



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RÔMULO CAMBRAIA RIBEIRO

“TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!”

Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá,

AP

MACAPÁ

2019

RÔMULO CAMBRAIA RIBEIRO

“TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!”

Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá,

AP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira.

MACAPÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB-11/920

Ribeiro, Rômulo Cambraia.

“Tá pensando que travesti é bagunça?!”: decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá / Rômulo Cambraia Ribeiro ; orientador, Alexandre Adalberto Pereira. – Macapá, 2019.

150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Homossexualidade e educação. 2. Preconceitos. 3. Transexualidade. 4. Discriminação de sexo na educação. 5. História Oral. I. Pereira, Alexandre Adalberto Pereira, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

372.372 R484t
CDD. 22 ed.

RÔMULO CAMBRAIA RIBEIRO

“TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!”

Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá,
AP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Dissertação defendida e aprovada em: 16 de abril de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira (PPGED/UNIFAP)
Orientador/Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Eliana do Socorro de Brito Paixão (PPGED/UNIFAP)
Avaliadora interna (titular)

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria da Silva Araújo (PPGED/UFPA)
Avaliadora externa (titular)

Prof^ª. Dr^ª. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões (PPGED/UNIFAP)
Avaliadora Interna (suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina de Paula Maués Soares (RI/UNIFAP)
Avaliadora Externa (titular)

Dandara, presente!
Luana Muniz, presente!
Matheusa, presente!
Nilly, presente!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me agraciado com a dádiva da vida e aos bons espíritos por me guiarem sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) pelas ricas oportunidades advindas desta 1ª turma de mestrado.

Ao querido professor Alexandre Pereira, este ser de luz, que com suas práticas decoloniais de ensino foi muito mais que um orientador e se fez amigo, estendendo-me seu ombro para aparar minhas lágrimas de alegria e de tristeza ao longo dessa jornada. Com sua sensibilidade e paciência, por vezes, percebeu minhas necessidades e não hesitou em oferecer ajuda, respeitou o momento em que precisei me isolar, esteve presente em momentos delicados de minha vida pessoal transformando-se na personificação da campanha “ninguém solta a mão de ninguém” (que tanto ouvimos falar neste momento político obscuro pelo qual estamos passando) e caminhou comigo até a conclusão, literalmente, desta pesquisa tornando-se modelo de profissional e de ser humano a ser seguido por mim, sem contar os cafés, os lanchinhos, livros e mimos que o mesmo fez questão de proporcionar. Pessoa de um coração sem igual, não poderia economizar elogios pra você aqui, meu querido. Muitíssimo obrigado Deus, por ter me dado ele como orientador, de quebra, ganhei um amigo fantástico!

À professora Eugénia Foster (PPGED/UNIFAP) pelas contribuições no projeto desta pesquisa e por sua sensibilidade em fazer adaptações para que meu objeto de pesquisa pudesse ser contemplado em uma disciplina, que ao seu convite cursei, no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá.

À professora Eliana Paixão (PPGED/UNIFAP) pelas aulas esclarecedoras, e para mim desafiadoras, das disciplinas Seminário de Dissertação I, II e III. Por sua sede de conhecimento acerca da proposição da minha investigação, o que me motivou a buscar cada vez mais por conhecimentos específicos relacionados aos temas que enviesam este estudo e por aceitar o convite de participar das bancas de qualificação e examinadora.

À professora Ana Cristina de Paula Maués Soares, professora do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá (RI/UNIFAP), por já acompanhar meu trabalho há algum tempo, por aceitar os convites para participar das bancas de qualificação e examinadora e por sempre fazer importantes contribuições às minhas investigações.

À professora Sonia Araújo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), que não hesitou em aceitar os convites para as

bancas de qualificação e examinadora e por fazer colocações salutares para o melhor discernimento deste trabalho.

Ao meu amor e melhor amigo, meu marido, Pablo Rodrigues, por sua paciência e debates pertinentes ao longo dos estudos na construção desta dissertação. Por tolerar minhas ausências mesmo quando tudo parecia não dar certo, por ter passado por provas de fogo e, mesmo assim, optou por continuar esta caminhada aqui ao meu lado e ao lado de nossa filha. Por ter tido a paternidade sobrecarregada, já que eu tinha que focar no mestrado. Muito obrigado por tudo, por você, por sua cumplicidade e porque, mesmo quando te faltou paciência, você tentou contornar tudo para não deixar me afetar. Nós vencemos!

À minha filha, Isadora Rodrigues, que chegou na minha vida como um presente no mesmo ano que chegou o mestrado e, por isso, muitas vezes tive de optar pelos estudos em detrimento da minha própria filha. Acompanhei seu desenvolvimento neste processo, mas não com a mesma qualidade e intensidade que queria, porém, entendo que a causa foi igualmente nobre. Papai te ama muito, amor!

À minha mãe, Edigleuma Cambraia, e ao meu padrasto, Raimundo Cambraia, pois, sem essa força junto a mim e minha família, com certeza, esta caminhada teria sido mais árdua, penosa e cansativa. Não tenho palavras para agradecê-los!

À minha colega e parceira de orientação Miquelly Sanches, por sua amabilidade e serenidade na construção deste estudo. Por nossas construções coletivas de conhecimento, por nossas produções em parceria com Alexandre e que muito me ensinaram e me fizeram perceber que sozinho não chegaria até aqui, muito obrigado!

Ao Grupo de Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidade e Decolonialidade (GPGED/UNIFAP), que tem o professor Alexandre como Coordenador e alunos de graduação (em destaque ao Kevin Duarte por sua primorosa participação na constituição desta dissertação) e pós-graduação como integrantes, pelo fomento de estudos, pesquisas, debates, entre outros, os quais consubstanciaram minha escrita.

À Idanilde, secretária do PPGED/UNIFAP, por desenvolver seu trabalho sempre tão afetuosa e acompanhada de um belo sorriso.

À minha amiga Nayara, pois, mesmo muito atarefada, nunca me recusou ajuda e revisou esta pesquisa para a banca de qualificação.

À diretora da escola a qual sou lotado, Maria Clara Rubert, pois sem seu esforço, paciência e compreensão, provavelmente, eu poderia não ter cursado este mestrado. Meu muito obrigado, mana Clara! A senhora, sem dúvidas, foi essencial neste processo.

À vice-diretora, Das Dores Lobato, por ter sido paciente, compreensiva e respeitosa ao entender minhas ausências e dificuldades de chegar nos horários marcados na escola em que trabalho ao longo deste processo científico e, mesmo assim, sempre me tratou da melhor forma possível, com um sorriso no rosto e um diálogo amistoso. Serei eternamente grato por seu profissionalismo!

Às travestis e transexuais que, durante uma década da minha existência estiveram presentes cotidianamente, foram e ainda são inspiração aos estudos que aqui se adensam. Esta pesquisa foi o mínimo que eu pude realizar para agradecê-las e dizer que, para mim, vocês importam!

Por fim, porém, não menos importante, à Duda Monte, Alexia Leblok e Suzanne Dblue, colaboradoras desta pesquisa e que, desde o princípio, foram muito receptivas, acessíveis, carinhosas e se dispuseram a desenvolver um trabalho com rigor, responsabilidade, clareza e criticidade. Com vocês eu soube do que se trata, de fato, a epistemologia Decolonial e a metodologia da Pesquisa Participante. Nossos encontros serão minha bússola para futuras pesquisas e trabalhos que têm, na coletividade e na partilha do saber, sua pedra angular. Sem vocês, principalmente, não estaria aqui escrevendo estes agradecimentos, portanto, meu muito obrigado, vocês são maravilhosas, minhas meninas!

Houve um tempo que a academia se preocupou em avaliar a sociedade, porém, hoje o momento é de modificá-la.
Alexandre Pereira.

Resumo

A pesquisa configura-se por um recorte social protagonizado pelas travestis e transexuais de Macapá quando de suas experiências na educação formal de nível básico e de que maneira essas experiências lhes fizeram ou fazem saber lidar com suas vidas cotidianamente. Apresentamos discussão dos fenômenos que levam à prática, velada ou não, da exclusão, do preconceito e da marginalização de travestis e transexuais no espaço da escola. O estudo possui a seguinte problemática: *como, em suas experiências escolares, travestis e transexuais resistiam e enfrentavam as variadas formas de preconceito?* Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa buscamos, como objetivo geral, investigar o modo como travestis e transexuais resistiam e construíam suas formas de enfrentamento às diversas faces dos preconceitos, em suas experiências escolares, na realidade da educação de nível básico em Macapá. Assim, discorreremos acerca dos seguintes objetivos específicos: a) compreender a perspectiva metodológica que nos garantisse uma escuta sensível com as colaboradoras da pesquisa, para que assim, soubéssemos lidar com suas narrativas; b) discutir as características teóricas e conceituais dos estudos decoloniais em face das principais categorias que permeiam estes estudos (Decolonialidade, Corpo e Educação, Corporalidades Travesti e Transexual, Pensamentos Subalternos, Necropolítica, Educação Intercultural e Movimentos Sociais); e c) identificar os processos de resistência e enfrentamento produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando analisamos as capilaridades do poder hegemônico abrigando, neste espaço de escrita, um local para apresentar as suas histórias de vida no contexto escolar. Destarte, o texto está organizado sob a abordagem da Pesquisa Qualitativa na perspectiva da Pesquisa Participante, metodologia esta que tende a aproximar e inserir os colaboradores no processo de produção científica e que, por este foco, vai ao encontro da Decolonialidade, epistemologia que sustenta e transversaliza essa investigação e que tem no sujeito subalternizado a voz necessária para a superação da relação colonizador versus colonizado. Como resultado, constatamos que a escola ainda é um lugar hostil e que representa perigo às vidas de travestis e transexuais, devido a lógica hegemônica do binarismo de gênero e da heteronormatividade, embora elas sejam cientes de que suas permanências na educação de nível básico é fator indispensável na qualificação que as prepara para a vida. Porém, por meio da interpretação compreensiva das narrativas destas pessoas em suas experiências escolares na realidade da cidade de Macapá, Amapá, pudemos perceber que elas constroem suas resistências operando, sobretudo, através da formação de redes de amizades as quais, em contrapartida, tornam-se lugares de apoio e segurança para que possam expressar livremente suas travestilidades e transexualidades no espaço da escola. Deste modo, concluímos que elas transgridem e agem contra-hegemonicamente ao poder instituído quando, ao invés de se segregarem e se compartimentarem, como preza o biopoder, elas atam laços de fraternidade com seus pares e demais funcionários da escola no intuito de não sofrerem, passivamente, as consequências da segregação, e exclusão.

Palavras-chave: Decolonialidade. Narrativas. Experiências escolares. Travestis e transexuais. Pesquisa participante.

ABSTRACT

The research is shaped by a social cut carried out by the transvestites and transsexuals of Macapá when from their experiences in formal education at the basic level and in what way these experiences have made them or know how to handle their daily lives. We present a discussion of the phenomena that lead to the practice, veiled or not, of the exclusion, prejudice and marginalization of transvestites and transsexuals in the school space. The study has the following problematic: how, in their school experiences, transvestites and transsexuals resisted and faced the various forms of prejudice? In this sense, for the development of the research we seek, as a general objective, to investigate how transvestites and transsexuals resisted and constructed their ways of coping with the various faces of prejudice, in their school experiences, in the reality of basic education in Macapá. Thus, we discuss the following specific objectives: a) to understand the methodological perspective that would guarantee us a sensitive listening with the collaborators of the research, so that we would be able to deal with their narratives; b) discuss the theoretical and conceptual characteristics of decolonial studies in the face of the main categories that permeate these studies (Decoloniality, Body and Education, Transvestite and Transsexual Corporalities, Subaltern Thoughts, Necropolitics, Intercultural Education and Social Movements); and c) identify the processes of resistance and confrontation produced by the research subjects when analyzing the capillarities of hegemonic power, sheltering, in this space of writing, a place to present their life histories in the school context. Thus, the text is organized under the approach of Qualitative Research in the perspective of the Participant Research, a methodology that tends to approach and insert the collaborators in the process of scientific production and that, because of this focus, goes to meet Decoloniality, epistemology that sustains and it transversalizes this investigation and has in the subalternized subject the necessary voice for the overcoming of the colonized versus colonized relation. As a result, we find that school is still a hostile place and poses a danger to the lives of transvestites and transsexuals, due to the hegemonic logic of gender binarism and heteronormativity, although they are aware that their continuance in basic education is a factor indispensable in the qualification that prepares them for life. However, through a comprehensive interpretation of the narratives of these people in their school experiences in the city of Macapá, Amapá, we could perceive that they build their resistances operating, above all, through the formation of networks of friendships, which, on the other hand, places of support and security so that they can freely express their transvestities and transsexualities in the school space. In this way, we conclude that they transgress and act counterhegemonically to the established power when, instead of segregating and compartmentalizing themselves, as biopower prevails, they tie ties of brotherhood with their peers and other school officials in order not to suffer, passively, the consequences of segregation, and exclusion.

Keywords: Decoloniality. Narratives. School experiences. Transvestites and transsexuals. Participant research.

SUMÁRIO

A TRAVESTI E A TRANSEXUAL EM MIM: memorial.....	14
MINHA VIDA VIROU PESQUISA: introdução.....	17
1. NOVOS OLHARES: OS ESTUDOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE SOB A COMPREENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA QUALITATIVA.....	29
1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e seu envolvimento com a investigação em sexualidade, gênero e teoria queer.....	30
1.2 Da margem ao centro: decolonialidade e pesquisa participante na interação e protagonismo das colaboradoras no processo científico	34
1.2.1 “Força na peruca”: formação do grupo como estratégia da pesquisa participante voltada às travestis e transexuais na (re)escrita de suas experiências escolares	38
1.3 Contar e recontar, viver e reviver: o contexto da entrevista narrativa na ação de vozes historicamente subalternizadas	39
1.3.1 Interpretação dos dados construídos em conjunto: tratamento das narrativas pela análise compreensiva	42
2. CORPORALIDADES TRAVESTI E TRANSEXUAL: DILEMAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	48
2.1 Decolonialidade.....	49
2.1.2 Pensamentos subalternos na construção do conhecimento científico	53
2.2 Corpo e Educação.....	57
2.2.1 Corporalidades travesti e transexual	59
2.3 Necropolítica: corporalidades subalternas da travesti e da transexual e a transfobia no Brasil.....	65
2.4 Educação intercultural: possibilidade de reconhecimento e respeito à diversidade sexual	69
2.4.1 Movimentos sociais: (re)construindo a cidadania de travestis e transexuais	73
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS E ANALISADOS EM COLETIVIDADE.....	80
3.1 Gênero, sexualidade, educação e decolonialidade: percepções e tensionamentos.....	81
3.2 Travestilidade, transexualidade e educação: identidades de gênero e identidades políticas na escola.....	94
3.3 Possibilidade de enfrentamento viável aos preconceitos na perspectiva de que “travesti né bagunça não!”: a resistência frente ao poder escolar	105

4. À GUISA DE CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	124
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido	125
Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos.....	127
Apêndice C - Termo de consentimento para uso de dados (entrevistas e imagens)	128
Apêndice D - Ficha de dados das colaboradoras - pré-entrevista narrativa	129
Apêndice E - Roteiro de orientação à entrevista narrativa com as colaboradoras	130
Apêndice F - Relatório de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil no período de 2013 a 2017.....	132
ANEXOS.....	137
Anexo A - Autorização de realização e assunção da corresponsabilidade	138
Anexo B - Autorização do comitê de ética para pesquisa envolvendo seres humanos	139
Anexo C - Comprovante de envio do projeto à Plataforma Brasil	140
Anexo D - Relatórios - Registros da ação das colaboradoras no grupo de estudos formado para a prática da pesquisa participante	141
Anexo E - Parecer Consubstanciado Aprovado CEP	147

A TRAVESTI E A TRANSEXUAL EM MIM: memorial

Até hoje, continuam surgindo alguns estudos que se propõem a derrubar os mitos – ainda que agora estes sejam normalmente conduzidos por indivíduos que se identificam pessoalmente com a causa daqueles que são marginalizados sexualmente, ou que aderem politicamente a essa causa (GAMSON, 2006)

Antes de começar a falar de mim é indispensável falar sobre Luana Muniz, travesti, dona do bordão que dá título a esta pesquisa.

Luana foi dessas pessoas que veio ao mundo para deixar sua marca. Não foi à toa que seu bordão popularizou-se rapidamente. E ele (in)surge justamente do contexto em que a maioria da população travesti e transexual é obrigada a viver, isto é, da prostituição.

Em 2010, a Rainha da Lapa, como era conhecida, gritava “Tá achando que travesti é bagunça?! Travesti não é bagunça não!”, possivelmente com um cliente das pistas (esquinas de prostituição) cariocas, que a fazia perder tempo e dinheiro na madrugada de trabalho.

Adotada por um casal de classe média do Rio de Janeiro, na adolescência ela saiu de casa para viver sua travestilidade. Modificou seu corpo no período da ditadura militar brasileira e enfrentou o preconceito nos palcos de teatro antes de percorrer o mundo como prostituta.

Tal experiência a fez conhecer o universo das drogas, por isso, voltou ao Brasil e passou a morar nas ruas. Com a ajuda dos poucos amigos, não apenas restabeleceu-se como passou a lutar pela causa de travestis e transexuais em situações de abandono (e também mulheres prostitutas) tornando-se, assim, ativista humanitária. No mês de maio do ano de 2017, com 59 anos, veio a falecer acometida de problemas de saúde adquiridos em sua trajetória de prostituição.

Entendendo o grito de Luana como reivindicação e resistência aos processos opressivos que silenciam e invisibilizam travestis e transexuais nos mais diferentes contextos, além da prostituição, acabo por adentrar na proposição desta pesquisa. Ao perceber a escola como espaço que mitiga a possibilidade das experiências de travestilidades e transexualidades em seu interior é que procuro entender como travestis e transexuais conseguem sobreviver a este período de suas vidas.

Deste modo, estudar sempre foi minha prioridade e, como professor, percebo esta prática destacar-se primordialmente no aprimoramento não só pessoal, porém, e mais ainda, no profissional. Desde a juventude me vi envolvido e profundamente tocado por temáticas

sobre gênero e diversidade sexual, nada muito embasado teoricamente, voltavam-se mais ao campo da militância ou do entretenimento, no entanto, o sentimento de que eu tinha um dever dentro destes recortes sociais era latente e só crescia como perspectiva de posicionamento político, humano e solidário.

Tive como mola propulsora minha própria vida, pois parte dela foi permeada pelas lutas e aventuras diárias das travestis e transexuais em viverem suas sexualidades. Isto me possibilitou experienciar, em torno de uma década, a pele, o cabelo, o olhar, a maquiagem, o salto-alto, as roupas, os trejeitos, os bordões e a feminilidade, destas pessoas e em todos os sentidos, até mesmo em contextos escolares, me atribuindo vasto significado e me impelindo à condição de sujeito e interlocutor dos estudos que eu estaria por desvelar e mergulhar.

Uma especialização ofertada pela Universidade Federal do Amapá em 2015 despertou-me os sentidos e aguçou-me a veia de pesquisador (até então pouco estimulada e quase nada desenvolvida). As aulas desdobravam-se em verdadeiras práticas de “*conhece-te a ti mesmo*”¹ por meio de disciplinas e materiais estruturados e elencados para atender as especificidades dos estudos sobre gênero e diversidade na escola. Já nos primeiros contatos com os conteúdos, um mundo de significados e valores sociais se descortinou e eu me vi tanto no limbo como, de fato, pertencente ao campo de estudos que eu gostaria de trilhar havia tempo, mas minha formação em Artes Visuais (turma de 2005/UNIFAP) não dera conta disso por uma série de fatores, no que pese a formação especializada incipiente nestes assuntos pelo corpo docente.

Impactado pelo choque de realidade ao perceber de “*súbito*”² meu papel opressor (eis o limbo a que me refiro nas linhas anteriores), mesmo na condição de indivíduo que compõe as minorias sociais oprimidas, me dediquei ao máximo aos estudos específicos na tentativa de rever e superar minhas concepções e práticas opressoras e traçar, cada vez mais, o referencial teórico do meu objeto de pesquisa. Denotaram importância, neste momento, algumas categorias conceituais, como Educação, Identidade, Sexualidade, Gênero, Travesti, Transexual, Sociedade, entre outras, estudadas no curso de especialização, pois trouxeram

¹ Concebo a ideia de “*conhece-te a ti mesmo*” pela dissertação de Hebert Glauco Souza (2013) intitulada “Contra-hegemonia: um conceito em Gramsci?”. Nessa pesquisa, o autor aborda o sentido gramsciano da referida expressão a qual entende que para uma nova hegemonia possa se instaurar é necessário que intelectuais e pessoas simples partilhem de um processo dialógico para a tomada de consciência da condição subalterna.

² No livro de João Colares da Mota Neto (2016), intitulado “Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, o autor esclarece o conceito de “*súbito*” como sendo o momento da tomada de consciência que se dá no/pelo processo de aprimoramento, apropriação e desconstrução intelectual e é a este significado que me refiro.

esclarecimentos pontuais para o processo de percepção dos mecanismos de poder e sua capilaridade que eu, inclusive, encontrava-me emaranhado.

Diante disso, esta pesquisa reflete as leituras e os conhecimentos embrionários que a especialização me proporcionou atrelados à minha história de vida e experiência pessoal. Tomou corpo e ganhou forma, essencialmente, nas/pelas categorias: Decolonialidade, Educação, Gênero, Travestilidade e Transexualidade nas Experiências Escolares. Tais temáticas delinearam meu perfil enquanto pesquisador e me revelaram, com clareza e objetividade, o que devo seguir, arriscando, apostando, enfrentando e até mesmo desconstruindo paradigmas arcaicos, monolíticos e, em outrora, reproduzidos por mim: este sujeito que no tempo de uma vida foi excluído, subalternizado e silenciado, mas que, devido à estrutura de poder que me aliena não me percebia nestas condições colonizantes, opressoras, porém, que oprimia pela mesma potência e sutileza que engendram e satisfazem a conjuntura hegemônica.

A minha relação, enquanto pesquisador, com as travestis e transexuais, é de compreendê-las por uma lente que enxerga estes corpos, estes sujeitos, estas pessoas, em uma perspectiva, colonial, histórica, cultural, social, educacional e crítica. Entendo que são indivíduos inseridos em contextos de análises complexos, que manobram vontades, essências, manipulam e estabelecem sentidos de corporalidades, de estética e normalidade, principalmente, dentro de uma concepção determinista, essencialista, binária, intransigente, imutável e que subjetiva e impõe padrões de existência.

Em diversos momentos, junto de minhas amigas transexuais e travestis (mas às vezes só também), tivemos (tive) de amargar experiências desagradáveis que (me) deixaram marcas profundas e, muitas delas, tornaram-se ainda mais doloridas quando algumas destas amigas tiveram, tão cedo, de deixar o plano físico para habitar o plano espiritual, e enquanto registro essas memórias registro também outras perdas que impactam minha existência e, obviamente, é impossível conter as lágrimas. É neste aspecto, então, juntando a dor da perda, o luto, as memórias de uma vida construída em laços de fraternidade, amor e amizade com as travestis e transexuais – que por mim passaram e continuam passando, deixando um pouco de cada uma em mim e elas levando um pouco de quem eu sou –, que me volto para a pesquisa sobre estas pessoas no recorte escolar, desejoso de que possamos respirar novos ares e construir novos tempos para estes e com estes sujeitos.

MINHA VIDA VIROU PESQUISA: introdução

*A era da investigação livre de valores para as disciplinas humanas acabou.
Hoje os pesquisadores lutam para desenvolver a ética situacional e
transituacional aplicável a todas as formas do ato da pesquisa e às suas
relações de ser humano a ser humano (Denzin; Lincoln, 2006)*

Pesquisar sobre travestilidade e transexualidade no espaço da educação formal básica me salta aos olhos não só por ser minha área de formação/atuação profissional, mas, principalmente, por ser o *lócus* onde os processos de resistência são obrigados a se inventarem e reinventarem constantemente e também porque posso entendê-lo, em seu desdobramento, para além dos muros da escola onde estes mesmos mecanismos de resistência se dão: nas esquinas, nas pistas, nas festas, nas expressões comunicativas, nos gestos, enfim, nas possibilidades periféricas de interação social em que as travestis e as transexuais são empuxadas a transitar e viver suas diferenças (por uma estrutura colonizante, hegemônica e de poder).

Daí destacamos o motivo para a decolonialidade, inclusive, do poder, da política, dos discursos e, até mesmo, do exercício da escrita formal – na qual decolonizamos processos técnico-formais e que nos fazem enxergar e nos colocar no desenvolvimento da pesquisa em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural, podendo utilizarmo-nos, confortavelmente, das emoções e de uma escrita criativa, crítica, reflexiva e, por que não dizer, transgressora e subversiva aos moldes acadêmicos.

Neste sentido, recorrer às vozes, às narrativas, às memórias e às lembranças de travestis e transexuais, no sentido de perceber como trilharam suas experiências escolares, é oportunizar a vez da fala àquelas a quem historicamente, hierarquicamente, hegemonicamente e colonialmente foi negada e roubada pelo opressor. Isto, em si, já se configura como parte da decolonialidade no enfrentamento de preconceitos pelas protagonistas da pesquisa que tiveram suas vivências escolares para além das instituições educativas, isto é, em suas próprias vidas, tendo em vista que os organismos de aprendizagem e os de resistência não se restringem à escola.

A outra parte decorreu da edificação dos dados pela entrevista narrativa propiciada pelas colaboradoras após o momento das entrevistas individuais. Em seguida, fizemos as interpretações destas narrativas por meio de uma escuta sensível e compreensiva, que deu conta dessas memórias e histórias de vida sem perder o foco das emoções e dos sentimentos

que lhe são peculiares e que muito atribuíram sentido à pesquisa por justamente conterem as categorias que puderam ser analisadas como enfrentamentos e resistências às diversas formas de opressão vivenciadas por estes sujeitos na escola.

Durante a década em que convivi com as travestis e transexuais, por volta de 2005 a 2015 – e experimentei na pele, no coração e na mente alguns momentos como travesti envoltos em vislumbres de possível transexualidade – passei pelas mais diversas situações, muitas das quais me despertavam o interesse em pesquisar, na tentativa de entender o porquê de tais momentos temerosos, mas como não tinha nenhuma base teórica e maturidade intelectual, seguia de outras formas, inclusive e raras vezes, na militância. O destaque, neste caso, é para a necessidade de compreender as situações de cunho depreciativo que se materializam e se naturalizam facilmente no âmbito escolar e o que (ou como) as travestis e transexuais fizeram/fazem para subverter e resistir a tal realidade.

O olhar que incide sobre as travestis e transexuais na educação formal, na maior parte das vezes, revela um senso que se baseia no grotesco, no anedótico, no “anormal” por uma série de imposições normativas, sobretudo, médico-jurídico-legais de matriz eurocêntrica, colonial e hegemônica que as coloca no território do risível. Este tem a propriedade de esvaziar, despolitizar e apagar estas pessoas. Na verdade, as travestis e transexuais subvertem toda uma lógica hegemônica de gênero, calcada no binarismo, e problematizam estas normatividades, por isso, tendem a ser desprezivelmente categorizadas.

Sobre este aspecto, Butler considera:

A perda do sentido do ‘normal’, contudo pode ser sua própria razão de riso, especialmente quando se revela que o ‘normal’, ‘o original’ é uma cópia, e, pior, uma cópia inevitavelmente falha, um ideal que ninguém pode incorporar. Nesse sentido, o riso surge com a percepção de que o original foi sempre um derivado (BUTLER, 2003, p. 198).

Deste modo em que se sustentam os sentidos pejorativos os quais corroboram e legitimam uma série de ações discriminatórias e excludentes em um ambiente onde não deveriam ocorrer, mas que acontecem em potencial, tanto de maneira velada quanto explícita, se todos os gêneros, segundo Butler, não são mais que repetições estilizadas, ou seja, se não existe um original? Quais são os dispositivos que dotam os sujeitos “normatizados” de hostilidade para com travestis e transexuais no interior e fora da escola, mas que não servem para hostilizar a si próprios com a mesma potência?

A educação institucional, no tocante às experiências escolares das travestis e transexuais (enquanto lugar de conhecimento básico e essencial na vida do ser humano, de construção da cidadania, de humanidade, de criticidade, de inclusão e de solidariedade), o que tem feito para lidar com estas problemáticas por vezes visíveis e sempre latentes? E por que tais problemas nunca cessam, pois sabemos que a legislação educacional ampara questões de gênero e diversidade sexual? Estes e tantos outros questionamentos enviesam o percurso de experiências escolares das pessoas foco desta pesquisa e expõem as bases hegemônicas em que a escola, também, está assentada.

Destarte, no contexto pedagógico, como travestis e transexuais podem ter suas concepções de humor e entretenimento canalizadas para a transgressão do que está posto e dado como normal e, assim, quem sabe, se configurar como processo de resistência? Como elas se percebem e se veem dentro de uma conjuntura histórica, política, cultural, social e escolar que é colonizada/colonizante? De que maneira buscam viver suas realidades que vão na contramão de tal conjuntura?

Diante do exposto, encaminhamos a pergunta chave que se mostra como problema central do projeto de pesquisa em questão: **como, em suas experiências escolares, na realidade da educação de nível básico, travestis e transexuais resistiam e enfrentavam as variadas formas de preconceito?**

A priori, alguns momentos individuais com as colaboradoras da pesquisa foram importantes para captar e entender detalhadamente seus percursos e vivências escolares. Posteriormente, e já de posse dos dados (o que não descartou a possibilidade de outros dados serem levantados no andamento dos estudos), elas foram convidadas a construir, coletivamente, a escrita da redação (e que em nada prejudicou minha autonomia enquanto pesquisador, pelo contrário, a partilha da construção do conhecimento enriquece todo e qualquer estudo), no intuito de que protagonizassem, de fato, suas participações no contexto decolonial desta pesquisa e como forma, também, de que constituíssem empoderamento, nas trocas de experiências face a face, para si e para o que se apresentou na materialização desta dissertação.

Para tanto, ouvir as vozes destas pessoas, atentar para suas narrativas orais e memórias escolares se configurou como plano central para a efetivação da referida pesquisa. E em tanto tempo, por que não se buscou ouvi-las? Qual ou quais eram (ou são) os impedimentos? Quais construtos sociais as excluem, as subalternizam e as marginalizam?

Entender estas narrativas, também, não poderia mostrar-se como mecanismo de resistência? À luz destes questionamentos, foi elementar nos valer da decolonialidade como suporte teórico-metodológico para escrutinar a realidade das mesmas no viés escolar, uma vez que tal vertente científica e epistemológica nos fornece possibilidades de falas e de narrativas orais dos indivíduos os quais, historicamente e culturalmente, foram silenciados, invisibilizados e apagados.

Trazer para o centro do debate quem sempre foi delimitado e estigmatizado como “periferia” por um processo hegemônico e colonizante, tratar com importância e oportunizar vez e voz às interlocutoras desta pesquisa, é a base epistemológica principal do pensamento decolonial. A partir desta abordagem buscamos pelas próprias travestis e transexuais, em detrimento do opressor, todas as formas por elas criadas para enfrentar o preconceito, a violência e a exclusão no contexto de suas experiências escolares, para além dos limites da escola, como proposta decolonial e de resistência aos processos opressivos.

Desta forma, para a realização desta pesquisa, pensamos em uma organização na qual os objetivos a seguir fossem elencados dos mais simples aos mais complexos e dos mais concretos aos mais abstratos.

Como objetivo geral buscamos investigar, por meio do viés contra-hegemônico da decolonialidade, o modo como travestis e transexuais resistiam e construía suas formas de enfrentamento às diversas faces dos preconceitos, em suas experiências escolares, na realidade da educação de nível básico em Macapá.

Na construção da pesquisa procuramos: a) compreender a perspectiva metodológica que nos garantisse uma escuta sensível com as colaboradoras da pesquisa, para que, assim, soubéssemos lidar com suas narrativas; b) discutir as características teóricas e conceituais dos estudos decoloniais em face das principais categorias que permeiam estes estudos (decolonialidade, corpo e educação, corporalidades travesti e transexual, educação intercultural e necropolítica); e c) identificar os processos de resistência e enfrentamento produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando analisamos as capilaridades do poder hegemônico abrigando, neste espaço de escrita, um local para apresentar as suas histórias de vida no contexto escolar.

Para assumir o perfil de “decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá” fez-se necessário, sobretudo, compreender a natureza dos estudos decoloniais e as bases epistemológicas em que estão assentados. Desta forma, percorremos sua historicidade e buscamos seus aspectos centrais que, para além de tecer um estudo crítico de sua origem e emprego, nos convidou a olhar os sujeitos como elementos vivos e ativos no processo de transformação social e percebê-los como protagonistas de suas próprias histórias, o que se configurou como proposta contra-hegemônica de registro, interpretação, análise e construção de dados de pesquisas com seres humanos, devidamente autorizado pelo Comitê de Ética.

Os estudos decoloniais começaram a ser desenvolvidos recentemente no universo acadêmico; datam de meados do século passado e foram encampados, sobretudo, por universidades latino-americanas. Sua genealogia busca nas vozes, nas memórias e nas histórias dos sujeitos marginalizados e subalternizados pelos processos de exploração e dominação colonial, a reconstrução e o reconhecimento das diversas identidades, dos valores, visões de mundo, formas de organizações sociais, bem como os significados culturais, políticos e econômicos escamoteados pelo processo de colonização instituído sob a égide da Modernidade (burguesa, capitalista, branca, masculina e heterossexual, portanto, europeia). De acordo com João Colares da Mota Neto:

Trata-se de uma concepção [...] marcada por uma busca persistente pela autonomia, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas, provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Neste sentido, além de poder compreender melhor os caminhos percorridos pelas travestis e transexuais no tocante às suas experiências escolares (que carregam consigo marcas da exclusão, violência e silenciamento), tivemos a oportunidade de trazer à tona as ações que perpetuam estereótipos e estigmas deste recorte social pelas vozes dos próprios sujeitos em detrimento das falas do opressor. Acerca deste viés, refletir a escola como espaço que corrobora com as diversas faces do preconceito desvela seu caráter hegemônico.

É exatamente a ordem hegemônica de gênero que faz com que travestis e transexuais sejam hostilizadas, rejeitadas e, antes que sejam expulsas da escola, são obrigadas a resistirem

e enfrentarem a enxurrada de preconceitos. Uma vez que se lançam numa luta solitária para vivenciarem suas identidades de gênero (que estão coadunados com os demais marcadores sociais como classe, raça, etnia, religião), principalmente em espaços onde os corpos já foram “docilizados”, acabam sendo vistas como transgressoras do binarismo de gênero, logo, gêneros subversivos, inquietantes, incômodos e que, na lógica hegemônica dos espaços escolares precisam se adequar ou na pior das hipóteses, serem eliminadas. Esse processo de desnaturalização é o que se denomina de conflito com a ordem vigente, mas que não pode ser tomado como um enfrentamento engajado. Tal experiência de conflito pode ser até mesmo provocativa e desestabilizadora, mas não é capaz por si só de modificar a norma (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007).

A escola é, portanto, muitas vezes compreendida, nestas elucubrações, como instituição reprodutora dessas lógicas, apresentadas e problematizadas nas linhas anteriores, sendo que Junqueira (2012) destaca os processos de efetivação nos matizes da escolarização. O mesmo discorre sobre o conceito e a origem do termo “homofobia”, sob o recorte da educação escolar, nos explicando que a heteronormatividade³ é a chave para camuflar e gerar segregações, preconceitos, humilhações, violências e evasões de alunos TLGBIQ+⁴. O mesmo ocorre em Louro (2012), autora que discorre não só sobre a sexualidade, mas também sobre as relações de gênero no universo da escola. Para ela a justiça, a Igreja, as práticas escolares, a política, entre outros, são atravessadas pelos gêneros: são espaços “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, entre outros) (LOURO, 2012).

Na mesma esteira de pensamento, a autora afirma que a escola cumpriu a infeliz tarefa social de segregar indivíduos diferentes em razão de suas identidades sociais, de classe, raciais e de gênero, neste sentido:

Diferenças, distinções e desigualdades... a escola entende disso. Na verdade a escola reproduz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma

³ Normas, condutas, padrões de existência e relações sociais que se expressam pela/na heterossexualidade compulsória (JUNQUEIRA, 2012).

⁴ Tradicionalmente usa-se a sigla LGBTQI+, porém, nem sempre foi assim. Antes dessa configuração da sigla usava-se GLBT, entretanto, em razão da reivindicação das lésbicas a sigla teve segunda alteração. Neste trabalho, no entanto, propomos outra alteração trazendo para frente da sigla o T para designar travestis e transexuais. O motivo dessa subversão é por compreender os processos de marginalização em graus de hierarquia que necessitam ser problematizados, dessa forma operamos pela mesma estratégia das mulheres lésbicas que propuseram a segunda alteração na forma da sigla.

ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 2012, p. 57).

Logo, para efeito desta pesquisa foi necessário fazer um trabalho de elucidação da capilaridade do poder para compreender também que a escola é um espaço de pluralidade na medida em que outros sujeitos e grupos sociais, mesmo que em fímbrias discretas, lentamente a requisitam. É necessário compreender como esse poder se instala nos corpos e nas formas de ser dos indivíduos, ou seja, como afirma Butler (2017) pelas concepções de gênero e de sexualidades inteligíveis e que se pautam pelo binarismo (homem/mulher) imutável e intocável, o que afeta diretamente a existência das travestis e transexuais, sujeitos e objetos deste estudo. Neste sentido, a obra de Butler “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” foi essencial para solapar tais “verdades” e que estruturam a sociedade:

Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2017, p. 38).

Para tanto, buscamos inferir, também, quando e como a sexualidade e o corpo tornaram-se objetos políticos de disputa nas relações de poder. Foucault esclarece, em seus estudos, tais questionamentos:

O sexo não é essa parte do corpo que a burguesia teve que desqualificar ou anular para pôr para trabalhar os que ela dominava. É, ao contrário, esse elemento dela mesma que a inquietou e preocupou mais do que qualquer outro, que solicitou e obteve seus cuidados e que ela cultivou como uma mistura de terror, curiosidade, deleitação e febre. A ele identificou ou pelo menos submeteu seu próprio corpo, emprestando-lhe um poder misterioso e indefinido sobre ele; vinculou-lhe a vida e a morte, tornando-o responsável por sua saúde futura; investiu nele seu próprio porvir, supondo que tinha efeitos inelutáveis sobre a sua descendência; entregou-lhe a alma, supondo que era ele que constituía o elemento mais secreto e mais determinante da mesma (FOUCAULT, 1988, p. 117).

Assim, foi possível esclarecer sobre a sexualidade dos sujeitos na sociedade atual, fator determinante para as diferenças as quais permeiam o universo escolar e que tanto Mascarenhas (2012) aborda em seus estudos que afirmam e priorizam, sempre, o indivíduo em sua singularidade e subjetividade no relacionamento com o outro.

Considerando as características desse tipo de estudo, é fundamental compreender a perspectiva metodológica que o norteia como sendo um momento de empoderamento orientado pela pesquisa participante. Tendo, esta pesquisa, como base epistemológica a decolonialidade, nada mais coerente que pensar em uma metodologia, dentro da abordagem qualitativa, que trouxesse para perto as experiências escolares vividas por travestis e transexuais do município de Macapá, no estado do Amapá. Deste modo, a Pesquisa Participante nos surgiu, desde o início dos estudos deste mestrado, como a proposta mais interessante, sensata e exequível para a perspectiva científica que compreendemos, almejamos e defendemos: de cunho social, justa e democrática, que trouxesse à baila as protagonistas das vozes, histórias e memórias por vezes interrompidas, abafadas e mortas, envoltas na proposta do empoderamento. Segue o pensamento de Carlos Brandão a este respeito:

[...] A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo do seu pensamento, mas na contribuição de sua prática, na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário. Toda ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (BRANDÃO, 2006, p. 24-25).

Fica claro, então, pelo pensamento de Brandão (2006), o senso de justiça social e solidariedade em construir pesquisas científicas pelo método da pesquisa participante. Os sujeitos envolvidos nessa prática desfrutam da possibilidade de despertar para os arranjos sociais os quais estão submersos, desenvolvendo, contudo, a capacidade de reflexão e crítica. No tocante ao olhar da pesquisa qualitativa sobre esse procedimento, Denzin e Lincoln corroboram:

[...], estamos em um momento de descoberta e de redescoberta, à medida que se debatem e se discutem novas formas de observar, de interpretar, de argumentar e de escrever. [...], o ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser visto a partir de dentro de uma perspectiva positivista neutra e objetiva. A classe, a raça, o gênero e a etnicidade influenciam o processo de

investigação, fazendo da pesquisa um processo multicultural (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 32).

Em um local que é historicamente fábrica de preconceitos, hostilidades em que diversas violências são praticadas, como é o espaço da escola, travestis e transexuais se inserem e tentam cumprir com esta etapa de suas vidas. Porém, a forma que estes sujeitos encontraram para sobreviver ao ar rarefeito (viciado de preconceitos) que, para quem é travesti e transexual, se respira no âmbito da educação formal básica, foi que se tornou matéria prima trabalhada pelo viés da decolonialidade neste estudo. Isto é, uma tarefa intelectual e politicamente engajada desenvolvida pela compreensão das narrativas das colaboradoras em um contexto de recíproca e respeito tanto por elas quanto por esta pesquisa, procurando perceber a escola não só como um *locus* de opressão, mas pela ótica outra, de renovação e desconstrução, pois é urgente que necessitamos reinventá-la (CANDAUI, 2000).

Os sujeitos e o *locus* da pesquisa são travestis e transexuais envolvidas direta ou indiretamente com movimentos sociais, neste caso, o Fórum Trans do Estado do Amapá (FTEA). São exclusivamente mulheres travestis e transexuais devido a pesquisa fazer esse recorte dentro das lutas TLGBIQ+ e, também, por parte da minha vida ter sido permeada, predominantemente, pelas experiências de vida delas.

Realizamos um trabalho de gravação das narrativas orais com 2 (duas) travesti e 1 (uma) transexual. No primeiro momento foram marcados encontros individualmente no local indicado por cada uma, como forma de deixá-las à vontade para proceder com o trabalho. Destes encontros surgiram os dados principais adquiridos pela técnica da entrevista narrativa. Posteriormente, e já de posse da primeira análise feita sobre as narrativas das colaboradoras, tivemos o segundo momento da pesquisa – no qual, juntos, formamos um grupo de estudos para análises outras, elucidando, construção e correção do texto que se tornou, como propõe a Pesquisa Participante, a própria dissertação.

A coleta de dados se deu através da técnica de entrevistas por narrativas orais. Segundo Connelly e Clandinin (1995), a entrada no campo tem que acontecer de forma amistosa por parte do pesquisador. Para tanto, relatar inicialmente a própria experiência, no intuito de gerar empatia, configura-se como uma maneira apropriada de iniciar uma pesquisa colaborativa, por exemplo.

O presente estudo se constitui pela Pesquisa de Participante (com base em tudo que já foi elucidado sobre tal metodologia em linhas anteriores), pautando-se nas lembranças escolares de travestis e transexuais de Macapá verificadas por meio das entrevistas narrativas

das mesmas. A princípio buscamos teóricos os quais fomentaram compreensões aos fenômenos sociais que levam à prática, velada ou não, da exclusão, do preconceito e da marginalização dos gêneros diferenciados no espaço da educação básica para que, então, fosse possível corroborar as falas das colaboradoras.

Tal método de averiguação do conhecimento humano caracteriza a pesquisa qualitativa, abordagem a qual propõe formas mais subjetivas e sensíveis de verificação e comprovação dos fatos que acontecem entre sujeitos em quaisquer sociedades. Neste sentido, não houve a preocupação da quantificação por dados numéricos, não que este seja menos importante que aquele, pelo contrário, dependendo da pesquisa a ser desenvolvida, os dois podem até servir um ao outro. Porém, as experiências e os fatores que circunscrevem os acontecimentos sociais podem suscitar fontes ricas para a compreensão do entorno circulante e estão gravadas nas lembranças, nos artefatos que carregam sentidos e significados para quem os guarda, cartas pessoais, diários, documentos particulares e histórias de vida (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Deste modo, a presente pesquisa configura-se por um recorte social protagonizado pelas travestis e transexuais de Macapá quando de suas experiências na escola e de que maneira essas experiências lhes fizeram ou fazem saber lidar com suas vidas cotidianamente, principalmente no que se refere às mais diversas faces do preconceito que enfrentam. De acordo com Maria Cecília Minayo:

Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual (MINAYO, 2001, p. 59).

Destarte, para o manejo das entrevistas narrativas, nos servimos da análise compreensiva, a qual, por uma linha mais interpretativa e subjetiva dos relatos das colaboradoras, visa desnudar os processos históricos, políticos e sociais que atingem e regulam a vida em sociedade (MELLO, 2004).

Até o momento apresentamos considerações relevantes da minha vida enviesadas às experiências com as travestis e transexuais sob o recorte da educação escolar. Buscamos mostrar, de modo geral, de que maneira a epistemologia decolonial e a metodologia da pesquisa participante nos auxiliaram nesta empreitada e no complexo empreendimento de captar as narrativas das colaboradoras. Em seguida, iremos indicar como está organizada esta dissertação.

A partir dessa introdução apresentamos a organização das seções escritas: na primeira seção, **“Novos olhares: os estudos em gênero e sexualidade sob a compreensão metodológica da pesquisa qualitativa”**, voltamos às explicações fundamentais acerca da pesquisa qualitativa, da metodologia e das técnicas pensadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta seção passamos pela explicação da construção dos dados empíricos pela técnica da entrevista narrativa e também pelo tratamento/interpretação dos dados sob os cuidados da análise compreensiva e reinscritos no contexto do grupo de estudos, que é uma das características básicas proposto pelo método da pesquisa participante.

Na segunda seção, **“Corporalidades travesti e transexual: dilemas no ambiente escolar”**, realizamos um levantamento de dados sobre pesquisas científicas as quais trazem como bojo as experiências escolares das travestis e transexuais. Logo, fizemos estudos exploratórios para discutir os conceitos e as teorias que a Pesquisa Participante em diálogo com a Decolonialidade e como estes propiciam subsídios para a construção de estudos acadêmicos contra-hegemônicos e que possibilitem o empoderamento de sujeitos/grupos historicamente negligenciados.

Na seção denominada de **“Apresentação dos dados construídos e analisados em coletividade”**, elucidamos os dados construídos no decorrer da pesquisa em consonância com referencial teórico e apoio das protagonistas deste processo. Momento em que a Pesquisa Participante, a Decolonialidade e os contextos escolares das interlocutoras da pesquisa mostram a que vieram. Buscamos, então, evidenciar e discutir os dados construídos/coletados em participação com as colaboradoras da pesquisa para compreender os processos de resistência frente ao poder instituído.

Seguindo com as considerações, temos a quarta e última seção, a qual denominamos de **“À guisa de conclusão”**. Nesta seção retomamos os pontos relevantes de cada momento da pesquisa desde o memorial até a análise dos dados da última seção para refletir, dentre outras coisas, sobre a problemática proposta por este estudo. Pautamo-nos em uma análise

precisa sobre se alcançamos os objetivos da pesquisa, no intuito de que muitas outras possam ser fomentadas sempre com a perspectiva de que este trabalho não finda com sua conclusão, pelo contrário, inicia novas oportunidades acadêmicas-científicas-políticas-históricas-sociais.

Seção I

1. NOVOS OLHARES: OS ESTUDOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE SOB A COMPREENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA QUALITATIVA

Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torne capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN, 1998 apud BAUER; GASKELL; ALLUM, 2006)

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1995)

Para iniciar este estudo optamos por trazer os elementos teórico-metodológicos que o embasam. Neste sentido, esta seção se propõe a desenvolver teoricamente as categorias centrais (pesquisa qualitativa, pesquisa participante, entrevista narrativa e análise compreensiva) enviesadas à decolonialidade - epistemologia que sustenta, filosoficamente, o *telos* desta investigação.

A primeira subseção, “*Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e seu envolvimento com a investigação em sexualidade, gênero e teoria queer*”, visa debater as questões de gênero e diversidade sexual no campo da pesquisa qualitativa. Para alicerçar tais compreensões, buscamos em Denzin e Lincoln (2006) e Gamson (2006) o suporte necessário no intuito de perceber o processo de origem e desenvolvimento da investigação pelo caráter qualitativo imbricando e tensionando-o aos estudos de gênero e diversidade sexual pela concepção da teoria queer.

Assim, objetivamos com a segunda subseção, denominada “*Da margem ao centro: decolonialidade e pesquisa participante na interação e protagonismo das colaboradoras no processo científico*”, analisar os processos que constituem a decolonialidade e de que forma estes mesmos processos se aliam às compreensões metodológicas da pesquisa participante para aproximar as colaboradoras que desta pesquisa fizeram parte. Procuramos conduzir estes estudos com base nos conhecimentos de Brandão e Streck (2006), Carrillo (2010) e Fals Borda (2010).

Por fim, porém, não menos importante, desenvolvemos a terceira subseção, “*Contar e recontar, viver e reviver: o contexto da entrevista narrativa na ação de vozes historicamente subalternizadas*”. Nesta subseção nos apoiamos em raciocínios teóricos de Connelly e

Clandinin (1995) para entender os processos constitutivos da narrativa e suas contribuições no campo educacional aliados à técnica da entrevista narrativa pelas compreensões de Jovchelovitch e Bauer (2015) de modo a entender, principalmente, como estruturar o momento da construção dos dados e suas interpretações orientadas pela perspectiva teórica da análise compreensiva esmiuçada por Mello (2004).

1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e seu envolvimento com a investigação em sexualidade, gênero e teoria queer⁵

Nesta seção tratamos da pesquisa qualitativa imbricada, sobretudo, aos processos da Pesquisa Participante, da Decolonialidade e das narrativas das colaboradoras. Trilhamos por concepções críticas da epistemologia, metodologia e técnicas utilizadas para a construção desta pesquisa. Fomentar estudos os quais visem percorrer na contramão do que se tem produzido na academia é uma tarefa desafiadora, ainda mais quando se tem em jogo nossas vidas e as vidas de nossos pares envoltas pelos tentáculos da estrutura hegemônica.

A ciência recebeu um novo espectro à luz da pesquisa qualitativa quando esta se firmou como arremate metodológico de caráter mais sensível e subjetivo à formulação da concepção sobre o outro. Ser sensível aos fatos que tangenciam e/ou que permeiam a vida dos sujeitos requer, para além de maturidade teórica, o exercício da empatia no intuito de que ocupemos o lugar vital na investigação que pretendemos desenvolver (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Não é sem razão que o excerto, introdução desta seção, sugere ao pesquisador qualitativo um enxergar pelas lentes do indivíduo que vive as experiências que lhe afetam, pois é somente por meio desta prática investigativa (e solidária) que podemos sentir de perto, com a devida veracidade, as complexas e mais diversas formas de sociabilidade, podendo categorizá-las, esmiuçá-las e entendê-las para, então, projetarmos e operarmos soluções e

⁵ A intelectual Guacira Lopes Louro, em seu livro intitulado “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer” (2008), explica o termo. Volta-se aos sujeitos que não se deixam conformar pela heteronormatividade compulsória ao passo que não se percebem contemplados pelos termos homossexual/homossexualidade criados em meados do século XIX pelo dispositivo jurídico-médico-legal como forma de “gerir” ao que antes se chamava e se entedia como “sexualidade desviante”. Devido a um estaque pela falta da autocrítica dos movimentos homossexuais pautados, sobretudo, no homem-branco-cisgênero, inicia-se nas academias norte-americanas da década de 1970 a teoria queer que corresponde, justamente, a todos os indivíduos representantes das demais categorias sexuais, isto é, lésbicas, gays, travestis, transexuais e intersexuais. Tal teoria, como afirma Louro, antes de qualquer coisa quer fazer pensar sobre as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, no que compete às noções de sexo, gênero e sexualidade, sem que para isso nos esforcemos em produzir encaixotamentos, padrões e modelos a serem aprovados e seguidos socialmente.

mudanças na realidade posta. “[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Ainda sobre este aspecto, tais autores nos dizem:

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de qualidade. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23, grifo do autor).

É exatamente o conceito, inicial, do “outro” que fornece à pesquisa qualitativa sua base investigativa. Porém, na sua origem, esse “outro” é o outro estigmatizado e inferiorizado por uma ação colonial, que obteve sua construção histórica e social marginalizada e oprimida não sem resistência, mas que foi suprimida e negligenciada pela potência hegemônica e epistemologicamente eurocêntrica. No tocante a este processo de obscurecimento, Denzin e Lincoln, escrevem:

A pesquisa qualitativa [...] ‘nasceu de uma preocupação em entender o outro’. Além do mais, esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador. [...] No entanto, não fosse por essa mentalidade investigativa que transformou a figura do outro de pele escura no objeto do olhar etnográfico, não haveria uma história colonial, e, agora, nem uma história pós-colonial (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

Tais afirmações não nos colocam em um posicionamento de enaltecimento ao que se postulou inicialmente à pesquisa qualitativa, pelo contrário, nos faz perceber e atentar para os erros que devemos temer em não repeti-los. Neste sentido, e completando o final da citação acima, isto é, além do surgimento da história colonial, da história pós-colonial, Grosfoguel (2010) nos diz que o pensamento decolonial também pode nos auxiliar. Por meio da prática contra-hegemônica da decolonialidade tem-se a preocupação em desvelar e dissolver a visão verticalizada e soberba da ciência (que se traduz em matizes de poder) que por muito tempo manteve, propositalmente, invisível o local do sujeito portador da verdade universal – em prejuízo do pensamento epistêmico do sul global – e, deste modo, “horizontalizar” essas percepções. Como ele mesmo afirma:

Esta estratégia epistémica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores (GROSFOGUEL, 2010, p. 388).

É nítido o clamor investigativo por uma ciência que se configure por uma nova concepção e prática onde o outro, o qual por muito tempo foi interpretado como o sujeito inerte, sem importância, estigmatizado, sem direito a vez e voz, ocupe seu devido lugar e deixe de ser silenciado. Essa quebra de paradigmas ocorreu no início deste século, quando a narrativa se reinventou e cedeu lugar ao colonizado, ao oprimido, fazendo até mesmo com que o próprio pesquisador se projete na pesquisa, de modo que são muitos os que aprenderam a escrever de uma maneira diferente, e também a situar-se em seus textos, proposta, inclusive, desta investigação.

Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os autores assinalam: “[...] Nessa nova era, o pesquisador qualitativo faz mais do que observar a história; ele desempenha um papel nessa história. Novas histórias extraídas do campo serão escritas, que refletirão o engajamento direto e pessoal do pesquisador com esse período histórico” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 26).

Observamos, ante o exposto, que para além de romper com o formalismo acadêmico os novos processos trazidos pela pesquisa qualitativa permitem que o pesquisador se ponha em suas próprias investigações. Este enfoque permite tanto ao investigador quanto aos seus colaboradores que os estudos sejam espaço de reconhecimento e empatia pelo outro, quebrando o tabu da proibição das relações fraternas entre todos os indivíduos envolvidos em uma investigação e oportunizando, inclusive, apropriação política das histórias de vida pelos próprios narradores.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa em gênero e sexualidade inaugura, reivindica e conquista um espaço jamais visto pela ciência, pelos estudos sociais. A teoria queer, nascida no interior das universidades estrangeiras, propicia esse despertar intelectual e investigativo, propondo que o enfoque seja menos sobre as populações específicas do que sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução. Ou seja, cada termo acompanha seu próprio conjunto de políticas (GAMSON, 2006).

Por este viés, a história dos estudos sobre diversidade sexual, sexualidade, gênero e teoria queer por vezes se confunde com a história dos movimentos sociais de mulheres, assim como dos movimentos raciais e étnicos. Para Gamson (2006), o contexto está associado à política destas organizações coletivas, que mantém cautela quanto às formas pelas quais a “ciência” tem sido empregada contra os marginalizados, e que se mostra particularmente confortável com as estratégias da pesquisa qualitativa – as quais, ao menos, parecem objetivar menos seus sujeitos, preocupar-se mais com a criação de significado cultural e político e com dar mais espaço às vozes e às experiências que foram suprimidas.

Deste modo, os estudos científicos passaram por momentos peculiares para se tornarem menos intolerantes e estigmatizantes e mais específicos e subjetivos quanto às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Sobre estes dois processos distintos, Joshua Gamson avalia:

As primeiras formas de abordar a sexualidade, como no caso daquelas conduzidas principalmente por pesquisadores das áreas da medicina e das ciências naturais que estudavam o tema do sexo, partiam de um modelo positivista em busca das verdades objetivas da natureza que a moralização em torno da sexualidade havia aparentemente obscurecido. Ainda que, de início, sua intenção muitas vezes fosse liberalizante – resgatar a sexualidade das garras da religião – esses estudos geralmente começavam e terminavam com a suposição de que a homossexualidade fosse um desvio do normal; seu objetivo, com frequência, era decifrar as raízes da patologia (WEEKS, 1985⁶ apud GAMSON, 2006, p. 348).

É nítido, neste contexto, o caráter extremamente delimitador e coercitivo da pesquisa em torno da diversidade sexual. Pelo fato de serem pesquisas incipientes nesta temática, procurava-se a todo custo enquadrar, medicalizar, normatizar, docilizar os corpos e as essências pelas instituições sociais vigentes e controladoras. Porém, com o desenvolvimento nos modos de produzir ciência tal cenário tornou-se menos insalubre e mais sensível aos aspectos subjetivos dos indivíduos, como pontua Gamson:

Nos anos de 1970 e de 1980, tomando como exemplo os estudos da mulher inspirados no feminismo e os estudos étnicos e afro-americanos inspirados nos direitos civis, os estudiosos que desenvolviam o novo campo dos estudos sobre lésbicas e gays (na maioria das vezes eles mesmos identificando-se como gays e lésbicas) deram início à tarefa ainda em andamento de ‘revelar’ a história ‘secreta’ de gays e lésbicas, para ‘recuperar o passado gay e

⁶ WEEKS, J. **Sexualidade e seus descontentamentos**. Nova Iorque: Routledge, 1985.

lésbico' [...] e de registrar o presente experimental (GAMSON, 2006, p. 349).

No intuito de desenvolver pesquisas em favor de uma sociedade mais justa e equalitária as ciências sociais e as humanidades transformaram-se em solo propício dos assuntos sobre gênero e sexualidade pelo viés da pesquisa qualitativa. Isto se deve, acertadamente, para que se mantenham noções críticas em torno da democracia, da raça, da classe, sobretudo, da liberdade de expressão sexual e de gênero, principalmente a partir da década de 1970, como nos mostra a citação acima.

Não afirmamos que a quantificação, os experimentos e os demais demarcadores da pesquisa positivista tenham perdido seus espaços e funções, mas para operar nos sedimentos provocados pela história “oficial” não basta que fiquemos somente nos testes e observações que afugentam os afetos, apagam as emoções e anulam a empatia desvinculando, deste modo, o sujeito pesquisador de seu objeto de verificação analítica. Pelo contrário, se faz necessário equilíbrio e cumplicidade entre as abordagens e certa humanização no processo investigativo.

Logo, nos aproximar das travestis e transexuais no intuito de que elas mesmas falem por si, marca expressamente o que vem objetivando a pesquisa qualitativa de meados do século XX até hoje: a ruptura com o que está posto hegemonicamente nos métodos investigativos da ciência para uma captura mais cirúrgica da estrutura social com seus arranjos de poder e, conseqüentemente, o dismantelamento destes. Processo, inclusive, de caráter da epistemologia decolonial quando esta busca nos indivíduos seus protagonismos, por meio de suas histórias, memórias, narrativas, oralidades e falas, isto é, reconhece-se que o oprimido deve falar por ele mesmo, narrar suas próprias vivências e não mais o opressor.

1.2 Da margem ao centro: decolonialidade e pesquisa participante na interação e protagonismo das colaboradoras no processo científico

Os estudos pela perspectiva epistemológica decolonial, ao buscarem as vozes de povos, de grupos e de sujeitos negligenciados historicamente, foram exigindo cada vez mais pré-requisitos indispensáveis para lidar com os detalhes das falas pronunciadas. Conforme Brandão e Streck (2006), no intuito de promover uma proposta contra-hegemônica de pesquisa para a emancipação, empoderamento e mudanças radicais na sociedade e, ao mesmo

tempo, atendendo às realidades dos países periféricos, procedimentos metodológicos de modelos participativos⁷ foram surgindo e, posteriormente, se desdobrando e se reinventando.

É neste contexto que se encontra a Pesquisa Participante. Sobre estas compreensões, Alfonso Torres Carrillo, tecendo acerca dos estudos de Orlando Fals Borda e a Investigação-Ação Participativa (IAP), nos esclarece como tudo teve início:

A partir da perspectiva pesquisadora e pedagógica da IAP, a separação entre sujeito e objeto de conhecimento e de ensino deve ser superada pelo princípio da 'reciprocidade simétrica'; esta parte do reconhecimento de pesquisadores e pesquisados, educadores e educandos como sujeitos 'sentipensantes', assim como da necessidade de vínculos horizontais e da construção coletiva de conhecimento. Também implica que, em toda a perspectiva participativa, se deva realizar uma 'devolução sistemática' ou socialização pedagógica dos resultados, fazendo uso da combinação de linguagens narrativas analíticas (CARRILLO, 2010, p. 357).

Pelo fato de não haver uma definição única dos modelos participativos praticados na América Latina, devido aos países do Cone Sul possuírem realidades que diferem entre si, temos metodologias de nomes variados, porém, que algumas vezes convergem em suas aplicabilidades dada a semelhança de seus contextos históricos e sociais, Brandão e Streck (2006).

Neste sentido, e pelo exposto nas linhas anteriores, tomamos a liberdade para buscar em Orlando Fals Borda as justificativas e explicações conceituais sobre a Pesquisa Participante, tendo em vista as aproximações e similaridades inauguradas e trazidas pela IAP:

[...] há campo fértil para construir e reconstruir nossas sociedades, quando se articula o conhecimento científico formal ou acadêmico, com o conhecimento popular, reconhecendo-se a esse conhecimento popular o mesmo nível de importância científica que adquiriu o outro, o acadêmico. Que se exija, por parte da academia, o respeito ao conhecimento chamado folclórico ou popular, que na realidade é a soma das experiências vitais dos povos; sem essa experiência, sistematizada ou não, não haveria conhecimento acadêmico formal, porque o conhecimento dos povos é a origem da ciência e vem desde muito antes das universidades, no século XII (FALS BORDA, 2010, p. 372-373).

⁷ Modelos que superam a relação hierarquizante e vertical entre sujeito e objeto da pesquisa. O pesquisador adentra o universo a ser estudado e o objeto da investigação entrosou-se e tece conhecimentos importantes paralelamente aos estudos que se ensinam em um relacionamento não de formalidades técnicas, mas de aproximação, de sentimento, empatia e altruísmo, sem perder o foco da investigação e nem comprometê-la.

E sobre a necessidade da participação dos sujeitos no processo de (de)construção intelectual, ele assinala que o saber comum construído a partir da prática é absolutamente indispensável para chegar à teoria. A compreensão crítica do mundo também se constrói a partir do senso comum; é isso que se quer enfatizar a partir da práxis participativa, que não é qualquer práxis. A teoria não é suficiente para chegar às metas utópicas de libertação; tem que haver um complemento na práxis (FALS BORDA, 2010).

Dessa forma, em Brandão e Streck (2006) a Pesquisa Participante se configura essencialmente pela linha teórico-metodológica de uma epistemologia outra que busca nos sujeitos suas interações, seus protagonismos, porém, não amarrando fases/etapas sequenciais fixas a serem cumpridas nesta metodologia, mas mostrando estratégias e sugerindo procedimentos os quais podem ser flexibilizados e adaptados em distintas realidades sociais: 1) a reunião dos sujeitos/colaboradores para a verificação de uma dada realidade; 2) percebe a construção da pesquisa como uma forma de ação, empoderamento e emancipação; 3) é primordial que os colaboradores participem do processo de escrita, analisando e corrigindo as interpretações dos dados coletados/construídos coletivamente; e 4) a devolução sistemática das análises e interpretações destes dados constitui parte importante da pesquisa pelo viés da Pesquisa Participante.

Destarte, tal metodologia ultrapassa a seara dos procedimentos técnicos e formais de coleta/construção de dados, dialogando diretamente com a epistemologia decolonial, potencializando-a (e sendo potencializada) no seu objetivo-mor de desenvolver outras formas de pesquisas nas quais os sujeitos subalternizados possam ser vistos, ouvidos e respeitados e para, inclusive, transformar o próprio pesquisador em objeto de suas averiguações e construções científicas, uma vez que:

[A Pesquisa Participante] é um convite feito a várias vozes e segundo vários estilos, para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro. Talvez por isso mesmo, sendo tão uma busca da partilha solidária, ela acaba sendo também possivelmente biográfica. Alguns de seus praticantes recentes confessam que às vezes não sabem se estão praticando ‘pesquisa participante’ ou uma ‘participação pesquicante’ (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 08).

Assim, utilizamos a técnica de entrevistas por narrativas orais para trabalhar com a metodologia acima explicada. Tal técnica nos permitiu, em um primeiro momento, ouvir as duas travestis e a transexual individualmente para melhor captar os detalhes de suas

experiências escolares. Em um momento posterior, as mesmas interlocutoras foram convidadas a interpretar as narrativas analisadas outrora por mim, para o desenvolvimento da redação da dissertação, mas sem perder o foco da minha responsabilidade e autonomia enquanto pesquisador.

Neste sentido, preparamos solo fecundo, por meio do ato de contar e recontar, viver e reviver e ouvir as experiências no campo educacional de todas as participantes, inclusive as minhas, para que os dados pudessem ser construídos, fortalecidos e colhidos como fruta madura que dá no pé, pronta para a colheita.

Enfatizo que esta dissertação se sustentou não pelo momento presente da vida das colaboradoras, porém, por suas lembranças e memórias escolares; meu papel foi, justamente, o de mediador, isto é, que sistematizou, em um contexto de pesquisa em educação, as falas, experiências, vivências, resistências e enfrentamentos de travestis e transexuais no intuito de que, nos momentos de estudos em coletividade, fosse a elas oportunizado o vislumbre da possibilidade para a aprendizagem e apropriação do conhecimento que as levassem, com base em suas experiências escolares, ao empoderamento de seus contextos históricos atuais, já que a pesquisa participante:

apresenta-se como uma alternativa de ‘ação-participante’ em pelo menos duas dimensões. A primeira: agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Ou seja, uma pesquisa é ‘participante’ não porque atores sociais ou populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente destes atores (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 31).

Logo, foi por este olhar que nos apropriamos da pesquisa participante. Uma vez em que sujeitos silenciados, excluídos e violentados socialmente são convidados a compor um grupo para a análise das narrativas que atravessam suas próprias vidas, subvertemos os procedimentos técnico-formais da ciência, fazendo com que a estrutura do *modus operandi* investigativo seja afetada no sentido de possibilitar novas oportunidades de sentir as vivências destes sujeitos, entendê-las em suas complexidades e, além disso, vislumbrar transformações na conjuntura social, características estas essenciais da epistemologia decolonial, isto é, da concepção filosófica que transversaliza e embasa este estudo.

1.2.1 “Força na peruca”: formação do grupo como estratégia da pesquisa participante voltada às travestis e transexuais na (re)escrita de suas experiências escolares

Quando falamos em trazer para perto travestis e transexuais, não estamos dizendo no sentido figurado, nem muito menos em uma concepção piegas ou acrítica de uma falsa generosidade, mas no sentido de trabalho coletivo e ativo que vise a superação de uma dada conjuntura social da qual as travestis e transexuais vivenciam nas suas histórias de escolarização. A aproximação, além de ser de ambas as partes, deve ser não só física, mas também afetiva, pois isto implica na relação horizontal que o pesquisador deve ter com os colaboradores dos estudos pretendidos.

No sistema-mundo capitalista, em que a relação colonizador versus colonizado e opressor versus oprimido é real e preterida, perversa do ponto de vista das amarras estruturais de sujeição do indivíduo e que visa afastar o mesmo de sua relação interpessoal, devemos buscar compreender a situação concreta e objetiva da dominação de classe e a percepção que dela têm as pessoas dominadas para, junto com elas, produzir os conhecimentos necessários dirigidos a definir ações de transformação da realidade, esta compreendida como uma totalidade (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Deste modo, para que atingíssemos esse ideal, corroboramos das orientações que estes mesmos autores elucidam: a pesquisa participante como uma modalidade definida nasce fazendo uma síntese de suas antecessoras. Desde o início de sua identidade se manifesta através de várias bases conceituais e operativas. Estas são:

- O ponto de partida é a realidade concreta dos grupos com quem se trabalha;
- A luta por estabelecer relações e antiautoritárias;
- A prioridade dos mecanismos democráticos na divisão do trabalho;
- O impulso do processo de aprendizagem coletiva através das práticas grupais;
- O reconhecimento das implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja de pesquisa ou de educação;
- O estímulo à mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social, ou para ações em benefício da própria comunidade;
- A ênfase à produção e comunicação do conhecimento.

Fica claro porque, então, o grupo para a pesquisa participante custa tão caro e é vital. Como já dito em momentos anteriores, não existem regras ou receitas a serem seguidas para o correto desempenho dos estudos por esta metodologia, mas é certo que alguns acordos tácitos são necessariamente mantidos para a organização, coerência e o bom andamento desta forma de conduzir com as averiguações científicas.

Após a transcrição e primeira análise das narrativas sobre as experiências escolares das travestis e transexuais, o grupo foi composto pelo pesquisador sob a ação compartilhada das colaboradoras da pesquisa. Nesse momento, colocamos em execução o processo de aprendizagem coletiva através de práticas grupais em três encontros. Interpretar suas próprias narrativas possibilitou analisarmos a primeira análise gerando, assim, novas compreensões e oportunizando a atenção para alguns fatos obscurecidos, esquecidos ou despercebidos na primeira análise. Este processo se esgotou quando as informações se saturaram e nenhum avanço mais foi possível (conforme o projeto proposto) encerrando, também, os encontros em grupo após a devolução sistemática final, para a apreciação das colaboradoras de tudo que foi produzido.

Os benefícios dessa forma de produzir ciência são imensuráveis. Como analisam Brandão e Streck (2006), o processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior em si mesmas. Trata-se de um método de pesquisa científica no qual a participação da coletividade organizada permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo. Por este motivo que priorizamos pessoas engajadas em lutas coletivas, justamente pelo sentimento de justiça social, democracia e responsabilidade que elas já construíram, porém, não descartamos aquelas quem ainda não têm, pois, somos cientes que podem vir a construir. Neste caso das três colaboradoras, duas são envolvidas em movimentos sociais de travestis e transexuais em Macapá, Amapá, como já dito anteriormente.

1.3 Contar e recontar, viver e reviver: o contexto da entrevista narrativa na ação de vozes historicamente subalternizadas

Os caminhos que a narrativa percorreu historicamente fizeram com que a mesma ganhasse notoriedade e conquistasse seu próprio espaço nas ciências sociais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Neste sentido a pesquisa em educação acabou se tornando campo privilegiado para as narrativas e seu exercício: a narratividade – que encampa as lembranças, as memórias, relatos, falas e oralidades. Servindo à pesquisa científica pelo

caráter teórico-metodológico, ela pode tanto configurar-se por uma técnica de construção de dados, como também ser o próprio fio condutor da investigação.

Pensando com Connelly e Clandinin (1995), pelo fato de estar focada na experiência humana, justamente por ser uma estrutura primordial da experiência humana vivida e por ter uma qualidade holística, a narrativa ocupa um lugar importante não só na educação, mas também em outros campos do saber. A este respeito, se percebe que esse fator em específico sintoniza-se ao da pesquisa qualitativa quando ela afirma que sua essência está em situar o pesquisador no mundo. Portanto, contar e recontar, viver e reviver momentos do passado localiza tanto o pesquisador quanto o colaborador da pesquisa nas ações do presente no intuito de perceber (e, por que não, deflagrar?) a estrutura social que está posta e em todos os seus complexos empreendimentos. As palavras de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer nos mostram claramente isso:

[...] A través da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91).

Dáí pensar que este processo teórico-metodológico pode configurar-se em uma virada nos padrões dos estudos, sobretudo, acadêmicos, traz esperanças de ruptura com o tradicional para, em seguida, por em prática as ações de uma sociedade mais equânime. O proceder da academia, tão ainda arraigado na relação sujeito versus objeto, onde mantem-se um esfriamento, um esvaziamento e uma hierarquização no trato interpessoal, é provocado por uma ação outra própria da narrativa a qual

es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21).

Percebemos claramente o caráter decolonial neste proceder quando se humaniza a forma como se dá a escuta das narrativas e, além disso, o pesquisador também conta suas

experiências, o que gera empatia ao reconhecer sua realidade vivida refletida nas vivências de outros indivíduos. Sem contar que, ao priorizar e oportunizar a fala a quem sempre foi negado, inaugura-se um movimento oposto, ou seja, é a dinâmica que se realiza da margem ao centro quando antes o contrário era a regra. Também coaduna com a pesquisa participante quando diz que se preparam encontros para facilitar as discussões e as entrevistas reescritas nos grupos se convertem em parte do contínuo registro da investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Mas para que os objetivos propostos pela pesquisa participante pudessem ser alcançados, lançamos mão de uma das vertentes desta técnica de construção dos dados: a entrevista narrativa. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), a entrevista narrativa objetiva uma situação que impulse e dê ânimo ao colaborador da pesquisa sobre algum fato relevante de sua vida e do contexto social.

Para tanto, conforme nos orienta Jovchelovitch e Bauer (2015), algumas sistematizações foram necessárias, a saber:

- i) Elaborar o tópico inicial, que são questões de interesse do pesquisador, mas que também seja pensando a partir do que possa ser interessante ao colaborador objetivando, deste modo, que as narrativas possam transcorrer naturalmente;
- ii) O tópico inicial deve ser de significância pessoal, social ou comunitária;
- iii) Preservando o caráter investigativo da pesquisa, não se deve incitar afinidades sobre as questões do tópico inicial aos colaboradores para que se evite tomar posicionamentos ou assumir papéis desde o início das averiguações;
- iv) Ampliar o que será tratado no tópico para que as narrativas não se esgotem rapidamente, o que não se presume que pra serem boas ou aproveitáveis as mesmas devam ser longas e cansativas;
- v) Evitar formulações taxativas: datas, nomes, lugares, fatos, entre outros. No curso natural das oralidades é quase certeza que tais informações brotem.

Tomando os cuidados para que estas recomendações, sem serem taxativas, fossem respeitadas o máximo possível, pudemos seguir com a entrevista narrativa por meio de uma escuta ativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Esta tem a função de “deixar falar” sem

maiores interferências ou intromissões do pesquisador nos relatos do(s) colaborador(es). Podemos sim, para não deixar o narrador “sozinho”, nos utilizar do apoio não verbal ou paralinguístico em que mostramos interesse pelo que está sendo dito apenas com menções gestuais e/ou palavras curtas. As perguntas que ocorreram neste momento foram registradas em um bloco de papel para que pudessem ser feitas na fase de perguntas elaboradas a partir do que foi narrado.

Estabelecidas as orientações, a entrada no campo foi feita de maneira amigável, respeitosa e cordial. Levando em consideração que trabalhamos com pessoas historicamente marginalizadas, segregadas e estigmatizadas, atar laços de fraternidade se colocou quase como uma regra, não fosse o fato de que o próprio local de fala do pesquisador deste estudo também diz respeito às experiências de vida das travestis e transexuais, isto é, nem se necessitou de instruções acerca da geração do caráter solidário para o proceder metodológico. Assim, agir dessa forma não foi técnico – que almejava um fim preciso – mas empático, que olhou nos olhos e escutou atentamente.

Deste modo, parafraseamos o pensamento de Connelly e Clandinin (1995) para encerrar esta subseção. Nas aventuras colaborativas é comum adotar as seguintes estratégias: o bom relacionamento com os participantes durante todo o processo de construção da pesquisa e o retorno pacífico das produções aos colaboradores para uma discussão final. Em ambos os casos, o processo de escrita da investigação e o processo das experiências que se constroem no grupo são atividades que coincidem e que tendem, quem sabe, a mover outros pólos, outros lugares, mesmo que sempre trabalhando em coletividade.

1.3.1 Interpretação dos dados construídos em conjunto: tratamento das narrativas pela análise compreensiva

A investigação de cunho social preza, antes de tudo, a possibilidade do “por vir”, da inconclusão de pesquisas que terminam, isto é, de novas averiguações serem desenvolvidas a partir de trabalhos já finalizados. Deste modo, ter lucidez e clareza nas ações que orientarão os passos de uma pesquisa científica demanda cuidados, propriedade e domínio, sobretudo no que toca à maneira como os dados serão tratados, tendo em vista que somos parte (e resultado) de uma dinâmica social a qual possui, no seu fluxo, suas histórias, seus contextos, significados e valores. Como pensa Mello:

Arrepia-me, hoje em dia, toda sorte de fundamentalismo teórico ou ideológico – embrião de toda manifestação de irracionalismo e de intolerância. A vida e a história – inesgotáveis – são mais plurais, múltiplas, polimórficas, elásticas, contraditórias, transversais, mutantes que as nossas categorias mentais e as taxonomias ou fórmulas delas decorrentes (MELLO, 2004, p. 10).

Por tudo que já foi exposto, temos a plena convicção de que o labor científico social atualmente está mais próximo de uma ação engajada que sente e (se) emociona do que no quantificar e no medir. Neste processo é imprescindível lançar mão de um sistema interpretativo dos fatos sociais o qual dê conta dessa realidade ainda desafiadora para as produções científicas acadêmicas, não é à toa que as instituições formais de educação e formação dispõem de um arsenal teórico no que tange a esta especificidade.

Ainda sobre tal constatação, segue a reflexão de Mello (2004):

A importância dos grandes pensadores não foi a de terem escrito receitas ou prescrito dogmas, mas a de terem legado referenciais de leitura do mundo e de deslindamento dos acontecimentos, como janelas sempre abertas ao livre curso do *devir*. Clássicos [...] são permanentes e inesgotáveis fontes de descoberta e renovação, espécie de livros que, como trilhas de horizontes sem-fim, nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para transmitir (MELLO, 2004, p. 10, grifo do autor).

Neste sentido, Mello escreve sobre uma dada maneira de lidar com os fatos sociais e seus valores (os quais estão sempre em constante mudança) em como compreendê-los e dar-lhes, se não a percepção correta, a que seja mais coerente com o *devir* social. Para tanto, ele busca em Max Weber⁸ sua fonte elementar de subsídio aos seus estudos por ele denominado de conhecimento nomológico⁹ – leis que regem os fenômenos sociais –, o qual visa entender

⁸ Em seu livro “A arquitetura do mundo & engenharia dos conceitos”, 2004, Mello explica que o motivo de sua escrita pela perspectiva weberiana foi por ocasião de sua participação no “Seminário Max Weber”, realizado na UNICAMP, ao longo do segundo semestre de 1997. Trata-se de um ensaio originariamente pautado na leitura e análise dos principais textos de cunho epistemológico-metodológico de Max Weber, e que posteriormente foi enriquecido e ampliado com o diálogo estabelecido com alguns dos principais analistas de sua obra, sem a pretensão de grandes elucidaciones. Ao contrário, tal estudo carece de contato direto com os textos weberianos em sua versão original, dada a falta de domínio, pelo autor, da língua materna do sociólogo alemão, como ele próprio faz questão em deixar claro.

⁹ Mello (2004) refere-se ao acúmulo de experiências vivenciais que prepara terreno fértil para a compreensão dos fatos sociais. Registro de informações as mais variadas (e quanto maior erudição, melhor) e pela capacidade adquirida de observação crítica, é o conhecimento de certas regularidades do acontecer histórico que faz brotar, à razão, os insights responsáveis pela identificação, no oceano inesgotável do real, por observação comparativa, de singularidades (manifestações empíricas) passíveis de destaque significativo, não tanto para acentuar similaridades genéricas entre os fenômenos culturais, quanto suas diferenças.

os arranjos sociais pela perspectiva compreensiva de análise. Em linha com esta perspectiva, o autor explica:

O trabalho científico, influenciado por valores, requer e exige estratégias metodologicamente coerentes, consistentes e seguras de procedimentos que visem à obtenção de um conhecimento ‘objetivamente válido’. Para isso, faz-se necessário distinguir princípios formais – axiomas ou categorias epistemologicamente ancoradas que orientam o pensamento, mas que não garantem, a priori, o resultado da experimentação – e fundamentos puramente metodológicos – artifícios de investigação empírica que servem para testar, pela observação, uma (ou várias) hipótese(s) de trabalho, ratificando-a(s) ou refutando-a(s) a posteriori (MELLO, 2004, p. 33).

Aqui podemos perceber claramente o alerta que o autor faz da sintonia e da harmonia que deve existir entre os aspectos formais da pesquisa, a epistemologia que ela traz ou visa se debruçar e os procedimentos metodológicos a serem utilizados como instrumentais de coleta/análise de dados.

Diante do exposto, ouvir atentamente as narrativas das colaboradoras e esmiuçar seus sentidos pela análise compreensiva cooperou, ao passo que respondeu, à pesquisa participante uma vez que, em coletivo, estivemos atentos à captação da essência de suas experiências escolares e na construção de sentidos e significados destas.

Não se trata de identificar verdades, denunciar mentiras ou apontar falhas nas memórias e lembranças, mas de compreender os contextos históricos, políticos e sociais nos seus relatos, situando e dando visibilidade, para além das violências e opressões sofridas por elas, aos seus mecanismos de enfiamentos e instintos de resistências face suas presenças em espaços normatizados, aqui em questão, o espaço da escola. Logo, no que tange aos aspectos da análise compreensiva e/ou de interpretação da realidade Mello diz:

A realidade é, em si, múltipla e complexa, polifônica e multifacetada, essencialmente contingente, fluida, permitindo inúmeros *starting points* à sua abordagem, o que envolve, além da garimpagem dos dados concretos já referidos, exercícios insubstituíveis de interpretação dos mesmos [...] no mesmo sentido de Walter Benjamin, que ensina que se deve aprender a ler o real como um texto (MELLO, 2004, p. 34, grifo do autor).

Pelo que pudemos compreender, o autor assevera que devemos ter a atenção e sensibilidade em perceber os vários “*starting points*”, isto é, as múltiplas possibilidades de pontos de partidas na interpretação dos dados. Neste momento, ele cita a filosofia de Walter Benjamin no sentido de como procedermos com estas análises. Assim, Benjamin (1985)

constrói um sentido de leitura e análise das narrativas agindo, sobretudo, pelos sedimentos do que se constituiu como história oficial e, no caso desta investigação, partimos de percepções das próprias colaboradoras para interpretar suas narrativas, obviamente, respaldados pelo arsenal teórico construído para que esta metodologia fosse possível de maneira ética, crítica, segura e responsável.

A empiria weberiana é *antiempiricista*. Denuncia o simplismo de certas posturas que acreditam poder fazer ciência pelo mero esforço de traduzir, em números e equações, as observações colhidas do real. A inteligibilidade da realidade social importa, sempre, em uma atitude *compreensiva* por parte do observador, capaz de *imputar*, ao emaranhado de eventos aparentemente caóticos, um *sentido explicativo* (MELLO, 2004, p. 34, grifo do autor).

Captar estes contextos nas oralidades, ou como o próprio autor recomenda, “ler as realidades” das colaboradoras como um texto, os quais carregam em si toda uma estrutura social que está posta, é, também, investigar e produzir cientificamente pelo viés decolonial. Isto não é tarefa simples justamente pelo desafio que é exercitar a capacidade de quem sempre ocupou o lugar do oprimido em se colocar e/ou se ver, se compreender, em posições de resistência, enfretamento, engajamento e coragem. No entanto, algumas recomendações metodológicas acerca de como proceder com a análise compreensiva são importantes de serem observadas e destacadas:

É o saber nomológico que confere motivação suficiente para o ‘estranhamento’ e a identificação de relações que, ‘objetivamente possíveis’ e passíveis de significativo sentido, mereçam tratamento diferenciado e seletivo. Na realidade [...] a compreensão envolve, antes de qualquer suposta evidência imediata, dois recursos analíticos fundamentais: o acesso a um conhecimento ‘nomológico’ referente a regularidades observáveis de conduta dos agentes, e [...] a construção de tipos [...] (Pois) não há atributos intrínsecos aos fenômenos que permitam o seu conhecimento pleno através das supostas evidências ensejadas por algum fórum de captação intuitiva [...] A compreensão de que fala Weber é um *instrumento de análise* [...] (e) sua função específica é a de auxiliar na formulação de hipóteses a ser verificadas empiricamente (MELLO, 2004, p. 55-56, grifo do autor).

De posse destas orientações, dentre tantas outras que o método compreensivo lança mão, tivemos a capacidade de nos guiar no caminho estreito e cheio de armadilhas que é a análise dos dados. No intuito de que este método interpretativo ficasse mais claro (para nós e para quem vier a se utilizar do mesmo ao tomar conhecimento por esta pesquisa) nos desdobramos e arriscamos em organizar e traduzir, por um esquema flexível, o seu proceder:

Figura 1 - Esquema da metodologia interpretativa



Fonte: Elaboração própria.

Ainda que sigamos estes passos para que nos resguardemos de “cair” em erros, é quase inevitável que isto deixe de acontecer. Porém, estudar estas narrativas também em grupo nos auxiliou nos cuidados e na amenização destes contratempos que fazem parte do ato de investigar, ainda mais quando estamos lidando com histórias, memórias e experiências de vida de outras pessoas. Logo, ter a total responsabilidade da divulgação destas configura o compromisso ético e moral do pesquisador com seu(s) colaborador(es). Como afirma Schwandt:

A investigação social é uma prática, e não simplesmente um modo de saber. Compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos. As questões

morais nascem do fato de que uma teoria do conhecimento é amparada por uma determinada visão da atividade humana. [...] a dimensão política da prática da investigação social alia-se ao crescimento do que Bauman (1992) descreve como a política da razão legislativa central para a ascensão do Estado moderno. Por isso a prática da pesquisa social (incluindo a investigação qualitativa, porém não se limitando a esta) não está imune aos efeitos das forças centrais da cultura da modernidade – tecnologização, institucionalização, burocratização e profissionalização (SCHWANDT, 2006, p. 207).

Destarte, depreendemos que cada ser é um universo de vivências e estas vivências estão atreladas a um enredado social que possui história, significados e valores. Esperar que tudo o que se viveu possa simplesmente virar dados concretos prontos para interpretações e análises em um piscar de olhos é vendiar estes mesmos olhos para as categorias políticas, filosóficas e históricas que compõem a dinâmica social.

Partindo desta premissa é que pensamos nesta seção sobre a abordagem teórico-metodológica deste estudo, pois, como constataremos na próxima seção, muito nos preocupou o fato de poucas pesquisas acerca das vidas de travestis e transexuais, no que tange a educação, terem sido desenvolvidas sob o aspecto da aproximação, da afetividade, da empatia, da solidariedade e de uma escuta sensível que priorize quem sempre foi oprimido e não o contrário.

Seção II

2. CORPORALIDADES TRAVESTI E TRANSEXUAL: DILEMAS NO AMBIENTE ESCOLAR

*Eu só era feliz porque não sabia nada
Foi quando entrei na escola que me vi encurralada
Lá eu estudei, apanhei até sangrei
Todos riam todo dia, me chamavam de gay*

*Esse passado muito foda não resisti e apaguei
Cresci assustada, marginalizada
Na minha favela apedrejada
Mas atenção sociedade você tá perdoada*

*Tá perdoado, tá tudo perdoado!
Eu não quero pra ti, o que eu não quero pra mim
Vamos todos resistir cada um cuida de si*

*Tá perdoado, tá tudo perdoado!
Eu não quero pra ti é nada de ruim
Eu cuido de você e você cuida de mim
(Léo Áquila, “Princesinha da favela”)*

*O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um
terceiro conhecimento novo e transformador.
(Brandão; Streck, 2006)*

Realizar a verificação dos estudos que vêm sendo produzidos sobre a população travesti e transexual revelou-se necessário, pois nos ajudou a perceber, por um enfoque holístico, se os mesmos, no viés educacional, têm contemplado este recorte social de modo a entender estas pessoas como sujeitos de suas próprias histórias, de transformação, resistências e enfrentamentos dentro das engrenagens de uma estrutura hegemônica, colonial e que está posta.

Deste modo, com o cuidado de que as palavras-chave não fossem aleatoriamente selecionadas, vários termos, tanto separados como combinados, foram escolhidos conforme os objetos da pesquisa e utilizados para uma primeira seleção no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁰ (CAPES). Assim, com base no que foi colhido na primeira etapa, seguimos refinando os resultados pelas opções que o próprio Banco de Teses e Dissertações da CAPES dispõe – Área de Conhecimento, Área de

¹⁰ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em: 27/12/2017.

Concentração e Nome do Programa – por meio do marcador “Educação”, dentro do recorte temporal de 2013 a 2017 (delimitação esta imposta pelo próprio sistema sempre que as buscas eram feitas).

Destarte, a presente seção propõe a seguinte problemática: *investigar na plataforma CAPES a produção de teses e dissertações na perspectiva da Pesquisa Participante e da Decolonialidade e sua utilização nos estudos de gênero e sexualidade, especificamente no campo da educação e nas relações de corpo e corporalidade. Buscamos as similaridades nas teses e dissertações com relação à metodologia e à epistemologia supracitadas quando os sujeitos colaboradores são travestis e transexuais.*

O texto está organizado em quatro subseções. Na primeira, intitulada “*Decolonialidade*”, abordamos os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Na segunda, “*Corpo e educação*”, elucidamos as questões dos processos educativos na vigilância dos construtos de corporalidade, os quais contribuem na produção de sujeitos pelos moldes binários de gênero e de sexualidade sob o recorte travesti e transexual. Para a terceira subseção, denominada “*Necropolítica: corporalidades subalternas da travesti e da transexual e a transfobia no Brasil*” abordamos e elucidamos sobre a política da morte e o quadro da transfobia no Brasil e, chegando ao fim, temos “*Educação Intercultural*”, este tratará das possibilidades viáveis ao reconhecimento e respeito à diversidade sexual. Assim, de modo que as verificações fossem melhor trabalhadas na primeira e segunda subseções, cada qual traz consigo as análises qualitativas dos dados coletados prosseguindo com as demais subseções teóricas.

2.1 Decolonialidade

A decolonialidade, enquanto categoria de análise teórica, começou a ser desenvolvida recentemente no universo acadêmico (data de inícios da década de 1990) e foi encampada, sobretudo, por universidades latino-americanas. Sua força motriz está nos estudos que se adensam a partir de meados do século passado por diversos intelectuais, fora do eixo euro-norte-americano, dentre os quais destacamos *Orlando Fals Borda, Frantz Fanon e Paulo Freire*.

Pensando em uma epistemologia outra no campo da pesquisa social latino-americana, estes estudiosos sentipensantes priorizaram buscar nas vozes, nas memórias e nas histórias dos sujeitos marginalizados e subalternizados pelos processos de exploração e dominação

colonial, a reconstrução e o reconhecimento das múltiplas identidades, dos valores, visões de mundo, formas de organizações sociais, bem como os significados culturais, políticos e econômicos escamoteados pelo processo de colonização instituído sob a égide da Modernidade (burguesa, capitalista, branca, masculina, heterossexual e europeia). Sob este pensamento diz Ramon Grosfoguel, um dos intelectuais da decolonialidade:

Acredito que a análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento. [...] A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade de poder na produção de conhecimentos e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido (GROSFOGUEL, 2009, p. 405-406).

A respeito da categoria “sentipensante”, que tão cara é aos estudos decoloniais, e à luz de Fals Borda (criador do termo), descreve João Colares da Mota Neto:

Um intelectual sentipensante é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias. Um intelectual sentipensante, ao contrário, orienta-se pela somatória de uma razão rigorosa e crítica e de um vínculo orgânico, participativo e afetivo com as comunidades populares. Por sua relação umbilical com as camadas mais sofridas, o intelectual sentipensante não ignora suas emoções e sua indignação com a opressão, mas as transforma em fonte seminal que alimenta uma ética do cuidado e uma racionalidade emancipatória (MOTA NETO, 2015, p. 231).

Todorov (1993) nos diz que os pensamentos e as reflexões europeias de meados do século XVIII (que ecoam, se cristalizam e se fazem sentir na atualidade) respaldados, sobretudo, pelo poder hierarquizante e legitimador da ciência, lançaram e inculcaram nas demais nações, sentimentos inferiorizantes, taxativos, estereotipados e categóricos de efeito moral, político e cultural devastadores. Marcados por concepções negativas dadas como “o outro”, “o sem alma”, “o selvagem”, “o animalesco”, “o exótico”, “o diferente”, portanto, o inculto, o imoral, o incivilizado, os quais deveriam ser salvos de seus “primitivismos”, de seus “atos pecaminosos”, oficializaram e naturalizaram a justificativa para a necessidade de

dominação e funcionamento do sistema de servidão e de escravização dos povos não-europeus.

Contribuindo com esta concepção do poder centralizador europeu sobre o orbe terrestre, Walter Benjamin (1985) nos diz que existem histórias as quais, além de não nos terem sido contadas, nos foram negadas e apagadas neste processo de sujeição e anulação de nossas raízes e ancestralidades para que, então, o projeto de dominação da Europa se efetivasse, sem maiores dificuldades.

Deste modo, o referido intelectual nos convida (ao mesmo tempo em que nos alerta e denuncia) para a necessidade e urgência de entendermos como se edificou a história dita oficial, pois, uma vez analisada, podemos desvelar que não contempla a todos e a todas, mas sim, exalta e celebra somente os povos que venceram, que triunfaram, que se desenvolveram e, conseqüentemente, apagaram, excluíram, negligenciaram e roubaram dos demais seus protagonismos, suas conquistas e suas histórias. Daí a necessidade de se fazer, por meio dos estudos decoloniais, o que disse Benjamin: “escovar a história a contrapelo”, ou seja, mostrar e deixar emergir aqueles que foram ficando às margens da história única, dita oficial.

Por este viés, seguindo o raciocínio de Mota Neto (2015), entendemos que as concepções decoloniais trazem à baila questões que assolam a sociedade historicamente como consequência da colonização: preconceito, opressão, subalternização, silenciamento, invisibilização, marginalização, humilhação e exclusão. Seu sentido epistemológico está, justamente, em trazer para o centro do debate os sujeitos, grupos e povos negligenciados historicamente com suas expressões de falas, narrativas, rostos, corpos e sentimentos que denunciam as feridas abertas pelo processo colonial/hegemônico/moderno/europeu, que a própria ciência corroborou, e que se lança para além das questões de raça, de etnia e de classe, permeando e erigindo, também, construtos históricos, sociais e culturais de gênero e de sexualidade que vão se capilarizando e se inculcando no cerne da sociedade como modelos e padrões monolíticos por vezes sustentados em verdades irrevogáveis, inquestionáveis e imutáveis.

Assim, para complementar e ampliar essa discussão, realizamos um levantamento sobre o quadro de teses e dissertações da CAPES, produzidas no Brasil, que estabelecem as interconexões sobre Travestilidade, Transexualidade, Educação e Decolonialidade. A baixa quantidade de produções científicas na categoria acima mencionada, nos fez trazer trabalhos

selecionados não por aproximações, mas por menores graus de distanciamentos dos objetos de estudo deste mapeamento da produção.

É visível a aproximação dos temas quando os mesmos buscam refletir e teorizar na contramão de uma educação que está posta. A primeira tese verificada, que traz como tema a *Pedagogia Decolonial como Expressão da Educação Popular Latino-americana*, de João Colares da Mota Neto (2015)¹¹, objetiva analisar nas obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda a constituição de uma concepção decolonial nos pensamentos social e pedagógico destes intelectuais e, assim, pensar a formulação de uma pedagogia decolonial. Só pelo simples fato de encontrar um arcabouço teórico, praxiológico, filosófico e crítico advindo dos intelectuais sentipensantes para configurar uma nova educação, esta tese oportuniza uma gama de referências que podem ser úteis para a constituição de pesquisas nesta área.

Compartilhando desta lógica, o próximo tema, *Mulheres Negras Pobres Excluídas dos Processos Educacionais*, de Stela Marcia Moreira Rosa (2016)¹², tem por objetivo analisar o processo de identificação e de reconhecimento de saberes no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Tubarão, das mulheres em situação de vulnerabilidade social, considerado eixo central do Programa Mulheres Mil. Esta dissertação mostra o fato de ainda que as estatísticas apontem para a maior inserção de mulheres na educação, tal realidade não corresponde a uma sinalização de mudanças estruturais na sociedade devido a massa brasileira ser tributária do processo social de racialização imposto pela empreitada colonial eurocêntrica, que inferiorizou negros e indígenas e continua operando no cotidiano.

O terceiro e último tema analisado aborda *Educação e Higienismo*, de Luana Costa Viana (2015)¹³. O mesmo busca analisar a relação entre educação e higienismo e sua materialização nos discursos de homens de ciências, veiculados em periódicos pedagógicos produzidos no Estado do Pará, Brasil, publicados entre os anos de 1891-1912 (pelos periódicos “Revista Educação e Ensino”, “A Escola” e “Revista do Ensino”), para entender o sentido epistêmico que assumiram no contexto da decolonialidade latino-americana. Tal tese revelou que o pensamento colonial dos homens de ciências, deste período, contribuiu para a

¹¹ MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2015.

¹² ROSA, Stela Marcia M. **Reconhecimentos de Saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e do gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

¹³ VIANA, Luana C. **A Colonização de Corpos, Corações e Mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2015.

rejeição, preconceito e não reconhecimento dos saberes tradicionais e populares, além de marginalizar, também, homens brancos pobres.

Nenhum destes trabalhos utilizou a Pesquisa Participante como metodologia, até porque, dos três, dois foram exclusivamente investigações bibliográficas, apenas um trabalhou diretamente com pessoas, porém, através do método Grupo Focal. As duas últimas pesquisas trataram, entre outros, das questões de gênero, insurgindo as exclusões e os preconceitos gerados por uma consciência colonizada por padrões europeus, ou seja, em uma perspectiva machista, patriarcal, racista, classista, sexista e heteronormativa.

2.1.2 Pensamentos subalternos na construção do conhecimento científico

Sabemos que a ordem capitalista estrutura o devir das vidas em sociedade. Sendo assim, neste estudo é essencial captarmos e desenvolvermos compreensões acerca dos motivos que afastaram e afastam travestis e transexuais de seus protagonismos políticos, tornando-as sujeitos subalternizados e, deste modo, vislumbrar caminhos em que suas falas e presenças importem tanto quanto as falas e presenças de intelectuais. Para Spivak (2010) uma de suas maiores tarefas é desafiar os discursos hegemônicos e também nossas próprias crenças como leitores e produtores de saber e conhecimento no que compete à teoria e prática científica e acadêmica:

Algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito. A teoria dos ‘sujeitos-efeitos’ pluralizados dá a ilusão de um abalo na soberania subjetiva, quando, muitas vezes, proporciona apenas uma camuflagem para esse sujeito do conhecimento (SPIVAK, 2010, p. 20-21).

Sobre “sujeitos-efeitos”, a autora defende a ideia de que somos produto de um discurso hegemônico e, neste sentido, ela corrobora com o que vem sendo colocado em cheque pelos estudiosos decoloniais, que é esse poder epistêmico eurocêntrico, porém, disfarçado de conhecimento universal. Ao pensarmos por esta óptica vamos desvelando uma engenharia do poder que age sorrateiramente, o qual nos impelia/impele a reproduzir uma mentalidade que não nos pertence e dá forças à hegemonia de se manter intacta.

Por isso a necessidade de desenvolvermos estudos que priorizem as subalternidades, os conhecimentos de quem foi marginalizado historicamente. Nesta mesma linha de

raciocínio, diz Souza: “O senso comum é o ponto de partida para a transformação das mentalidades, mas para Gramsci não se tratava de conservar todo o senso comum, mas o seu aspecto saudável – o bom senso. E desse aspecto saudável erguer um novo ‘edifício’” (SOUZA, 2013, p. 29).

Assim como em Spivak (2010), Souza (2013) ancora seus estudos no intelectual italiano Antonio Gramsci justamente por este formular sua teoria sobre as classes subalternas como uma categoria alijada do poder. Porém, a autora compõe o grupo de estudos subalternos e pós-coloniais no contexto do sul asiático enquanto Souza desenvolveu pesquisa sobre a verificação do conceito de contra-hegemonia em Gramsci. De todo modo, o que nos interessa de ambos são os esclarecimentos acerca dos sujeitos subalternos enquanto participantes ativos na construção do conhecimento científico.

Uma das importantes contribuições que Spivak (2010) faz aos estudos subalternos é o seguinte questionamento: o subalterno como tal pode, de fato, falar? Tal problemática crítica e traz à baila a preocupação com a concepção essencialista de Gramsci sobre a autonomia do sujeito subalternizado, uma vez que este “não pode ocupar uma categoria monolítica e indiferenciada, pois [...] é irredutivelmente heterogêneo” (SPIVAK, 2010, p. 11).

Isto nos impele a perguntar: mas quem é o sujeito subalterno? Qual a origem desta condição? A própria estudiosa nos traz a resposta para a primeira dúvida: “o termo subalterno [...] descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12). Ou seja, são subalternos todos os indivíduos cuja produção ativa no sistema mercadológico estão de fora: pobres, crianças, enfermos, inválidos e idosos, mas também, sujeitos que não constituem o perfil que se criou a partir de um pensamento eurocêntrico/colonial/moderno (homem, branco, heterossexual, cristão, burguês) livres para exercerem a própria cidadania e gozarem de plenos direitos, portanto, mulheres, negros, pessoas com deficiência, homossexuais, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais.

Mas ainda nos falta esclarecimentos para a segunda pergunta (qual a origem dessa condição?), a qual Mota Neto, à luz de seus estudos decoloniais sobre a realidade latino-americana, ajuda a responder:

Lander (2001) já pontuava que as principais vertentes do pensamento hegemônico elaborado sobre e a partir da América Latina podem ser

caracterizadas como coloniais/eurocêntricas. Para além da diversidade de orientações teóricas e dos seus vários contextos históricos de produção, é possível, identificar segundo ele, um substrato colonial que conecta as crônicas sobre os indígenas, o pensamento liberal das independências, o positivismo e o pensamento conservador do século XIX, a sociologia da modernização, marxismo(s) e desenvolvimentismo em suas diversas versões durante o século XX e, na atualidade, o neoliberalismo e as disciplinas acadêmicas institucionalizadas nas universidades do continente. Este substrato colonial, para o autor, se expressa na leitura da América Latina a partir da cosmovisão europeia e seu propósito de transformá-la à imagem e semelhança das sociedades do Norte (MOTA NETO, 2016, p. 92).

A Europa e suas expertises coloniais, para efeito de benefícios próprios e melhor aproveitamento na exploração de suas colônias, dominou o campo das relações sociais como um todo – ser, poder e saber – estrategicamente. Se valeu de uma manobra maniqueísta, impondo sua cultura, filosofia, política e epistemologia como civilizados, corretos, “do bem”, subordinando todos os países não-europeus a seu bel prazer, os taxando como inferiores e atrasados, contudo, “do mal”. A este respeito, discorre Mota Neto na página seguinte de seu livro:

No conjunto esses saberes modernos hegemônicos, com o que Lander (2005) chama de *eficácia neutralizadora*, concorrem para a legitimação dessa ordem social injusta e excludente que caracteriza as sociedades latino-americanas. São duas as dimensões dos saberes modernos que os fazem assumir esse caráter neutralizador [...]: primeiramente, as sucessivas separações ou partições do mundo real; em segundo lugar, a articulação dos saberes modernos com a organização do poder, especialmente com as relações coloniais/imperiais de poder (MOTA NETO, 2016, p. 93, grifo do autor).

Deste modo, a hegemonia eurocêntrica conseguiu criar espaço próprio para a legitimação, enraizamento e capilaridade da sua força. Para tanto, quatro aspectos são elementares para entender esse contexto, como arremata Mota Neto (2016): a) a universalização da história atrelada à ideia de progresso, resultando daí a hierarquização das histórias dos povos; b) a naturalização do relacionamento social baseado no sistema liberal-capitalista; c) a percepção de que as divisões ocasionadas por este relacionamento é algo dado, posto; e d) a hegemonia epistemológica eurocêntrica subalternizando o conhecimento das demais civilizações.

Assim, a subalternização do sujeito foi um projeto cuidadosa e meticulosamente arquitetado e colocado em prática pelos interesses euro-coloniais. É certo que não há

“receitas” para nos fazer desvencilhar deste projeto que perdura e se faz ativo até hoje; por outro lado, retomando os estudos de Spivak (2010) em diálogo com os de Souza (2013), podemos perceber as indicações de caminhos que os mesmos nos orientam no intuito de despertar e romper com as condições que nos alijam.

Neste caso, Souza (2013) afirma que os efeitos da hegemonia eurocêntrica só podem se reverter caso a classe subalterna eleve o senso comum ao senso crítico, por meio dos intelectuais, e reflita as condições sociais, políticas e econômicas em que está inserida. Esta prática denomina-se pelos grupos de estudos subalternos como “filosofia da práxis”, a qual demanda aplicabilidade no cerne da cultura para que haja efeitos significativos e se possa pensar na descentralização do poder. Neste sentido, Gramsci pensa na escola unitária como principal forma de aliar conhecimentos técnico-científicos, cultura e intelectualidade no intuito de provocar a ruptura.

Já para Spivak (2010) a responsabilidade do intelectual pós-colonial, e aqui aproveitamos para fazer o gancho com o pesquisador decolonial, deve ser a de oportunizar momentos, encontros, lugares, espaços, por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar, para quando o faça, possa ser ouvido. Para isto, não propriamente o intelectual deve cancelar tal participação. Como elucida Spivak: “não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido” (SPIVAK, 2010, p. 14).

É justamente pelo viés dos estudos aqui elencados que o trabalho com travestis e transexuais, para além de importante, se julga, de fato, necessário. Uma vez relegadas ao espaço da subalternidade, oportuniza-las este momento de fala e de escuta de suas próprias experiências e vivências escolares vai muito além do que apenas registros de entrevistas para posteriores análises e realização desta pesquisa, representa um passo largo no rompimento das estruturas que enrijecem não só a academia, mas a própria sociedade e sua carga preconceituosa e opressiva.

O conhecimento se dá de diversas maneiras e, epistemologicamente, reconhecer isso é trabalhar na contramão da hegemonia. Chegar a este nível de percepção e prática investigativa é uma das características que preconiza a filosofia da práxis. Portanto, nunca se desejou tanto que este recorte social pudesse exercer seu papel e ocupar seu lugar que é, também, na produção do conhecimento científico e acadêmico. Muito já se tem feito, porém, ainda não é o suficiente para reverter a lógica posta, ainda que saibamos não existir métodos eficazes os

quais mudem realidades por completo, como em um passe de mágica, mas que nos auxilie, pelo menos, na construção de um caminho que nos leve e/ou nos incite ao saber crítico, fazendo com que nos reconheçamos como indivíduos atrelados a um emaranhado de poder que se constituiu histórica e socialmente.

2.2 Corpo e Educação

Pensar a importância em se travar pesquisas e estudos sobre a necessidade da decolonialidade no campo da sexualidade e do gênero é reconhecer a existência de uma colonialidade destes constructos sociais marcadores de formas de ser, demarcadores de processos opressivos organizados de modo profundamente sexista e que, sobremaneira, fabricam corpos específicos aos interesses de exploração por meio não só da vigilância, mas, também, da disciplina.

A respeito deste pensamento, ressalta Foucault (1987) a disciplina produz indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do estado.

Assim, é imprescindível esclarecer as formas pelas quais se construíram as bases ideológicas em que se assentam as concepções de gênero e de sexualidade, que permanecem atualmente, e para que (ou para quem) elas servem.

Para a produção capitalista toda e qualquer forma humana que subverte as regras do binarismo homem/mulher, masculino/feminino, põe em risco sua existência, pois a lógica da produção e do consumo se sustenta nestes padrões. Atrelado a esta concepção foi necessário separar os indivíduos não só por raça e classe social, mas também por sexualidade e gênero com o intuito de melhor administrá-los e dar-lhes significados que não lhes são próprios, mas que neles precisavam ser inculcados para a potência da exploração.

Logo, é principalmente a partir da ascensão do capitalismo que se tem um ordenamento da sociedade do capital para sua garantia, manutenção e desumana produção. Neste sentido, as escolas, as igrejas e as casas de saúde e de detenção foram concebidas como lugares de normatização, docilização, conformação e regulação dos corpos e produção e reprodução dos interesses hegemônicos. Sobretudo a educação, por meio da constante

vigilância e adestramento, bem como a medicina, através da biologia, se encarregaram de atribuir sentido ideológico à relação gênero/sexo/corpo que se implantou, na mentalidade social, como padrões inteligíveis e imutáveis. Segundo Michael W. Apple:

As escolas [...] não apenas ‘produzem pessoas’; também ‘produzem o conhecimento’. São agentes da hegemonia cultural e ideológica – nas palavras de Williams, agentes da tradição seletiva e da ‘incorporação’ cultural. Todavia, como instituições, não são apenas um dos principais agentes da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações econômicas podem parecer bastante potentes, ajudam a criar pessoas (com os significados e valores adequados) que não veem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 40).

O excerto acima nos esclarece como os ditames, no campo educacional, vão se constituindo acerca do gênero e da sexualidade e vão se naturalizando no complexo empreendimento que é a compreensão humana acerca do corpo. O mesmo foi se generificando, principalmente, a partir dos interesses econômicos e superestruturais, assinalando imposições e padrões a serem absorvidos e mantidos por mecanismos de poder, reproduzidos, potencialmente, pelos sistemas educacionais.

O que antes nunca havia sido pensado em certas sociedades, em termos de gênero, após o processo de colonização capitalista europeu torna-se fator preponderante de produção de verdades para a garantia de uma produção econômica. Como diz Lugones em seu trabalho sobre Colonialidade e Gênero:

Como o capitalismo eurocêntrico global se constituiu através da colonização, isto introduziu diferenças de gênero onde, anteriormente, não existia nenhuma. [...] o sistema opressivo de gênero que foi imposto na sociedade Yoruba chegou a transformar muito mais a organização da reprodução. O argumento mostra que o alcance do sistema de gênero imposto pelo colonialismo o qual abarca a subordinação das mulheres em todos os aspectos da vida nos leva a ver a análise do alcance do gênero no capitalismo global eurocentrado. [...] Allen diz que muitas comunidades tribais de Nativos Americanos eram matriarcais, reconheciam positivamente tanto à homossexualidade como ao ‘terceiro’ gênero, e entendia o gênero em termos igualitários e não em termos de subordinação que o capitalismo eurocêntrico os impôs. O trabalho de Gunn Allen nos permite ver que o alcance das diferenças de gênero era muito mais abarcador e não se apoia apenas no biológico. Também contrapõe à produção moderna do conhecimento sobre a construção do conhecimento e à aproximação do entendimento da ‘realidade’ que são ginecocêntricos. Desta forma, nos aponta a uma direção de reconhecer uma construção generificada do conhecimento na modernidade [...] (LUGONES, 2008, p. 86, tradução nossa).

Diante do exposto, depreendemos que os processos de subordinação da sexualidade e do gênero possuem uma historicidade no mundo colonial (africano e americano) fortemente demarcado pelos anseios modernos/coloniais/capitalistas, como a capacidade, inclusive, de modificar sociedades ginecocêntricas, ou seja, organizadas do ponto de vista das mulheres. Desse modo, se prima por estudos no campo do gênero os quais deem conta de um “giro” na ordem do que se entende como gênero “oficial”, “correto” e que, por muito tempo, não foi problematizado. Inverter o processo de concepção do que está socialmente posto, buscar dar visibilidade às margens e tornar as “periferias” em centro das discussões é o que busca a decolonialidade. Neste sentido, coloca Mota Neto:

[...] o conceito de giro decolonial, em sua expressão mais básica, põe no centro do debate a questão da colonização como componente constitutivo da modernidade, e a descolonização como uma quantidade indefinida de estratégias e formas de constatação com vistas a uma mudança radical as formas hegemônicas atuais de poder, ser e conhecer (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Assim, o corpo da mulher, do/da homossexual, do/da transexual, do/da travesti, entre outras diversidades sexuais e de gênero os quais, em um processo de colonização e dominação, foram subjugados e subalternizados, passam a ocupar o lugar central dos sujeitos que detém o conhecimento, produzem saber e reconstróem a história das nações colonizadas. Sob esse aspecto, pressupõe-se que um dos projetos do pensamento decolonial é decolonizar mentalidades, retomando ou recompondo a sociedade a partir de outra matriz de pensamento que não seja marcada pela modernidade colonial burguesa eurocêntrica e capitalista. Não se trata de uma nova hegemonia, mas de uma proposta contra-hegemônica que se lança como alternativa de construção de conhecimento que permite o reconhecimento e a valorização dos povos inferiorizados, marginalizados, expropriados de suas raízes culturais, ancestralidades e do direito de conhecimento de pertencimento de si mesmos e de seus próprios corpos.

2.2.1 Corporalidades travesti e transexual

Cada ser é uma pessoa única, porém, tem características comuns a toda a humanidade. Elas identificam uns com os outros ao mesmo tempo em que tornam os sujeitos diferentes, como a região em que se nasce e se cresce, raça, classe social, ter ou não uma religião, idade, habilidades físicas, entre outras que marcam a diversidade humana. Dentre estas, estão as

dimensões do gênero e da sexualidade as quais produzem expressões de corporalidades, e nos estudos que se seguem, de pessoas travestis e transexuais. Na verdade, estes indivíduos subvertem toda uma lógica hegemônica de gênero, calcada no binarismo, e que põem em dúvida estas normatividades, por isso, tendem a ser desprezivelmente categorizados, reflete Butler (2003).

A grande diferença que se percebe entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificados, a ter um papel de gênero “adequado”.

A sociedade dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, a construção da identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social. Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de uma cultura para outra (BUTLER, 2003).

Ao contrário da crença adotada por algumas vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero (social, cultural) discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno. Esse é o caso das pessoas conhecidas como travestis e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado transgênero ou trans.

Assim, a presença das travestis e das transexuais, que deveria se configurar como a inclusão das diversidades na educação, tira do eixo toda a “normalidade” criada além dos limites do espaço escolar, o que perturba a ordem social posta, podendo ser encarado como ruptura da massificação, portanto, desestabilização das engrenagens capitalistas. E o direito de toda e qualquer pessoa de acesso à sociabilidade e interação pela educação, previsto em lei, se esvai sutilmente, silenciosamente, ao marginalizar e compelir sujeitos à formação de guetos e grupos sociais estigmatizados, desprivilegiados e apagados historicamente, mas que não encerra os processos educacionais informais, pelo contrário, os potencializa onde quer que estes sujeitos estejam.

É exatamente a ordem repressora e vigente de gênero que faz com que travestis e transexuais sejam hostilizadas, rejeitadas e expulsas dos espaços formais de educação. Uma vez que se lançam em uma luta solitária para vivenciarem suas identidades de gênero (e os

demais marcadores: classe, raça, etnia, religião...), principalmente em espaços onde os corpos já foram “docilizados”, acabam sendo vistas como transgressoras do binarismo de gênero, logo, gêneros subversivos. Esse processo de desnaturalização é o que se denomina de conflito com a ordem vigente, mas que não pode ser tomado como um enfrentamento engajado. Tal experiência de conflito pode ser até mesmo provocativa e desestabilizadora, mas não é capaz por si só de modificar a norma (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007).

Ao eclipsar as fronteiras, colocar dúvida nos espaços que antes eram claramente definidos, a presença de travestis e transexuais na escola faz com que a mesma entre em colapso a ponto de expor seu caráter ditatorial e (re)produtora de conflitos que irão refletir na reverberação de uma sociedade discriminatória, preconceituosa, intolerante e que todo dia mata lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. Por este motivo é que se deve priorizar a inserção e permanência das diferenças dentro dos espaços formais de educação, pois saber lidar com elas muda todo o panorama de vivência e reconhecimento entre os sujeitos, ou seja, decoloniza as ações dos indivíduos em sociabilidade.

Deste modo, construir estudos que elucidem a educação como produtora e mantenedora de uma prática social excludente, para além de se fazer denúncia dos meandros hegemônicos, é tentar reintegrar os direitos básicos que todo e qualquer ser humano possui, independente de suas diferenças. É focar as múltiplas possibilidades de enfrentamento e de resistência de travestis e transexuais dentro destas realidades desprezíveis em que se dão as expressões e as experiências de suas corporalidades.

Garanti-las o lugar da fala e do evidenciamento corrobora uma práxis transformadora sobre a atual conjuntura social que está posta e traz à tona o viés decolonial como campo fértil de conhecimento com possibilidades de reintegração à dignidade e reinserção ao centro do debate de sujeitos historicamente negligenciados e de corpos, corporeidades e corporalidades deslegitimadas no enredo colonial. Isto nos leva a compreender que aceitar e respeitar a individualidade do outro é reconhecer, aceitar e respeitar as próprias individualidades. É permitir que não mais permaneça a visão e a prática de nivelamento entre os sujeitos – fator preponderante de (re)produção de tantas violências, das desigualdades de oportunidades e de mortes consideráveis da população TLGBIQ+, sobretudo, de travestis e transexuais.

Adentrando as análises qualitativas acerca dos dados coletados para esta seção, apresentamos os resultados a seguir conseguidos a partir das categorias “Corpo” e “Corporalidades Travesti e Transexual”. Atentamos para o fato das análises demonstrarem

diferentes tipos de pesquisas ainda que as buscas fossem refinadas pelo mesmo marcador. Isto nos mostra o quão versátil uma categoria pode ser e como isto poderia tornar-se fonte inesgotável na produção de novos conhecimentos ao invés de serem tão restritos como constataremos.

As três produções científicas comungam dos mesmos objetos, ou seja, Corporalidades Travesti e Transexual. Porém, suas temáticas mudam levando em consideração a versatilidade que a categoria “Corpo” pode representar e nos dando a possibilidade de perceber as múltiplas dimensões de pensar o referido objeto de estudo.

Mediante a primeira dissertação capturada pelo processo de busca, cujo tema *Debates Sobre Sexualidades na Educação*, desenvolvida por Elioneide Cardoso Cruz (2016)¹⁴, por meio das oralidades, sobretudo, de travestis em situação de “pista” (que vivem na/da prostituição), a pesquisa pretende reconhecer os debates existentes acerca das sexualidades na educação, tangenciados pelo movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e vivenciados pelos sistemas educacionais brasileiros. Neste sentido, se questiona, nesta produção, como esses processos se relacionam com as vivências não só familiares destes sujeitos, mas, também, religiosas, com o poder público e com Movimento LGBT amapaense. Os estudos confirmaram o que já se percebia: as políticas públicas educacionais não são postas em práticas para a população travesti, o que leva este recorte social a viver da pista na realidade de Macapá.

Já a segunda pesquisa é uma tese que tem por tema o *Corpo Travesti*. Nesta produção científica de Aline Ferraz da Silva (2014)¹⁵, a reflexão proposta pela teoria levantada é sobre o modo como o discurso heteronormativo constrói as travestis como seres em desacordo com a realidade, como marginais à sociedade da “*scientia sexualis*” e da moral e dos bons costumes. Sob esse prisma, a constituição identitária de travestis e transexuais desafia a suposta funcionalidade natural dos corpos e o próprio conceito de humano. Objetiva-se nesta tese mapear linhas de fuga traçadas pelo Corpo travesti em sua constituição enquanto Corpo sem Órgãos (CsO), corpo esse que não apresenta organização prévia e que se produz pela invenção de si, fugindo às normatizações e destacando a artificialidade de todos os corpos que, assim como o Corpo Travesti, são efeitos de algum discurso.

¹⁴ CRUZ, Elioneide C. **Educação e travestilidades no Foco:** trajetórias escolares em situação de “pista” na cidade de Macapá. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

¹⁵ SILVA, Aline F. **Currículo e Diferença:** cartografia de um corpo travesti. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2014.

Encerrando este estudo, mas longe de finalizar estas investigações, trazemos o último trabalho de cunho científico sob a temática *Os Sentidos de Ser (Trans) Educadora*. Nesta dissertação de Rodrigo Bravin (2016)¹⁶, procura-se descrever compreensivamente o sentido de ser (trans) educadora social. Ressalta-se por esta pesquisa que a educação ocorre em diversas situações e de diversas maneiras e, por isso, a população excluída encontra, em espaços diferentes da escola, práticas e ações que, de alguma maneira, contribuem para o enfrentamento das desigualdades. O Ser (trans) educadora social produz uma pedagogia do aprender com as cicatrizes das travestis mais experientes, na produção do corpo e na construção propostas em projetos que levem cidadania e alegria para essa população. Ser (trans) educadora social é, fundamentalmente, construir uma educação no “chão da rua”, firmada em ser-com-o-outro, adaptada à realidade vivida pela população trans e que busca o ser mais, transformando as rebeldias cotidianas em ações revolucionárias. É importante destacar que alguns termos presentes neste trabalho são de criação do próprio autor.

Percebe-se, claramente, nas três pesquisas desenvolvidas, a forma diferente e a cosmovisão que cada qual explorou na categoria corpo/corporeidade/corporalidades travesti e transexual. A primeira destinou-se a escavar as relações do corpo que se estabelecem entre alunas travestis versus escola/educação versus políticas públicas educacionais nas quais, devido às negligências, sobretudo, no último marcador, empurram não só as travestis, mas também as transexuais, para a prostituição no contexto do estado do Amapá. Na segunda, procuraram-se formas de fugir às normatizações dos padrões de gênero a partir do Corpo Travesti, problematizando as concepções enrijecidas e tidas como únicas, normais e naturais sobre o corpo humano e, na terceira, as expressões do ser (trans) coloca pessoas travestis em lugares de novas possibilidades de produção pedagógica onde o espaço da rua é o reflexo do espaço negado na escola e que, portanto, novos conhecimentos são construídos e disseminados justamente pelas experiências do ser (trans) educadora social e que acaba por configurar processos educacionais diferentes dos formais.

Deste modo, o desenvolvimento deste levantamento de produções científicas produzidas no Brasil se revelou fonte de extrema importância para entender as categorias verificadas pelo problema que o conduziu. Na medida em que os dados coletados (e analisados conforme o referencial teórico elencado para subsidiar tais análises) foram

¹⁶ BRAVIN, Rodrigo. **(Trans) Pensando a Educação Social**: os sentidos de ser (trans) educadora social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

desdobrando-se, os números gerados pelo sistema do catálogo de teses e de dissertações da CAPES foram se afunilando e se tornando cada vez mais reduzidos.

Neste sentido, algumas considerações são pertinentes a esta pesquisa introdutória. Trazemos um dado que nos chamou atenção, mas que não entrou nas análises dos quadros; por outro lado, nos ajuda a chegar a algumas conclusões (e pontos de partida). Quando feitas as buscas pelas categorias “Transexual Travesti Educação”, “Corpo Transexualidade Travestilidade Educação Pesquisa Participante”, “Educação”, “Educação Travestilidade Transexualidade” e “Educação Transexualidade Travestilidade Corpo e Pesquisa Participante”, sem nenhuma especificação, os números gerados foram diferentes em cada um, porém, quando filtrados pelo marcador “Educação” todos apresentaram a mesma quantidade: 8.173.

Tal resultado nos dá margem para algumas concepções a serem pensadas tanto sobre o site de buscas quanto às maneiras de se fazer essas buscas. É bem verdade que algumas vezes o sistema se mostrou inconsistente para realizar o mapeamento, por exemplo: quando feita a pesquisa refinada pelo marcador “Educação” na categoria “Decolonial”, no dia 26/12/2017, o sistema gerou um total de seis pesquisas científicas. No outro dia, 27/12/2017, quando a mesma busca foi feita, ele gerou o total de onze resultados. Assim, fixamos o registro de que nem sempre o banco de teses e de dissertações da CAPES nos oferece um sistema inteiramente confiável, ficando em nossas mãos a responsabilidade de construir um trabalho que possa excluir o máximo possível de erros para não levantarmos dados falseados, mesmo sem intenção.

Diante do exposto, destacamos a ausência de pesquisas que envolvam sujeitos travestis e transexuais pelas categorias decolonial e pesquisa participante no campo educacional. De fato, nenhum dos trabalhos da primeira subseção tinha como objetos de estudos tais sujeitos. Já na segunda subseção, embora estes indivíduos sejam encontrados, os trabalhos desenvolvidos com os mesmos ainda são poucos.

Contudo, os dados que compõem os quadros analíticos deste estudo nos trouxeram informações pertinentes à seara da pedagogia decolonial, do gênero e do corpo, além de estudos sobre raça e etnia os quais nos ajudam a pensar, inclusive, acerca da emergência de se promover investigações com outros indivíduos tão excluídos, marginalizados e invisibilizados pelo processo dominador, eurocêntrico, colonial quanto os identificados nas seis produções científicas tomadas como amostras aqui.

Depreendemos que muito ainda precisa ser feito no que tange às investigações de cunho social que tenham como recorte travestis e transexuais em situações de enfrentamentos e resistências aos processos opressivos, excludentes e que tendem a marginalizá-las no âmbito educacional. Decolonizar as próprias pesquisas científicas também é um fator que precisa ser pensado e posto em prática, pois, dos trabalhos lidos nas buscas realizadas, muitos se reportam mais às falas do opressor, reforçando, ainda mais, a invisibilização e o apagamento dos sujeitos alijados pelas pesquisas acadêmicas.

2.3 Necropolítica: corporalidades subalternas da travesti e da transexual e a transfobia no Brasil

Aqui discutimos e relacionamos a política da morte proposto por Mbembe (2016) com os dados elucidados em documentos oficiais sobre os assassinatos de travestis e transexuais no Brasil e no Amapá. No tocante à existência, a morte é aspecto natural, porém, quando atribuída ao social ela ganha conotações e utilidades práticas de ordem do poder que dita o privilégio de quem vive em detrimento de quem morre (MBEMBE, 2016).

Seu raciocínio, crítico e lúcido, diz que as expertises do poder, sobretudo pela concepção de soberania, são quem decide os sujeitos que devem viver ou morrer. Ou seja, aquele ou aquela que detém esta capacidade, pela lógica da pirâmide social, é quem está no topo estreito, enquanto os/as que morrem estão na base – mais alargada e espaçosa – ou quiçá fora dela. Logo, soberania corresponde ao fato de ter/ser poder e neste joguete só é livre quem pode e tem condições de permanecer vivo.

Seguindo esta maneira de refletir sobre vida e morte, podemos pensar a forma como o poder se efetivou no período colonial: corpos/povos fora do eixo euro-norteamericano constringidos e subjugados por suas relações com a natureza e por suas características biológicas diferentes da matriz de tal eixo. Instala-se, assim, pelo processo de aculturação, o racismo, “tecnologia” moderna representativa do que entendemos por biopoder e que nada mais foi que um investimento em potencial da necropolítica e vice-versa. Ou seja, a grosso modo, todo indivíduo não europeu era passível de ser expropriado de sua vida, expatriado e coisificado, por exemplo, quando é transformado em produto no comércio escravo.

Para o ser escravizado a morte ou era saída da condição servil ou era consequência da resistência à política escravocrata; para a lógica da necropolítica era controle e castigo em um estado de exceção. Nesta linha de raciocínio, o biopoder nada mais é que o controle, a

vigilância e a punição de corpos/sujeitos transformados em propriedade pelo discurso e prática do homem branco, hétero, burguês, europeu e cristão. Segundo Mbembe: “Michel Foucault entende por biopoder aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou controle” (2016, p. 123).

Destarte, a modernidade-tardia se configura pelos desdobramentos e ressignificações do que foi a manifestação da soberania na colônia. O nazismo alemão, tal como a escravidão da população negra, foi o ápice do estado de exceção no qual a estrutura político-jurídica, nos campos de concentração, foi suspensa, reduzindo milhares de vidas a meros corpos, sem valores e sem serventia, no intuito da criação de uma única raça, que fosse pura (MBEMBE, 2016).

Atualmente a modernidade-tardia se apresenta pelo corpo de um Estado de privações e proibições, onde civis entram em choque pelos mesmos interesses (ou não), onde armamentos e tanques de guerra negociam vidas em favor de interesses de grupos específicos de pessoas, onde ser o sujeito da diferença representa risco de vida para o outro e, por isso, este se julga no direito de matar. Vivemos o “jogo da morte” não inaugurado pela necropolítica, mas por ela alicerçado e contextualizado.

Neste sentido, traçamos um paralelo com a realidade de vida de travestis e transexuais por meio do Mapa dos Assassinatos desta população no Brasil no ano de 2017, criado, organizado e posto em prática pela ANTRA¹⁷. Deste modo, de acordo com o Mapa, o risco de uma pessoa trans ser assassinada é 14 vezes maior que um homem gay cis (homossexual que se identifica com o gênero atribuído ao sexo biológico); e se compararmos com os Estados Unidos, as 144 travestis brasileiras assassinadas em 2016 face às 21 trans americanas, as brasileiras têm 9 vezes mais chances de morte violenta do que as trans norte-americanas (TEGEU, 2016¹⁸ apud ANTRA, 2017). Como analisa Silva:

As travestis e transexuais femininas constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil. Apesar de não haver

¹⁷ A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) é uma rede que articula em todo o Brasil mais de 200 instituições a fim de desenvolverem ações para a promoção de direitos e o resgate da cidadania da população de Travestis e Transexuais. Em 2016 discutiu-se a necessidade de realizar o levantamento dos assassinatos de Travestis e Transexuais brasileiros/as, pela primeira vez no ano de 2017, neste mesmo ano decidiu-se criar o Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017.

¹⁸ TGEU. **Projeto de investigação TvT (2016)**. Observatório de Pessoas Trans Assassinadas (TMM). Transrespect versus Transphobia Worldwide (TvT) project. Disponível em <<http://www.transrespect.org/en/research/trans-murder-monitoring>>.

estudos sistemáticos sobre a expectativa de vida de travestis e transexuais femininas, [...] a expectativa do grupo é de 35 anos de idade, enquanto a da população brasileira é de 74,9 anos (IBGE, 2013). A Organização Não Governamental Transgender Europe, que monitora os assassinatos de pessoas trans no mundo, afirma que o Brasil é o país que mais reporta crimes de ódio [...]. A Organização Não Governamental brasileira Grupo Gay da Bahia (2014) comunicou em seu relatório anual que em 2014 houve um total de 326 assassinatos de pessoas da comunidade LGBTI no Brasil, sendo que, 134 deles foram de travestis. A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) contabilizou 117 mortes de pessoas trans no território brasileiro entre os meses de janeiro a agosto de 2017 (SILVA et al., 2017, p. 45-46).

Estes números são expressivos e significativos para o que Mbembe (2016) explica ser necropolítica. Neste sentido, travestis e transexuais compõem a base da pirâmide destituída de poder, portanto, que, no “jogo da vida”, devem morrer para, assim, manter a devida manutenção e permanência de um sistema de privilégios calcados, sobretudo, no homem, branco, cisgênero, heterossexual, rico, cristão, entre outros. É válido destacar que corpos de travestis e transexuais assumem dupla função nessa lógica: ao mesmo tempo em que distorcem e desafiam a heteronormatividade hegemônica e, por isso, são desprezados e ceifados (pela compreensão da necropolítica), são também os mesmos corpos que despertam desejos e habitam as mais diversas fantasias sexuais (SILVA et al., 2017). Tal contradição ocorre porque

A vida e a morte são questões políticas, cuja gestão depende das relações de poder e da valorização hierarquizada de vidas que devem ser preservadas ou desperdiçadas. A morte de travestis, portanto, se coloca [...] como um trabalho, uma prática, uma tarefa do poder que distribui a morte desigualmente, atingindo as vidas classificadas como dispensáveis (SILVA et al., 2017, p. 51).

A existência material de pessoas pobres, não conformadas ao gênero atribuído ao nascimento, é uma rebeldia contra ao aparelho biopolítico no Brasil (SILVA, 2017). A vida de travestis e transexuais se faz de um conjunto de relações entre estruturas macropolíticas de poder e de técnicas micropolíticas através das quais seus corpos são imbricados aos demais contextos sociais. Suas vidas são consideradas inviáveis, constituindo sujeitos que vivem uma fronteira tênue entre a vida e a morte. Isto nos leva a compreender os seguintes dados:

As pessoas trans vitimadas por homicídios possuem uma média de vida de 27,9 anos de idade. [...] a expectativa de vida da população trans no Brasil é de 35 anos e o coletivo Transrevolução apresenta a estimativa de 30 anos.

Estas últimas expectativas de vida trans consideram outros fatores além da violência letal, como a mortalidade por complicações com HIV e por procedimentos de transformação corporal sem adequado atendimento médico (SILVA et al., 2017, p. 49).

De todo modo, a ação da necropolítica se dá em duas frentes distintas, mas que se retroalimentam: mortes literais, ou seja, homicídios; assassinatos e mortes subjetivas, aquelas ocasionadas pela transfobia, que marginalizam, estigmatizam e silenciam travestis e transexuais as quais, mesmo vivas materialmente, estão/são socialmente mortas.

Ainda que se somem forças para que esta condição social melhore, a política da morte (atrelada aos outros tentáculos do poder) continua gerando seu próprio modelo de sociedade. Neste contexto, a maioria das travestis e transexuais é impelida a viver na/da prostituição desde muito cedo, o que lhes possibilita vivenciar duas diferentes realidades: experimentar e afirmar suas sexualidades e identidades de gênero e sofrer os horrores de uma sociedade transfóbica. Sobre este fenômeno, Silva é claro:

A atividade de prostituição é a maneira como 90% das travestis e mulheres trans sobrevivem economicamente no Brasil, conforme a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). O território da prostituição é simultaneamente um lugar de vida e morte para o grupo. As travestis e mulheres transexuais relatam que o território da prostituição é o único espaço em que sua feminilidade é reconhecida e desejada. Além disso, é por meio dele que elas desenvolvem amizades, redes de solidariedade e proteção [...]. Contudo, a área da prostituição é também o espaço de maior vulnerabilidade ao homicídio [...]. Conviver com a vulnerabilidade à morte é uma realidade com a qual pessoas trans têm que lidar de forma individualizada, já que não há políticas públicas específicas de proteção ao grupo no Brasil. As estatísticas de mortalidade e assassinatos têm sido produzidas por entidades e organizações não governamentais que fazem parte do movimento LGBTI e estão baseados nas reportagens de jornais veiculados na internet como blogs, jornais e sites (SILVA et al. 2017, p. 47-48).

A concepção da vida pela lógica da necropolítica acaba por garantir os privilégios de quem vive que, por sua vez, controla e mitiga o direito da vida dos indivíduos negligenciados historicamente, isto é o que engendra a arquitetura da hegemonia. Assim, é o dominador controlando o dominado, é o colonizador cerceando os direitos do colonizado, é o opressor ceifando a vida do oprimido, hierarquia esta tão bem conservada e reproduzida atualmente.

Este direcionamento à morte gira em torno das diferenças econômicas, culturais e sociais que são construídas discursivamente como naturais. Tal sistema de hierarquização tem constituído as vidas de travestis e transexuais como algo depreciativo, como seres

indesejáveis socialmente, levando, contudo, à política de extermínio dessa população (SILVA et al., 2017).

Em uma média de uma morte a cada 48 horas, 15 travestis e/ou transexuais são assassinadas por mês no Brasil, o que gera 180 mortes por ano. São mortes de todos os tipos, mas o lugar comum entre elas é forma como assassinadas: a maioria com requintes de crueldade, segundo os dados do Mapa de Assassinatos de Travestis e Transexuais 2017 (ANTRA, 2017). As mortes de travestis e transexuais se inscrevem em uma lógica ordenada de representação do poder e na forma como seus corpos e vidas são compreendidos como dispensáveis socialmente.

2.4 Educação intercultural: possibilidade de reconhecimento e respeito à diversidade sexual

Tendo em vista a trajetória de supressão, obscurecimento e esvaziamento da nossa história, em uma perspectiva colonizante – que nos expropriou do devido lugar de conhecimento, autorreconhecimento, orgulho e respeito para o conhecimento, reconhecimento, oficialização e legitimação não somente da história, mas, principalmente, da cultura hegemônica euro-norte-americana¹⁹ –, as categorias de gênero e sexualidade também foram cooptadas neste projeto de dominação.

Nesta perspectiva, tais categorias se apresentam como desafios para a concepção binária que sustenta nossas sociabilidades e que, pelo viés educacional, sobretudo, intercultural, tensionam-se, pois é o processo pelo qual a formação intelectual e (que deveria ser) crítico-reflexiva, dos indivíduos, paraleliza-se e enviesa-se com realidades outras que, além de denunciar as disparidades contingenciais, revela a riqueza das diversidades existentes.

Assim, nesta seção, abordamos prioritariamente os estudos de Candau (2012), já que os mesmos nos convidam a entender a necessidade e urgência em se trabalhar a esfera da educação pela vertente multicultural. Para tanto, ela faz algumas considerações e ponderações de ordem conceitual sobre as concepções polissêmicas do termo e abre o leque das compreensões para que se esclareçam as diferenças entre um e outro e suas aplicabilidades. Ainda que a autora ancore suas reflexões, práticas e avaliações no contexto da educação

¹⁹ Percebemos o significado deste termo compreendido nos estudos de João Colares da Mota Neto em sua tese “Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, na qual diz que a matriz hegemônica se estabelece pela relação *euro-norte-americana*, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2015).

formal, ou seja, escolar, seus estudos muito nos é válido justamente porque o ensino do “chão da escola” é uma das principais ferramentas de (des)construção do indivíduo que compõe a sociedade e todos os seus arranjos, ou seja, inevitavelmente é uma educação que se lança para além dos muros das instituições.

Dentre os diversos conceitos investigados pela a autora, a concepção *intercultural* é um dos eleitos, pois, sob sua ótica, é a que melhor contempla seus estudos. Assim, a mesma afirma: “Optamos, desse modo, pela expressão interculturalismo, que destaca já mesmo pelo prefixo que a constitui, o caráter aberto e interativo que entendemos fundamental no trato da diferença cultural no âmbito escolar” (CANDAUI, 2012, p. 150). E reafirma: “Ao defendermos o diálogo intercultural, pretendemos atuar na transformação da contingência que de fato vivenciamos – atuamos onde podemos atuar” (CANDAUI, 2012, p. 151).

Tais constatações tornam-se prerrogativas importantes para nos fazer perceber e compreender os caminhos que podemos (devemos) trilhar na busca de uma educação esclarecida que diariamente lida com pessoas das mais variadas origens, condições sociais, raças, etnias e crenças, contudo, gêneros e sexualidades, e que, neste aspecto, se mostram condizentes ao que propõe as concepções decoloniais, ou seja, retomar o lugar de vez e de voz daqueles sujeitos historicamente subalternizados e invisibilizados.

Por este viés, pensa-se em uma didática que traga para o centro do debate as mais diversas realidades presentes no contexto social, que nos permita problematizar as que estão postas hegemonicamente e que conheçamos e reconheçamos todas as outras negligenciadas, sedimentadas e suprimidas historicamente. Eis o motivo destes estudos tornarem-se propícios para reflexões sobre o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas as pessoas travestis e transexuais, isto é, no intuito de superação do quadro hostil da realidade em que elas se encontram submersas, pois

Para que haja uma mudança de paradigmas nas abordagens sobre as sexualidades, é preciso sempre que ocorra uma mudança social, ou seja, a partir de um remanejamento dos significados, valores e sentidos que são atribuídos às práticas sociais, econômicas, políticas, culturais, sexuais e de gêneros, em uma perspectiva coletiva (PERES, 2015, p. 19).

No entanto, trilhar por este caminho, ainda que seja tortuoso e inseguro, não é impossível. Tortuoso do ponto de vista que até a escola, como exemplo de educação formal, tem sua própria conduta, o que se petrificou, se naturalizou pela perspectiva do pensamento moderno/europeu e se estabeleceu como “monocultura, cultura escolar ou cultura da escola”,

e desconstruir este paradigma é desafiador (CANDAUI, 2012). Não é impossível, pois, o multiculturalismo, pela senda da interculturalidade, tem a capacidade de nos fazer pensar em um novo viés pedagógico, pedagogia esta que não confunda diferença com desigualdade (e/ou preconceito), mas que quando ocorrer saiba aproveitar a ocasião para evidenciar o equívoco de forma a contar uma nova história e não reforçar o sistema de opressão e exclusão existente neste engano recorrente.

É justamente neste equívoco (que, infelizmente, tornou-se lugar comum) que a percepção sobre as pessoas travestis e transexuais está assentada. Uma vez que, por um processo hegemônico/colonial/dominante/moderno/europeu, instituições sociais foram “eleitas” para a vigilância, controle e disciplinamento constante dos corpos, e tudo o que deles pode emanar, quaisquer variações seriam relegadas às dissidências, portanto, taxadas como subversivas, pecaminosas, erradas e abomináveis. Este processo de regulação dos corpos, Foucault (1985) chamou de *bio-poder*. Corroborando com esta constatação, Willian Peres nos explica:

[...] podemos perceber que o bio-poder, através do imperialismo das leis e das normas, organiza, controla e distribui os corpos, estabelecendo as práticas sexuais permitidas e as proibidas, transformando todos os corpos em reprodutivos, dóceis e ascéticos, capturando, julgando e punindo todas as ações que sejam contrárias ao modelo dado da procriação. Diante disso, uma sociedade normalizadora, segundo Foucault (1985), é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (PERES, 2015, p. 21).

Percebe-se aí uma regulação de corpos que seja economicamente útil ao sistema-mundo (capitalista). Isto se reflete diretamente nos ideais educacionais, visto que a escola é uma das instituições sociais de vigilância e adestramento. Logo, levar a educação a transformar-se para além da sua estruturação que atende aos interesses neoliberais, ou seja, que só se preocupa em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e, para isso, precisa conformá-lo a uma matriz que lhe destitui de todas suas pluralidades, é um dos principais objetivos do multiculturalismo apresentado por Candau.

Assim, a autora evidencia que a qualidade da educação está apoiada em três frentes: a qualidade educacional que atende aos anseios econômicos, acima explicados; a volta (ou seria permanência?) de uma educação tradicional, na qual prioriza-se o acolhimento ao aluno em detrimento de sua função cognitiva e ética; e a terceira, que põe em voga um ensino que dialoga com seu contexto histórico, social e cultural capaz de colaborar com os processos de

transformação estrutural da sociedade e que embasa e se alinha aos estudos da autora (CANDAU, 2012).

Em geral, os sujeitos são formados dentro de um sistema hegemônico, cujos espaços pedagógicos (escola, igreja e outros) implicam em relações de poder que lhes impõem uma relação naturalizada de mundo. Segundo Boaventura Santos e Maria Meneses:

Tal como o conhecemos historicamente, a escala social do poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) O trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (SANTOS; MENESES, 2010, p. 76-77).

Neste sentido, o poder articula-se nos diversos espaços formativos do ser humano, e isto se dá em caráter coercitivo, cujos padrões tendem a promover a regulação e o controle quando as mudanças se exibem. É em vista dessas regulações (que oprimem e subjagam a pessoa humana) que falamos, então, de uma educação intercultural. Uma educação caracterizada por uma prática de reconhecimento e respeito às diferenças. Processo pedagógico este que oportuniza uma nova mentalidade compreender a história, isto é, como os gêneros e as sexualidades foram tratados, e sob quais interesses os sujeitos foram naturalizados e marginalizados, quer dizer, por uma relação desigual e patriarcal de poder que tem seu início com os processos de acumulação de capital (TRAGTENBERG, 2012; PONCE, 2015; REED, 1980).

Portanto, a interculturalidade de Candau é muito rica e significativa, pois trata-se de uma vertente educacional que busca uma real catarse na memória coletiva dos sujeitos quanto a suas origens e pluralidades. Na condição dos estudos que aqui se desenvolvem, este caminho pedagógico pode contribuir para o auxílio no reconhecimento e compreensão da diversidade de gêneros e das sexualidades, desmitificando concepções arraigadas nos binarismos monolíticos e imutáveis, por sua vez, permitindo que travestis e transexuais possam reivindicar seus verdadeiros lugares na sociedade. Ainda que não seja fácil pô-la em prática, a interculturalidade na educação se faz emergente justamente por seu caráter emancipador, descolonizante e que nos permite o autorreconhecimento, criação e prática da cultura não somente da tolerância, mas da paz e do respeito.

2.4.1 Movimentos sociais: (re)construindo a cidadania de travestis e transexuais

As reflexões geradas até aqui nos ajudam a organizar as ideias acerca dos estudos decoloniais e interculturais sobre como eles podem se constituir em caminhos de (re)construção da cidadania das minorias sexuais. O aporte teórico até aqui referendado suscita questões amplas, profundas e complexas, sobretudo no campo da educação, da cultura e da diversidade. Entretanto, pela análise crítica das leituras, aborda, primordialmente, a cultura como lócus da hegemonia que, conseqüentemente, leva-a a configurar-se como campo de tensões, desafios e resistências, os quais tendem subverter lógicas paradigmáticas perpetradas pelo poder na sociedade.

Por este enfoque é que se constitui o fulcro das lutas de gênero e de sexualidades através de vozes, corpos e protagonismos de sujeitos marginalizados/as historicamente. No entanto, para que estas transformações sociais ocorram, tanto os estudos decoloniais quanto os estudos interculturais transitam em uma via de mão de dupla com os estudos culturais, sendo estes fontes elementares de consolidação política dos movimentos sociais, neste caso, de sujeitos travestis e transexuais.

A partir do século XX avultam-se problematizações (epistemológicas, inclusive) envolvendo a cultura como parte essencial do processo de subversão de valores e significados. Se por um lado exerciam-se práticas elitistas domesticadoras, dominadoras e colonizantes da cultura, por outro, crescia um clamor popular – procedente das massas, dos guetos e de pessoas simples – que começava a reivindicar este espaço para si, porém, de forma justa a todos e a todas. Assim, nos dizem Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Sommer:

A cultura deixa, gradativamente, de ser o domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36-37, grifo do autor).

Neste sentido, no campo da contra-hegemonia surgem os *Estudos Culturais* como instrumento primordial ao clamor supracitado. Desejosos por uma “virada cultural”, ou seja, a própria subversão da lógica hegemônica sobre o exercício da cultura, estes estudos se

convertem em espaços de questionamentos e embaraços do que está posto e propõem epistemologias culturais outras que fazem ver, ouvir e sentir das margens, das periferias, daqueles e daquelas que foram negligenciados/as duas vezes (pela história oficial e pela ciência dominante), vivências, realidades, espiritualidades, sexualidades, conhecimentos e tantos outros elementos da esfera humana, obscurecidos social, cultural e historicamente. Elucidam sobre este momento Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Sommer:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36-37).

Logo, os estudos culturais irão agir a partir do calor dos sujeitos em sociabilidade, buscando explorar a cultura por perspectivas contra-hegemônicas nas quais insurgem reflexões, sobretudo, ao capitalismo, desvelando-o (ao mesmo tempo em que o denuncia) como o “orquestrador” das desigualdades de gênero, de sexo, de raça, de etnia e de classes, e que se pauta nesta mesma cultura como o espaço elementar da manipulação de valores e de significados que colonizam e expropriam sujeitos de suas essências, histórias, vivências e pluralidades.

Neste contexto, diz Willian Peres a respeito da subalternização das mulheres “[...] a sexualidade feminina sempre foi pouco explorada, apesar dos sexólogos terem tentado considerá-la. A visão que se tinha era que o corpo feminino seria um corpo saturado de sexualidade, sempre pronto para ser despertado para a vida dos homens” (PERES, 2015, p. 23). Isto se refletirá diretamente sobre as travestis e transexuais, uma vez que elas passam a ter este significado de gênero pelo contexto histórico-cultural, “quando pensamos essas questões em relação às travestis, podemos perceber uma herança que as mesmas recebem por ocuparem o lugar do feminino diante dos olhos da sociedade” (PERES, 2015, p. 23).

Destarte, vários aspectos que permeiam a vida dos indivíduos vão sendo tecidos, construídos, edificados e enrijecidos, principalmente, no que diz respeito ao binário “significante/significado”, “correto/errado”, como são as questões de gênero e de sexualidade, por exemplo, entendidos somente nos limites “macho/fêmea”. Contestar essas codificações que se dão socialmente pelo processo histórico-cultural, e que se cristalizam nas práticas

sociais, requer “sair da zona de conforto” e “entrar na linha de combate” de uma guerra na qual muitas vezes não se sabe o chão que se pisa, como é o caso da cultura (dada sua natureza diversa), porém, que é tão emergente quanto necessário, tendo em vista a libertação dos meandros opressivos e violentos que cerceiam as possibilidades de experimentarmos nossas pluralidades. Sob este enfoque, Homi Bhabha é contundente:

[...] o estado de emergência é também sempre um estado de emergência [de vir à tona]. A luta contra a opressão colonial não apenas muda a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado. A análise da despersonalização colonial não somente aliena a ideia iluminista do ‘Homem’, mas contesta também a transparência da realidade social como imagem pré-dada do conhecimento humano. Isso porque a própria natureza da humanidade se aliena na condição colonial e a partir daquela ‘declividade nua’ ela emerge, não como uma afirmação da vontade nem como evocação da liberdade, mas como uma indagação enigmática. Ao ecoar a pergunta de Freud, ‘o que quer a mulher?’, Fanon se posiciona para confrontar o mundo colonizado. ‘O que quer um homem?’ (BHABHA, 1998, p. 79).

Deste modo, a cultura vai se transformando neste rizoma de significados em que se perpetuam conceitos indissolúveis sobre as categorias básicas que se dão no conjunto das relações humanas. No tocante às lutas que se atam por meio de movimentos sociais, de pessoas travestis e transexuais, esta realidade é um dos principais bloqueios e desafios a serem rompidos para o encontro destes indivíduos com a cidadania, visto que “para cada cultura, temos um universo de valores, sentidos e narratividades que lhe são próprias, nunca servindo de referência comparativa para a hierarquização” (PERES, 2015, p.19).

Assim, sobre o conceito de cidadania, Carvalho (2010) esclarece que se trata de todo e qualquer indivíduo dotado dos direitos civis, políticos e sociais. Onde os direitos civis seriam aqueles ligados à liberdade de expressão, ao direito à vida, entre outros. Os direitos políticos estão relacionados diretamente ao voto e os direitos sociais correspondem às organizações populares de cunho social e que visam a minimização das desigualdades sociais.

Deste modo, o sentido que Peres (2015) dá à cidadania de travestis e transexuais dialoga com o que defende Carvalho, pois corresponde à inserção destas pessoas aos processos de empoderamento para a participação e decisão política nas e pelas lutas sociais, criando laços de afetividade e solidariedade e não de segregação e distanciamento entre estes sujeitos.

Por este prisma, os movimentos sociais no Brasil têm seu lugar de protagonismo na reorganização da sociedade civil e na (re)construção de sua cidadania, no que tange aos direitos da mesma, atrelados aos aspectos relevantes de uma educação que extrapola os muros das instituições. Logo, problematizam, esclarecem e apontam os meios que garantem o domínio intelectual, social e cultural por parte dos sujeitos, nas ações de subversão da ordem posta, para uma possível superação dos preconceitos e, conseqüentemente, democratização dos setores públicos e privados. Compartilhando deste mesmo pensamento, Peres nos diz:

Neste sentido, considerações sobre os modos de mobilização social e as estratégias de empoderamento político de cada comunidade, são condições imprescindíveis para problematizar e analisar qualquer prática desenvolvida pelas pessoas. Isto significa levar sempre em consideração o momento e o contexto em que se dão os acontecimentos, tendo sempre como referência o universo social e cultural em que as coisas se configuram (PERES, 2015, p. 19).

Os mais variados sentidos e conceitos que podem nos chegar sobre educação, quando se trata de movimentos sociais, há de se considerar os caminhos que essa grande área do conhecimento humano trilha. Neste sentido, Maria Gohn deixa claro que

Para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes (GOHN, 2011, p. 333).

Logo em seguida enfatiza o papel pedagógico latente e também expressivo dos movimentos sociais: “Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social” (GOHN, 2011, p. 333). Sob este olhar é que a educação, então, é compreendida dentro do contexto das práticas coletivas: lutas por dignidade, cidadania, direitos e superação das mais diversas faces do preconceito.

No Brasil essa relação se adensou pautando-se nos meandros históricos, políticos, sociais e econômicos dos anos de 1970 e 1980 quando as vozes dos indivíduos

subalternizados tomaram força, juntaram-se às entidades científicas²⁰ – de preocupação social e humana – e pressionaram os poderes públicos a atenderem aos seus anseios (GOHN, 2011). Adentrando as questões sociais e políticas da população TLGBIQ+ neste momento, Peres explica:

A organização social e política de gays, lésbicas, travestis e transexuais no Brasil [...] têm sua fundação marcada por acontecimentos internacionais, assim como pelas experiências vividas por exilados políticos gays que, ao retornarem do exílio para o Brasil, trouxeram novas ideias e pensamentos libertários, organizando novas reivindicações e participações políticas no sentido de promover relações de tolerância e respeito para com a comunidade homossexual brasileira (PERES, 2015, p. 51).

E segue esclarecendo acerca dos grupos de militância que vão surgindo Brasil adentro neste período:

Em abril de 1978 se deu a fundação do Jornal *Lampião da Esquina*, primeiro jornal de circulação nacional vendido em bancas de revistas, e na sequência, no mesmo ano, é fundado o Grupo Somos, em São Paulo/SP, primeiro grupo de militância homossexual brasileiro a reivindicar direitos sociais e civis da comunidade gay no Brasil. Orientados pelo modelo do grupo Somos, diversos grupos começaram a aparecer no cenário nacional tais como em Brasília, João Pessoa, Recife, Niterói, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo [...] (PERES, 2015, p. 52, grifo do autor).

Assistimos, então, a uma intensa participação dos movimentos sociais da população TLGBIQ+ no cenário político nacional, indicando novos tempos para estes indivíduos e promovendo a ampliação da agenda de reivindicações ao acesso a bens e serviços de qualidade bem como o início da superação dos preconceitos, estigmas, exclusões e mortes deste recorte social. Mais tarde, precisamente a partir da década de 1990, temos o desmembramento das lutas de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, porém, não significando o surgimento de um mal-estar entre as partes, pelo contrário, oportunizando a cada uma montar sua pauta, levar suas necessidades e tratar de suas peculiaridades, o que deu origem, em 1995, à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (PERES, 2015). Sobre este fato, este autor situa a organização de travestis e transexuais:

²⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e Conferências de Brasileiras de Educação (CBEs).

Paralelamente, percebemos uma maior visibilidade por parte das transgêneros brasileiras, assim como da organização do movimento de lésbicas, que eclodem em grupos que se espalham por todo o território nacional. Entre os diversos seguimentos homossexuais, as travestis vêm se destacando no cenário nacional através de organização social e política de sua comunidade, criando estratégias de enfrentamento da epidemia do HIV/AIDS, assim como de enfrentamento aos diversos processos de estigmatização e discriminações que as mesmas são expostas em nossa sociedade. Esta parcela da população homossexual talvez seja a mais excluída, tendo a primeira experiência de exclusão experimentada na própria família (PERES, 2015, p. 54).

Deste modo, entramos no novo milênio com caminhos de (re)construção da cidadania da população TLGBIQ+, dentre os quais destacamos a luta de pessoas travestis e transexuais, pelas pautas engajadas de movimentos sociais, o que estabeleceu novas diretrizes, abarcou novos atores e alcançou novas dimensões de ordem prática e epistemológica. Como nos diz Gohn:

Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade (GOHN, 2011, p. 335-336).

Por conseguinte, fica claro que por essa nova concepção e atuação dos movimentos sociais configuram-se marcos importantes para os ganhos, sobretudo da sociedade civil. O que parecia estar perdido ou se diluindo se mostrou renovado e reenergizado por uma corrente outra de pensamento e ação dos sujeitos ante aos seus aparatos tecnológicos e ao seu entorno do qual é parte. Sobre isto, Gohn considera:

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente (GOHN, 2011, p. 336).

Na esteira deste pensamento é que a relação entre estudos decoloniais, estudos interculturais e movimentos sociais irá se conduzir, conciliando antigos sujeitos de lutas e

mobilizações tidos como tradicionais (assuntos étnicos, por exemplo) com novos setores e/ou agentes de reivindicações que irão colocar no centro da pauta, entre outras, categorias como as questões de gênero e de sexualidade pelo movimento TLGBIQ+. Emergem destas readequações, destas redefinições e destes ressurgimentos os elementos básicos que conduzirão os sujeitos travestis e transexuais, alijados do processo de construção da própria dignidade, para a promoção e (re)construção da sua própria cidadania.

Diante do exposto, trazer o gênero e a sexualidade em diálogo com a decolonialidade, com a interculturalidade e com os movimentos sociais mostrou-se como desafio, pois o objetivo de toda e qualquer ação que busca compreender e indagar os arquétipos e as relações sociais que já estão estabelecidas e definidas por dispositivos normatizadores, em um contexto sócio-histórico-cultural, é sempre provocar estremecimentos na hegemonia. Porém, além do caráter desafiador, estes estudos nos mostram o quanto é importante sabermos nos organizar coletivamente, de modo solidário e humano, para, assim, lutarmos juntos pela emancipação de nossas vidas, na busca pelo respeito e valorização independente de nossos gêneros, sexualidades ou quaisquer que sejam as nossas particularidades e diferenças.

Ao abordar gênero e sexualidade, na sociedade, não se pode relacionar somente ao sexo feminino ou masculino, mas às múltiplas maneiras de ser e de estar no ambiente da coletividade independente das bases biológicas, pois o sexo e o gênero devem ser pensados como categorias sociais produzidas a partir de uma matriz de pensamento moderno/colonial e eurocêntrico. Deste modo, constatamos que, para além do que nos inculcou a Europa com seus fundamentos machistas, heteronormativos, patriarcais e brancos, a diversidade de gênero e de sexualidade tem sua legitimidade escamoteada e sedimentada pelos pretensos interesses econômicos eurocêntricos burgueses.

Neste sentido, produzir investigações que possibilitem a participação dos indivíduos (com suas próprias vozes, identidades, memórias e culturas) que historicamente foram subjugados, inferiorizados e invisibilizados pelas estratégias do capitalismo é pôr em prática a práxis da contra-hegemonia ao caminhar para a desconstrução dos preconceitos e dos estereótipos em termos das desigualdades de gênero.

Seção III

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS CONSTRUÍDOS E ANALISADOS EM COLETIVIDADE

*Eu sou filho do arco-íris
Eu tenho outra íris, eu tenho outro olhar
E se o céu azul nos trás o arco-íris
É pra que a terra inteira possa admirar
Por isso esse amor esse orgulho
Que a vida colocou dentro de mim
E não importa a cor do meu amor
E o arco-íris que me faz brilhar assim*

*Eu sou filho do arco-íris
Eu tenho outra íris, eu tenho outro olhar
E se o céu azul nos trás o arco-íris
E pra que a terra inteira possa admirar
Por isso esse amor esse orgulho
Que a vida colocou dentro de mim*

*E não importa a cor do meu amor
E o arco-íris que me faz brilhar assim
E não importa a cor do meu amor
E o arco-íris que me faz brilhar assim
E o arco-íris que me faz brilhar assim
E o arco-íris que me faz brilhar assim*

(Nizan Guanaes, “Filhos do arco-íris”)

Nesta seção empenhamos esforços para que pudéssemos trazer os dados construídos e analisados em coletividade subsidiados pelas narrativas de cada colaboradora viesadas aos teóricos que se afinam com cada temática. Nossa preocupação foi em saber se cada momento das análises correspondia ao que amarramos e desenvolvemos no projeto, principalmente, se estávamos alcançando respostas tanto para a problemática desta pesquisa quanto para os objetivos que a constitui.

Neste sentido, na primeira subseção, intitulada *Gênero, sexualidade, educação e decolonialidade: percepções e tensionamentos*, entre tantos autores, trouxemos Butler (2017) para a discussão de gênero, Foucault (1987) para elucidar e explicar os mecanismos de

vigilância, controle e punição dos corpos, Louro (2012) e Junqueira (2012) os quais abordam o espaço da escola como lugar propício e de fermentação da heteronormatividade, o qual se utiliza da “Pedagogia do Armário” e da “Pedagogia do Insulto” para instaurar e garantir essa vigilância, controle e punição sobre os sujeitos da diferença.

Já na segunda subseção, *TRAVESTILIDADE, TRANSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: identidades de gênero e identidades políticas na escola*, elencamos autores como Leite Jr. (2011) e Kulick (2008) para tratar sobre como se constroem as identidades travesti e transexual, como a medicina influencia na forma como a sociedade vai enxergar tais identidades versus como as próprias travestis e transexuais se percebem e de como esta realidade encontra-se configurada no espaço da escola.

E na última subseção, *POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO VIÁVEL AOS PRECONCEITOS NA PERSPECTIVA DE QUE “TRAVESTI NÉ BAGUNÇA NÃO!”: a resistência frente ao poder escolar*, recorreremos a Scott (2013) e Hooks (2017) os quais, respectivamente, discutem como se constituem os processos de resistência e de transgressão diante do poder instituído. Corroborando estes mecanismos, trouxemos Cardoso Jr.; Naldinho (2009) que sob a ótica da Amizade, compreendida por Foucault, discorrem sobre como esta categoria dentro do campo afetivo pode ser tonar arma contra o bipoder.

3.1 Gênero, sexualidade, educação e decolonialidade: percepções e tensionamentos

Começaremos a apresentar, neste momento da pesquisa, as análises dos dados construídos em coletividade com as travestis e transexuais colaboradoras deste estudo. Os discutiremos sob o foco das relações de gênero, de diversidade sexual, de sexualidade e de educação à luz da decolonialidade.

Sob as orientações dos estudos de Cavalleiro (2003) construímos percepções de como a escola pode se transformar em espaço outro no qual as ações de injúrias, transfobia, homofobia, entre outros, para além de toda carga negativa, opressiva e repressiva, pode também oportunizar momentos de reflexão e de criatividade em torno dos enfrentamentos das pessoas alvo de tantas formas de preconceito.

Assim, Butler (2003) com a temática de gênero e Louro (2012) e Junqueira (2012) para discutir acerca da sexualidade e educação nos permitiram realizar estudos sobre a formação da escola enquanto espaço de tanta hostilidade e violência simbólica para que

justamente ancorássemos e dialogássemos com a decolonialidade e as narrativas das colaboradoras no intuito de que nos fosse viável pensar como este mesmo espaço pode ser ressignificado e pensado, de fato, em um ambiente que conceba as diversidades como valores sociais relevantes pra construção de uma sociedade democraticamente inclusiva e não como ameaça à vida humana.

Em razão do exposto foi que a presente pesquisa se debruçou. Ao realizarmos um trabalho, cuja prática se deu pelas narrativas de travestis e transexuais, estas pessoas tornaram-se sujeitos ativos de suas próprias histórias em uma sociedade que, historicamente, sedimenta a história dos vencidos, enaltece a dos vencedores e, assim, reproduz, perpetua e legitima uma história una, única, dita oficial (BENJAMIN, 1985).

Pretendemos, então, contar a outra versão dessa história ou, como concebe Walter Benjamin (1985) “*escovar a contrapelo*”, isto é, agir pelos sedimentos, pelos escombros, afim de oportunizar o protagonismo de quem, por uma lógica hegemônica, sempre foi relegado ao esquecimento e apagamento histórico-social. Deste modo, constatamos as informações obtidas nas mais diversas bibliografias e, principalmente, pelas histórias orais das travestis e transexuais ouvidas. Estas, sem dúvidas, ao relatarem sobre suas vidas, enquanto alunas da educação básica, contribuíram para a efetivação de todo o trabalho realizado, o qual toma corpo na forma de Decolonialidade e Resistência nas Experiências Escolares de Travestis e Transexuais de Macapá.

As narrativas funcionam como lugares de dizer, nos quais diferentes vivências encontram-se materializadas. Tais vivências não são “criadas” nas/pelas narrativas, mas é inegável que, por meio delas, diferentes enunciados circulam, reconfiguram-se e legitimam-se. Nesse sentido, podemos afirmar que, por meio de suas oralidades e, também, formulações não verbais, as narrativas materializam experiências de vida em que permeiam os construtos políticos, sociais, históricos e filosóficos das três pessoas travestis e transexuais entrevistadas, as quais colaboraram para a construção deste trabalho.

Dessa forma, traçamos um breve perfil das colaboradoras. Antes, destacamos que as três se disponibilizaram em participar desta pesquisa assim que convidadas e, após cada termo lido, esclarecido e assinado por elas na pré-entrevista, as mesmas autorizaram, veementemente, a utilização de seus nomes no lugar de codinomes na escrita desta dissertação. Entendemos tal atitude como um ato de coragem, subversão e engajamento, que se alia às lutas sociais de travestis e transexuais e que, para além disso, chega até aos métodos

enrijecidos da ciência, correspondendo à epistemologia decolonial que é o fio condutor desta pesquisa, desmobilizando as práticas estanques acadêmicas, sinalizando novos tempos não somente ao modelo científico hegemônico, mas à sociedade de um modo geral, pois é quem marginaliza estes sujeitos.

Ressaltamos ainda, que as mesmas sugeriram a não utilização do nome de suas escolas, pois, como elas mesmas refletiram, o que a pesquisa almeja são as narrativas sobre suas experiências escolares, logo, o foco não está nas instituições de ensino pelas quais passaram, mas sim como elas conseguiram viver este momento. Deste modo, já na (re)escrita desta dissertação, uma das colaboradoras sugeriu que se substituísse a palavra “indivíduo” por pessoas ou até mesmo sujeitos uma vez que o termo, para elas, é diferente do significado empregado e construído sociologicamente na academia, e possui um tom de inferiorização, marginalização e discriminação o que pode ser problemático e causar mais estigmas aos seus corpos e identidades na sociedade.

Duda Monte, primeira colaboradora entrevistada, tem 28 anos. cursou o ensino básico em colégios públicos, encerrando esta etapa de sua vida escolar no ano de 2012. Alguns anos mais tarde retomou os estudos e fez o ensino superior, formando-se em Recursos Humanos no ano de 2017 em uma instituição particular de ensino. Eduarda é travesti, ainda não trabalha em sua área de formação, é católica e desempenha a função de catequista na paróquia em que faz parte. Como entretenimento gosta de sair com os amigos e amigas para dançar. Por este motivo, a *quadra junina*²¹ é um período muito aguardado por ela (DUDA, 2019).

A segunda colaboradora entrevistada, Alexia Leblok, tem 37 anos. Estudou o ensino básico sempre em escolas públicas também. Concluiu o ensino fundamental I e II em 1993, porém, no ensino médio, por motivos pessoais, parou de estudar, vindo a terminá-lo no ano de 2017 em uma escola particular. Alexia é mulher trans, chefe de cozinha e frequenta todas as

²¹ Anualmente, por volta de fevereiro/março até junho/julho, acontece em Macapá o evento denominado “Quadra Junina”. Este evento remete-se às festas tradicionais nordestinas alusivas ao mês de junho, as famosas festas juninas. No entanto, no estado do Amapá, os grupos de danças, organizações culturais, associações folclóricas, entre outros, geralmente a partir de fevereiro iniciam seus ensaios e, em junho, apresentam-se em várias disputas saudáveis nas quais o melhor grupo avaliado pelo corpo de jurados vence. Entre tantas competições existentes, a oficial é organizada pela Federação das Entidades Folclóricas do Amapá (Fefap). Cada grupo folclórico escolhe um tema e o associa ao tradicional “São João”. Explorando a temática, os componentes de cada organização entregam-se aos trabalhos exaustivos de ensaio e confecção de materiais, roupas e adereços a serem utilizados em cada apresentação. Não há fins lucrativos, por isso, quem participa assim o faz por três motivos principais: porque ama dançar, porque ama fazer parte de eventos culturais ou os dois.

religiões. Sua diversão é poder tomar seus “*bons drink*”²² em casa e escutando suas músicas prediletas. Chegou a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, obteve notas para alguns cursos das Universidades Federal e Estadual do Amapá, porém, por motivos aleatórios, não cursou nenhum. Está desejosa em tentar novamente e, dessa vez, fazer algum curso, mas o curso que ela ama mesmo não é ofertado em Macapá, que é Gastronomia (ALEXIA, 2019).

A última participante entrevistada, porém, não menos importante, Suzanne Dblue, tem 42 anos. Cursou o fundamental I em uma escola privada devido a seu pai ter sido funcionário de uma indústria em Macapá. Assim que ela concluiu o fundamental I fez o restante do ensino básico em escolas públicas, finalizando seu período escolar ao se formar como técnica administrativa no ano de 1994. Suzanne é travesti, cabeleireira e não frequenta nenhuma religião. Também tem como entretenimento sair com os amigos e amigas e não dispensa os “*bons drink*”. Quando de sua transição para travesti, aos 19 anos, Suzanne percebeu que queria lutar pela sua causa e pela causa das pessoas transexuais, por isso, atualmente ela é Coordenadora Geral do Fórum Trans Amapá (FTEA), Conselheira Fiscal da ANTRA e Coordenadora Estadual do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (Fonatrans) (SUZANNE, 2019).

As três conseguiram concluir o ensino básico, estão solteiras, não têm filhos e possuem uma relação amistosa com suas famílias. Existe uma notável diferença entre as idades, origens e formação, porém, identificamos que as narrativas são pouco diferenciadas, logo, suas experiências escolares assemelham-se.

Ainda que passassem por situações que poderiam lhes levar à evasão escolar, eram conscientes de que as suas permanências na escola as qualificariam para vida com perspectiva de dignidade e cidadania. Porém, muitas vezes foram violadas em seu direito à educação, mesmo antes de sair de casa e especialmente dentro da escola, pelas mais variadas violências sofridas e que elas tiveram de superar. Por mais que fossem em momentos distintos, criaram mecanismos semelhantes de enfrentamento e resistência neste ambiente.

²² Após ser alvo de boatos de que estaria passando por dificuldades morando fora do Brasil, a transexual Luisa Marilac fez um vídeo em um banho de piscina e tomando um drink. O mesmo viralizou em todas as redes sociais, transformando Luisa em um fenômeno da internet devido ao seu depoimento que, entre outras coisas, foi: “Nesse verão eu decidi fazer algo de diferente, decidi ficar na minha casa, na minha piscina, tomando os meus ‘*bons drink*’ curtindo esse verão maravilhoso da Europa, na Espanha [...]”. Após o feito, a frase de Luisa se transformou em um bordão muito utilizado pela população TLGBIQ+ para fazer referência a festas ou a quaisquer outros momentos de lazer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jXQWpkF2lOo>>.

Quando convidadas a revisitarem suas lembranças do período escolar, por meio da entrevista narrativa, vários foram os relatos. Percebemos, no entanto, um “lugar comum” em todos eles: elementos da heteronormatividade e do binarismo de gênero, os quais se expressam, das formas mais sutis até às mais visíveis, em ações de rejeição e expurgo do diferente. Assim como também percebemos um “lugar comum” na reação das colaboradoras quando tiveram de lidar com tais situações no intuito de amenizá-las, suavizá-las.

Alexia, sempre que provocada por razões de preconceito e discriminação explícitos, entre outras situações, tentava não desanimar para, assim, não desistir dos estudos. Como se evidencia em uma de suas falas:

Eu não sofri homofobia. Eu acho que sofri homofobia uma vez que fui no banheiro que alguns meninos queriam me segurar, no banheiro, eu acho que tinha doze pra treze anos e daí eu nunca mais fui no banheiro masculino na minha vida. Mas daí teve alguma brincadeira que eu digo que essas brincadeiras são os piores preconceitos, mas o preconceito a gente tem que tirar de letra né? Eu acho que pra gente não se vitimizar, eu acho que o que falta pro segmento LGBT é isso, é ser herói! Falar assim: “[...] eu sou capaz, não vou me entregar a isso. Porque eu quero isso, eu quero sobreviver, eu quero ultrapassar os limites que me falam que é aqui. Eu não quero ficar aqui, eu quero superar!” Como o negro, como o índio, como aquela pessoa lá do sertão que tem que atravessar milhares de quilômetros pra chegar numa faculdade, acho que nós temos que fazer isso, superar! (ALEXIA, 2019).

As atitudes e comportamentos que visam normatizar os corpos no espaço escolar, conforme aquilo que foi construído socialmente como conduta padrão aos modelos masculino e feminino de gênero, estão elucidados nesta narrativa. Para quem cometeu a violência de segurar Alexia no banheiro masculino, a vida continuou seguindo normalmente seu fluxo, pois, conforme os acordos tácitos de masculinidade, a presença de indivíduos com sexualidades diferentes ameaça a sexualidade hegemônica, sobretudo, a masculina, em espaços completamente normatizados, logo, conforme tal lógica, estas presenças devem ser combatidas, quiçá até banidas (LOURO, 2012).

Para a Alexia, o aviso foi bem claro: utilizar o banheiro masculino, a partir daquele momento em diante, estava proibido. O medo gerado nela foi o objetivo alcançado pelos alunos os quais reproduziam exatamente os construtos da realidade que os permeiam, isto é, modelos binários de gênero (BUTLER, 2003).

Destarte, estes modelos são garantidos especificamente pelo sistema que Foucault (1987) descreve como controle e vigilância dos corpos. Os alunos, ao deixarem passar aquilo

que é aceito, permitido socialmente e, em contrapartida, censurarem e “corrigirem” o que é considerado errado, que não deve ser praticado, pelo contrário, tem que ser barrado – não importando a forma que será utilizada para alcançar tal finalidade e nem tampouco medir as consequências dessas ações –, fizeram algo que se configura como as punições explicadas por Foucault.

Quanto às “brincadeiras” que Alexia conta ter sido alvo, quando ela se refere como sendo uma das piores formas de preconceito, assume uma dupla função em sua narrativa: uma expõe a clareza e o caráter maduro de suas percepções sobre as várias faces da violência sofrida por ela e a outra desvela as artimanhas e sutilezas não só da homofobia, mas também, do machismo e da transfobia vivenciados na escola. Em outras palavras, a violência contra pessoas TLGBIQ+ não está presente somente na forma física, ela é fluida, criativa, assume outros contextos e ganha novas formas, como podemos perceber nas palavras de Suzanne Dblue:

Eu venho da década de 80, que era muito conservadora, que eu passava na rua e as agressões eram verbais, sempre gritando: “vai dar neto pra tua mãe! Gay!...” Hoje em dia eu já transito na rua mais tranquilamente que antigamente, que antigamente eu achava que, pra mim, era horrível aquela gritaria: “vai dar neto pra tua mãe!” Era muito mais difícil o andar porque eu sempre fui afeminado, sempre tive aquele lado feminino e isso era escancarado, que as pessoas já olhavam e já viam que eu não tinha, assim, nada de masculino. Então o armário pra mim, ele existia, não de fato, mas sim uma metáfora, e uma metáfora ruim, porque eu tentava me esconder sem conseguir me esconder e eu tive, acho que no fundamental, minha mãe teve que me levar pro fonoaudiólogo pra ver se eu mudava meu tom de falar, pra engrossar a voz. Passei por isso. E já no ensino médio tomei hormônio masculino pra tentar ser um pouco mais másculo. Eu tive isso. Por eu tá no período escolar com os meus colegas então eu queria, eu botava isso na minha cabeça, de querer ser um pouco mais masculino, coisa que até hoje não consegui (SUZANNE, 2019).

Seja nas percepções de Alexia, seja no relato de Suzanne, o que provamos nestas oralidades é que o preconceito e a violência não se apresentam única e exclusivamente na forma física, mas também simbólica: “Vai dar neto pra tua mãe!”, “Gay!”; psicológica: “desde então eu nunca mais entrei em banheiro masculino”, “minha mãe teve que me levar pro fonoaudiólogo pra ver se eu mudava meu tom de falar, pra engrossar a voz. [...] E já no ensino médio tomei hormônio masculino pra tentar ser um pouco mais másculo”.

Mesmo com a pequena mudança que vem ocorrendo no seio social quanto às inúmeras identidades assumidas pelo sujeito, na escola é latente a cobrança quanto sua natureza sexual.

Por mais que sinta vontade de expressar formas de ser diferente da social, cultural e historicamente posta, não se deve fazê-lo, pois existe toda uma estrutura invisível e visível de coerção e regulação deste indivíduo para não “fugir” à regra da normalidade. Põe-se em prática a “Pedagogia do Armário”. Como considera Rogério Junqueira:

O ‘armário’, esse processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-se ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-se ao desprezo público. Com efeito, ele implica uma gestão das fronteiras da (hetero)normalidade (na qual estamos todos/as os envolvidos e pelo qual somos afetados/as) e atua como um regime de controle de todo o dispositivo da sexualidade. Assim, reforçam-se as instituições e os valores heteronormativos e privilegia-se quem se mostra devidamente conformado à ordem heterossexista (JUNQUEIRA, 2012, p. 71).

Assim, a escola lança mão de meios que corroboram esta prática tornando-se e elegendo-se como espaço magnânimo de controle dos corpos, da sexualidade e do gênero. Um destes meios é a chamada “Pedagogia do Insulto”, no qual (de forma silenciosa e sorradeira) permite-se que os sujeitos censurem-se e fiscalizem-se para não fugir ou escapar ao padrão heteroregulador e, ao agir desta forma, exorcizam sua feminilidade ou homossexualidade.

Outra forma de exercer a Pedagogia do Armário é o professor não deixar o aluno ser quem é, agir como gostaria de agir, ter atitudes e assumir trejeitos que lhe são peculiares. Tolhe-se a travesti, “corrige-se” a postura do gay, determinam-se ações sexistas para seus alunos.

O certo é que muito tem de ser superado, pois a sexualidade ainda é objeto na relação de poder, inclusive, na educação. A sutileza com que se dá tal relação requer uma perspicácia e astúcia discreta por parte dos novos atores neste “joguete”, pois o que está em questão é o fato de quem, pela lógica já exposta, é visto como normal e quem foge deste senso, o que está íntima e diretamente ligado com a produção de verdades, legitimidades, portanto, subjetivações do modo de ser.

Intencionalmente e sutilmente vão se desenvolvendo mecanismos, sistemas e erguendo-se estruturas quase que imperceptíveis, invisíveis e inalcançáveis, as quais garantem com eficácia da pedagogia do armário (JUNQUEIRA, 2012). Mas esta pedagogia está para uso do opressor, porque para o oprimido, tudo o que ele mais almeja é se proteger das ações que ameaçam sua integridade física e psicológica. Por este prisma, a pedagogia do armário

não se torna uma opção de defesa aos TLGBIQ+, mas um local sombrio de cerceamento dos direitos de liberdade; de ir e vir; de ser quem realmente somos. Neste sentido, relata Suzanne:

Aquela época era mais conservadora. Então não dava pra gente tá se expondo, querer aflorar nossos desejos... Eu tive meio assim, medo dos colegas, não forçando, mas de quererem algo sexual e eu dizia que não porque eu não queria tá me expondo ali dizendo que realmente eu era homossexual, tava sempre querendo ficar no “armário”, sempre me escondendo, sempre querendo ser o que eu não era, era o medo, no caso aí já entra a fobia (SUZANNE, 2019).

A pedagogia do armário, não por acaso, é a pedagogia que mais dá certo no universo da educação formal de ensino básico. Eduarda também compartilhou destas experiências, no tocante à sua sexualidade quando de seu período escolar. Mas o que chama atenção na oralidade de todas, é o tom otimista, espirituoso e sempre esperançoso ao lembrar-se de suas vivências escolares. Como fica nítido nas palavras de Duda:

Graças a Deus eu não tive tanto problema. É muito comum a gente ver travesti, transexual ou algo do tipo sofrer preconceito, bullying, essas coisas, mas graças a Deus nunca sofri esses problemas. Eu soube lidar tranquila, todo mundo me aceitando. No tempo da escola, digamos assim, eu ainda não me vestia de mulher, ou algo do tipo. Mas sim, já era, no caso, travesti, homossexual, já usava maquiagem e todo mundo já sabia realmente o que eu era e, assim, eles não vinham muito tirar gracinhas... Tinham uns... Um, dois ou três, geralmente [...] aqueles graciosos, algo do tipo, que brinca e tudo, mas, enfim, eu soube lidar tranquila, não sofri muito como umas e outras sofrem, né, que realmente a gente vê que tá no nosso dia a dia (DUDA, 2019).

Há um esforço em relatar positivamente sobre as experiências escolares. É como se elas não quisessem reforçar a imagem negativa que a escola construiu ao longo do tempo em benefício da perversão e maquinaria capitalista, como já sabemos. Logo, histórica e socialmente, a escola é a principal reprodutora do modelo social ao segregar, normatizar, docilizar, generificar e disciplinar os padrões do que ser e como ser aos corpos em sociedade, sobretudo, os corpos de travestis e transexuais (LOURO, 2012).

As colaboradoras, mesmo com lembranças doloridas, respondem ao contrário, ou seja, generosamente, com características e valores que são, geralmente, associados ao altruísmo como a misericórdia, o perdão e a humildade. Mas elas próprias não são tratadas pela sociedade dessa forma, como já visto e explicado anteriormente. Neste sentido, este aspecto

muito nos chamou atenção apontando, quem sabe, este sentimento altruísta como forma de escamoteamento das práticas de exclusão.

Quando Duda diz que não teve tantos problemas em relação ao preconceito no ensino básico, sem perceber ela reconhece que ainda sim tiveram problemas, mas sua vontade e satisfação em narrar os aspectos bons é maior. Ocorre a suavização e a não problematização na percepção destes problemas. Isto se deve ao fato da opressão operar em camadas mais profundas, constituindo um elemento central nos indivíduos alvo de suas artimanhas para a eficiência de seus resultados: a acriticidade.

Partimos da concepção de que o preconceito, a violência e a opressão se dão interseccionalmente, ou seja, eles não são somente de gênero, de sexualidade, de raça e de classe, separadamente, mas atingem todos estes marcadores de modo transversal (LUGONES, 2008). Sabendo disto, para entendermos este fenômeno que ocorre nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa, tomamos como apoio a questão racial para nos ajudar a refletir a este respeito.

Em seu texto, Eliane Cavalleiro (2003) nos auxilia na reflexão acerca dos processos que visam encobrir, esmaecer ou até mesmo eximir a escola dos danos causados por sua formação racista. Tal formação, segundo esta autora, está assentada, sobretudo, no mito da democracia racial, a qual se solidificou no Brasil como bandeira de igualdade entre as raças e no artigo 5º da constituição que, essencialmente, alega que “somos todos iguais”.

As relações interpessoais de ordem discriminatória, racista e ofensiva, dentro do espaço escolar, não são evidenciadas e nem levadas a sério no cotidiano pedagógico. Pelo contrário, adotou-se uma medida de que todas as pessoas (docentes, não docentes e discentes) devem guiar-se pela ocultação, isto é, “varrer a sujeira pra debaixo do tapete” e manter tudo em sigilo/segredo, pois esta é a solução para tratar destes assuntos e, assim, asseguram-se a ordem, o controle e a normalidade (aparente) sobre os sujeitos e seus corpos no ambiente escolar. Como podemos perceber nas palavras de Cavalleiro:

A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta (CAVALLEIRO, 2003, p. 20).

O problema está em existirem mecanismos os quais legitimam e intensificam a prática do “silenciamento”. Isto é, não falar sobre o menino que falou mal, deixar pra lá, simplesmente superar, não questionar a quem gritou “gay, vai dar neto pra tua mãe” sobre os motivos que o levaram a cometer tal abuso, deixar de problematizar estas situações tanto na família quanto na escola, por achar que são assuntos de ordem do pessoal, do particular e não do público e do social, é que potencializa a prática aqui referendada.

Deste modo, o silenciamento encontrou seu “solo fértil” quando no Brasil implantou-se a política de que “somos todos iguais” – artigo 5º da constituição – reforçada pela ideologia da “democracia racial”, pela qual se entende que negros e não negros relacionam-se tranquilamente e harmoniosamente, têm as mesmas oportunidades e que, portanto, o preconceito racial, em nosso país, não existe. Assim, ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças (CAVALLEIRO, 2003).

O fato do artigo 5º da constituição sancionar a igualdade entre os indivíduos não garante a obliteração de características que constituem nossas diferenças (étnicas, raciais, de gênero, sexuais, de classe, entre outros), assim como o mito da democracia racial não garante que negros sejam tratados e tenham as mesmas oportunidades dos não negros. Mas quem parou para fazer estas colocações ou fazer estas interrogações? Aí é que reside o problema! Porque esse apagamento das diferenças se dá apenas no campo do ideal, enquanto que no real todos nós continuamos marcados pelas mesmas condições que privilegiam uns em detrimento de outros, mas somos frequentemente silenciados.

Este viés ideológico tem dominado os discursos nos mais variados setores de nossa sociedade. É válido destacar que estes pensamentos não foram criados recentemente, pelo contrário, têm suas origens em determinantes históricos de colonialismo, dominação cultural e epistemológica. O que vivemos hoje nada mais é do que a reverberação destes construtos.

Neste contexto é que localizamos o otimismo das falas das colaboradoras. Ora, como falar se historicamente os sujeitos da diferença foram e ainda são obrigados implícita e explicitamente a guardarem para si e encararem como se fossem seus os problemas que são de natureza social e com raízes longínquas? Não que seja negativo apreciar o lado bom da escola, até podemos fazer isso, mas para tanto, devemos ver em quais aspectos de fato ela foi boa e, mais importante que isto, problematizar quando ela não foi.

Nesta ocasião pensar esta pesquisa como forma de perceber a escola por outra óptica tornou-se um desafio pra nós. É evidente que os problemas são maiores e potencializam consequências de proporções inimagináveis, porém, não é impossível pensar o espaço da educação formal básica como lugar de celebração das diferenças, tem como refletir dessa forma sem ser piegas ou romantizar os seculares problemas estruturais que afligem e demonizam a instituição escolar. Decolonialmente, de um modo crítico e responsável, nos desdobramos para realizar estas elucubrações tomando como base as narrativas das colaboradoras e os autores que nos ampararam teoricamente para cumprir com esta delicada tarefa.

Que a escola foi um espaço hostil às colaboradoras em relação à suas sexualidades e identidades de gênero, isto é um fato. Porém, isto revela o outro lado: que elas conseguiram, cada uma do seu jeito, experenciar suas travestilidades e transexualidades, ainda que em períodos de transição, pois elas encontravam-se em fases de autopercepção e autodescoberta e viveram, na medida do possível, normalmente esse período de suas vidas. As narrativas, principalmente de Duda, nos garantem isso:

As programações da escola eram programações boas mesmo. Um exemplo que eu quero citar, no caso dois exemplos de duas escolas. O primeiro é sobre a FETEC, que tinha na escola onde eu estudei de 5ª a 8ª, que eu gostava pra caramba mesmo, eu dava o máximo de mim, mesmo, e os diretores, os professores, geralmente vinham pedir minha ajuda em termo de dança, em termo de organização disso, organização daquilo e a FETEC era muito boa porque dava ponto pra gente, lógico (risos...). E também era bom porque assim, eu sempre gostei de cultura, eu sempre gostei de participar onde tinha dança, teatro, entendeu. Onde tinha que lidar com pessoas eu sempre gostei, não é à toa que eu me formei em RH, que é Recursos Humanos, que é lidar com vários tipos de pessoas, com várias índoles, que envolve toda uma sociedade, eu sempre gostei em relação a isso, em relação a FETEC, eu sempre me envolvia demais e que eu gostava pra caramba. Em termo lá do 1º ao 3º ano, na outra escola, eu gostava da gincana, era muito boa, porque tinha um aprendizado tanto da parte teórica, quanto da parte prática. Porque envolvia nossos ensinamentos. O que a gente tava aprendendo dentro da sala de aula, tinham as perguntinhas, tinha também a parte cultural, dança, teatro, envolvia vários momentos da pessoa se entrelaçar com os amigos, da pessoa dialogar, conhecer várias pessoas... (DUDA, 2019).

No caso da Duda, nada a impediu de fazer amizades e atar laços de afetividades com seus pares pelos colégios que ela passou. Participava com empenho, engajamento e criatividade dos projetos pedagógicos a ponto de ser apoio à equipe técnica-escolar e aos professores. Estes são os raros momentos em que a escola, de fato, consegue ser dialética,

pedagógica, democrática e equalitária, porém, não pelas mãos dos planejamentos dos professores e/ou supervisão/orientação escolar, mas pela própria força de vontade dos alunos e, neste caso, da Eduarda, que usava destes momentos em benefício próprio.

Eis o entrave na lógica do sistema escolar. Muitas vezes o que se pensa como sendo o correto é justamente o que já deveria estar sendo rompido, ou seja, sendo reproduzido de maneira outra e não de forma maçante, enrijecida e tradicional. Antes que a instituição de ensino básico comece a agir assim, os sujeitos que nestes espaços estão inseridos, e por vezes são estigmatizados por suas diferenças, é que rompem e fazem da escola o espaço que deveria ser. Alexia, em momentos de irreverência, viveu isto:

Eu fazia performance artística, eu fazia show, eu alegrava eles e sempre me tratavam super bem. Eu acho que quando eu tinha nove anos de idade, não... Dez anos de idade, tinha uma festa lá no colégio aí eu chorei porque não me deixaram ser paqueta. Aí quando começou a dança a professora me chamou: “entra na roda fica do lado da Xuxa”. Então eu fui ser paqueta! (risos...) (ALEXIA, 2019).

São estas fissuras no sistema monolítico educacional que deveriam se transformar em maiores expoentes e horizontes de uma nova perspectiva escolar. No entanto, acabam ficando apenas como experiências individuais solitárias, de bravismos e heroísmos à parte do sistema hegemônico e que denotam significado e sentido apenas para os indivíduos protagonistas daquele momento. Fazer a exceção virar regra, virar a mesa, dar uma guinada na ordem posta é o que essas narrativas representam. Mas elas também podem se dar de outra forma, Suzanne no relata como:

Eu acho que o maior orgulho meu foi quando eu saí da escola de 1ª à 4ª pra fazer a 5ª série, eu comecei na primeira semana estudar e eu falei pra minha mãe: mãe, tudo o que eu tô vendo aqui eu já estudei, eu já vi. Então o ensino naquela época, na escola anterior, ele era bem elevado e a mamãe me levou pra diretora e ela disse que era pra me mudar pra 6ª, eu ia pular um ano, aí depois a mamãe pensou e disse que era melhor não, deixa ele continuar o ensino normal. Pelo fato de eu ter que pular de série foi um orgulho não só pra mim, mas que minha mãe teve também. Eu era uma aluna exemplar. Acho que na 5ª série eu faltei em todos os ensaios do desfile do 7 de setembro na avenida FAB e eu fui só pra um ensaio e nesse único, que a coreografia era fazer a fortaleza de São José na FAB, então, naquele único ensaio que eu fui eu peguei toda a coreografia. Até a professora me elogiou porque foi o único ensaio que eu fui e eu peguei certinho a coreografia. Então essas coisas que as pessoas me elogiam, de pegar as coisas fácil, de saber um pouco de tudo, de saber tá discutindo qualquer matéria, um pouquinho de tudo, de ter facilidade em aprender [...] (SUZANNE, 2019).

Das três colaboradoras desta pesquisa, a narrativa da Suzanne é a que aparentemente mais traz elementos da heteronormatividade e o binarismo de gênero impregnados em suas experiências, tanto que ela diz que todo o ensino básico pra ela se resume em um grande “armário” que ela teve que tentar ficar trancafiada, para somente depois deixar vir a Suzanne. Mas neste depoimento ela deixa claro que uma de suas maiores facilidades estava em aprender e esse era seu maior orgulho. Não que ela não fizesse amizades com facilidade ou não se saísse bem em performances artísticas, mas o ponto forte dela estava em construir conhecimentos de maneira fácil. Tal habilidade também se traduz em elementos subversivos às normas, pois o que se espera de um aluno gay, afeminado, é que apenas sirva de chacota aos outros e nada além.

Assim sendo, para esta subseção, elencamos os principais resultados obtidos conforme o procedimento de análise interpretativo sob a ação coletiva com as colaboradoras desta investigação acerca de suas presenças no espaço escolar e como esse relacionamento ocorre.

Em primeiro momento observamos que a normatização dos corpos de travestis e transexuais está diretamente ligada ao binarismo de gênero, o qual é mantido pela lógica da vigilância, controle e punição destes corpos. Neste momento, pudemos perceber que a ação da violência física é o mecanismo utilizado para regular a diversidade sexual e a identidade de gênero e que o medo, a fobia, são os substratos das violências simbólica e psicológica que norteiam, endossam e corroboram a pedagogia do armário, fazendo com as colaboradoras desta pesquisa, por vezes, tivessem que sucumbir a esta pedagogia para manterem suas integridades físicas e psicológicas.

Em segundo momento, identificamos que o altruísmo é o tom recorrente nas narrativas das colaboradoras. Isto ocorre porque, como verificamos, o mito da igualdade permeia o espaço da educação básica, fazendo com que travestis e transexuais não problematizem suas vivências de preconceitos e exclusão, olhem apenas para o que foi bom e encarem estas vivências como relações do campo pessoal e não do social. No ensejo deste processo vem o silenciamento, o qual nada mais é que o arremate do sentimento altruísta, ou seja, a garantia de que as pessoas foco dessa pesquisa não analisem criticamente suas realidades para, assim, não terem que falar e não dar visibilidade a estes problemas.

Assim, finalizando as análises desta subseção, localizamos a escola enquanto espaço de sociabilidade, entretenimento e orgulho das colaboradoras. Porém, este resultado foi desvelado não pela eficácia do labor pedagógico escolar, mas pela forma com que as travestis

e transexuais enxergavam e aproveitavam a oportunidade de estar na escola, isto é, sem deixar que ela representasse apenas um lócus negativo às experiências de suas travestilidades e transexualidades, mas se empenhando e empreendendo esforços em serem vistas além de suas identidades de gênero.

3.2 Travestilidade, transexualidade e educação: identidades de gênero e identidades políticas na escola

Nesta subseção apresentamos as análises dos dados construídos em coletividade e os discutimos sob o foco, a princípio, de como se constituiu a identidade travesti e transexual e, após, fazemos o diálogo deste histórico com o contexto da educação escolar enquanto espaço que visa normatizar os sujeitos principalmente sob os aspectos da heteronormatividade.

Fazendo o recorte das travestis e das transexuais na realidade escolar, buscamos teóricos como Pelúcio e Miskolci (2007) para elucidar a respeito da formação subjetiva da travesti e da transexual e de como essa construção se relaciona com a cultura escolar, espaço massificado, generificado e sexualizado pelos padrões heteronormativos.

Discutimos, através de Leite Jr. (2011) e Kulick (2008), como os corpos se transformam, ganham novas oportunidades e conseguem se desenvolver em uma estrutura social basicamente binária e taxativa que prega o sujeito da diferença como errado, anormal e grotesco. Candau (2012) nos auxilia nessa reflexão trazendo elucidacões de como se constitui a cultura escolar e a forma como a homofobia se desenvolve e cria tentáculos e, deste modo, como proceder para ir na contramão desta realidade.

No período iluminista a identidade foi entendida como uma forma única e global que excluía a diferença entre os sujeitos, ignorando as transformações sociais inevitáveis à ação do tempo na história, criando, desse modo, sectarismos, segregacões e preconceitos. A hipérbole da legitimação da identidade conduziu a uma subsequente exclusão plena da diferença, manifestada em diversos aspectos concretos da vida social: preconceitos de vários tipos, perseguições religiosas e mesmo o medo paralisante pela diferença, tudo isso ocasionado pela lógica iluminista, a qual instaurou razão sobre si e primitivismo sobre tudo o que não fosse europeu (BITTENCOURT, 2014).

Por este foco, o sujeito foi se constituindo socialmente como alguém que reconhece o outro não com as mesmas percepções que reconhece a si mesmo – indivíduo dotado de características que o diferenciam –, mas como ameaça à sua própria existência

(BITTENCOURT, 2014). Nem mesmo o desenvolvimento no ramo da ciência e da tecnologia foi suficiente para superar tal equívoco provocado pela hipérbole da legitimação da identidade, pois o problema era mais complexo e dizia respeito ao conjunto de valores enraizados na própria sociedade. A “racionalidade abstrata” (universalização do comportamento dos indivíduos) era fonte viva que alimentava, de forma pretenciosa, tais valores.

Ainda neste período, o desenvolvimento entre progresso técnico e moralidade deu-se de modo divergente, contrário. Desta forma, surgiu o sujeito do iluminismo – autossuficiente – que, à luz da ciência, postulou uma relação social deturpada, eurocêntrica, dominadora. Disto resultou o colonialismo e o imperialismo sobre os povos não-europeus, os quais, pelo entendimento iluminista, deveriam ser furtados de suas próprias vidas, colonizados. Como afirma Renato Bittencourt:

A valorização da subjetividade como primado ontológico da consciência humana [...] encontra a sua culminação antropológica no período iluminista, transferindo para as nações europeias essa crença na sua superioridade espiritual, cultural e ideológica em relação ao ‘mundo primitivo’, uma vez que a ‘racionalidade abstrata’ pretensamente comandaria as suas ações rumo ao estado de aprimoramento contínuo no decorrer do tempo histórico (BITTENCOURT, 2014, p. 132).

Porém, por não terem sido concepções e valores fundamentados no sistema religioso – este obriga o sujeito a obedecer acriticamente todas as convenções morais – acabaram por se afrouxar e darem vez, gradativamente, as reflexões outras que fariam da chamada Modernidade laboratório complexo e dinâmico.

Logo, na contemporaneidade, a identidade foi deixando de ter uma característica social homogênea, única, intangível e imutável, e essa hipérbole da legitimação da identidade foi cedendo espaço para, gradativamente, possuir sua forma singular, difusa, atemporal, a qual flaina por campos híbridos na constituição do sujeito que é múltiplo: social, cultural, histórico, biológico e psicológico, apresentando e assumindo, portanto, suas diversas identificações.

Neste cenário, foi-se construindo o conceito básico (para se entender enquanto homens e mulheres), que é o de gênero. Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas; e o gênero vai além do sexo: o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma

como a pessoa se expressa socialmente, ou seja, a identidade de gênero. Mas em que contexto surge o termo e o conceito de “identidade de gênero”?

Embora a pergunta pareça óbvia, sua resposta nos revela o contrário. Se adotamos ou não determinados modelos e papéis de gênero, isso pode independer de órgãos genitais, dos cromossomos ou de alguns níveis hormonais. Todos vivenciamos, em diferentes situações e momentos ao longo da vida, inversões temporárias de papéis determinados para o gênero de cada um: somos mais ou menos masculinos, nós nos fantasiamos, interpretamos papeis, (JESUS, 2012; BULTER, 2003).

No entanto, e contraditoriamente, essa compreensão só parece ser válida socialmente se assumirmos comportamentos alusivos à genitália que nasce conosco. Caso contrário, teremos de encarar a árdua tarefa de viver em uma sociedade regulada por um sistema jurídico-médico-pedagógico-religioso o qual visa nos moldar, conter, normatizar e que, quando não logra êxito em suas ações, muitas das quais absorvidas por nós histórica, social e culturalmente, nos entrega, compulsoriamente, à responsabilidade de instituições que têm a obrigação de atuar na correção: educandários, igrejas, casas de detenção, hospitais, psiquiatrias, asilos e manicômios.

É neste contexto que encontramos a origem do termo “identidade de gênero”, o qual é utilizado majoritariamente pela medicina para a compreensão de quem (e do que) vem a ser o sujeito travesti e transexual. Como registra Leite Jr:

Em 1964, [...] Stoller cria o conceito de ‘identidade de gênero’, como a mescla de masculinidade e feminilidade que todas as pessoas possuem, mudando apenas o grau e a forma em que estes elementos são encontrados. A identidade de gênero é de base psicológica, podendo ser independente do sexo fisiológico [...]. O autor também separa este conceito da ‘identidade sexual’, compreendida como as atividades e fantasias sexuais (LEITE JR., 2011, p. 162).

Para tanto, o campo da medicina é crucial para ditar o que é normal e o que deixa de ser, o que é perversão e o que não é, logo, quem precisa de tratamento e que não precisa. Nessa realidade, sabemos que o que está implícito é o gênero hegemônico ao qual todos devem se adaptar, para onde todos e todas devem ir e de onde ninguém pode se diferenciar ou destoar: ou se é mulher ou se é homem, e só. Por isso que a narrativa de Suzanne sobre ter sido levada a usar hormônios masculinos e frequentar as consultas com fonoaudiólogos, na intenção de que sua voz ficasse grave, faz todo sentido quando analisamos a constituição

histórica da identidade de gênero, isto é, a conformação do gênero à genitália pela perspectiva psicobiomédica (LEITE JR., 2011). A este respeito, as considerações deste autor delineiam bem como o aparato médico funciona e age sobre os corpos de travestis e transexuais:

Desta forma, os termos ‘transexualismo’ e ‘transexual’ passam a colonizar gradativamente os livros biomédicos, os textos das ciências da psique, os debates militantes, a mídia e o imaginário social. Coroando o ápice do reconhecimento social de patologias, em 1980, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Código Internacional de Doenças (CID), organizado pela Organização Mundial de Saúde, inclui pela primeira vez o ‘transexualismo’ (LEITE JR., 2011, p. 184, grifo do autor).

Todavia, quem diz que as travestis querem ser mulheres, no geral, é a medicina e as demais instituições vigilantes e reguladoras. A partir dessa constatação de sentidos, significados e valores que pairam sobre estes sujeitos, e entendendo mulher como uma categoria dominante pertencente a um sistema dual e hegemônico de gênero, uma série de problemas serão postos, uma vez que travestis e, também as mulheres transexuais, têm outras concepções acerca de suas próprias feminilidades, imagens, essências, relações sociais, afetivas e questões identitárias. As análises de Kulick (2008) sobre as travestis de Salvador nos ajudam a refletir melhor tal realidade:

Portanto, é unânime entre as travestis afirmar repetidamente que são homossexuais incontestáveis. Curiosamente, essa insistência vem sendo ignorada por jornalistas, ensaístas e acadêmicos que escreveram sobre travestis. Muitas das análises compreenderam equivocadamente sua subjetividade, supondo que elas aspiram a ser mulheres. E mesmo aqueles analistas que perceberam que elas não querem ser mulheres foram incapazes de entender as aspirações, práticas e motivações das travestis. **Ao invés de escutarem o que dizem as travestis** – elas dizem explicitamente que são homossexuais –, **esses autores preferem formatar a imagem das travestis como ícones pós-modernos, sugerindo que elas rejeitam toda e qualquer identidade.** [...] Todas essas análises deixam escapar o mais importante. Assim como **as travestis não estão lutando para conquistar a condição de mulher [...], elas também não rejeitam a identidade e também não desejam a ambiguidade. Sua luta – e elas deixam isso claro para quem quiser ouvir – é pela homossexualidade.** E desejam fazer isso da maneira mais completa, mais perfeita e mais bela possível. Ao passo que outros indivíduos do sexo masculino denegam e disfarçam o desejo pelo mesmo sexo, as travestis abraçam esse desejo e se deliciam com ele. A vida delas é ancorada nesse desejo. O corpo delas é fabricado em função desse desejo. Assim, o corpo das travestis – com suas bundas exuberantes, seus peitos de silicone e seus pênis prontamente funcionais – pode dar aos comentadores a impressão de ambiguidade ou androginia, mas, do ponto de vista das

travestis e das pessoas que interagem com elas em seu meio, o corpo é uma declaração de completa *não*-ambiguidade. Muito ao contrário de transmitir ambiguidade, seu corpo transmite a certeza: eis ali um ‘viado’ (KULICK, 2008, p. 233-234, grifo nosso).

Embora Don Kulick tenha feito sua pesquisa e publicado seu livro em meados da década de 1990 (traduzido em português e publicado nacionalmente em 2008), em um período que ele próprio cita em seus escritos que o termo “transexual” ainda era pouco difundido no Brasil, suas análises baseadas em oito meses de convivência com travestis de Salvador escancaram matizes e nuances de identidades de gênero que, meticulosamente, a medicina, sob a égide do controle e poder, tentou e ainda tenta soterrar.

Neste caso, afirmar que travestis estão muito mais voltadas a uma homossexualidade masculina pode provocar a desestabilização do sistema hegemônico, o qual, por séculos, vem deliberando normas e conceitos para estas pessoas no intuito de normatizá-las. Nas análises advindas de seus estudos, Leite Jr. (2011) corrobora das mesmas conclusões de Kulick (2008) acerca do que travestis e transexuais pensam e como funcionam, mas que as instâncias reguladoras de sexo, gênero e sexualidade, para a garantia do poder, não estão preocupadas em ouvir:

Fora do discurso militante e político, que trabalha a questão da travestilidade e transexualidade (masculinas ou femininas) como uma identidade de gênero específica, ainda grande parte das travestis com quem convivi durante esta pesquisa vê a si mesma como ‘homens homossexuais’ (LEITE JR., 2011, p. 215).

Deste modo, basicamente o que é revelado por estes pesquisadores é que, no recorte travesti e transexual, as travestis estão muito mais em busca de concepções e práticas próprias e diferentes, no que tange como experimentam e vivenciam seus desejos, suas identidades, gêneros e suas sexualidades, do que propriamente tentando ser, a qualquer custo, mulheres. E a transexual, ainda que busque pela cirurgia de transgenitalização ou redesignação sexual não quer, de fato, ser mulher, nem ambígua e nem reivindicar o terceiro sexo, mas gozar do livre trânsito entre os gêneros sem fixar padrões (KULICK, 2008; LEITE JR., 2011).

Quanto ao aspecto da travesti ser analisada como sujeito que se afina a uma identidade mais propensa ao homem homossexual do que a uma mulher, fica explícito nas falas das colaboradoras desta pesquisa esta interpretação. Como afirma Duda Monte: “pra mim, [...] travesti é uma pessoa que se veste de mulher [...], mas que **não é mulher completamente**”

(DUDA, 2019, grifo nosso). Segue na mesma linha de raciocínio Alexia Leblok: “**a travesti não tem nenhum problema com o seu órgão genital de nascimento** ou masculino ou feminino ela convive perfeitamente com seu órgão genital” (ALEXIA, 2019, grifo nosso) e corrobora a Suzanne Dblue:

[...] a travesti, não num contexto geral, a gente se aceita no masculino e no feminino, não tem muita distinção [...]. Mas às vezes a gente aceita por causa da nossa família que é difícil tá falando no feminino, alguns amigos da época da adolescência também depois que a gente vai passando pra maturidade eles também não conseguem ficar colocando a gente muito no feminino, mas na maioria das vezes a gente [travestis] não se importa (SUZANNE, 2019, grifo nosso).

Por mais que quiséssemos definir o que é e o que deixa de ser a travestilidade e a transexualidade, de nada valeria a resposta sem levar em consideração o contexto das vivências das próprias travestis e transexuais. Como nos lembra Leite Jr. (2011), os textos psicobiomédicos tentam secularmente dominar estes conceitos, porém, entram em choque com pessoas travestis e transexuais quando estas reivindicam por esse direito, de ter o poder de se autodefinirem. Assinala Kulick (2008) que são as travestis as detentoras fidedignas de suas experiências homossexuais e ninguém poderá mudar isso a não ser elas mesmas.

Em relação à transexualidade, elas também expressam suas percepções. Para Suzanne: “a transexual ela já vem mesmo na sua cabeça [...], na alma, essa é a palavra certa, na alma, [...] o feminino, então, é muito difícil ela aceitar até mesmo família ou amigos [...] falando no gênero masculino, sempre pra elas tem que ser no gênero feminino” (SUZANNE, 2019). Discorre Duda: “transexual é quando a pessoa viaja pra fora ou algo do tipo e faz cirurgia, coloca silicone ou faz outras coisas” (DUDA, 2019). E explica Alexia:

Transexual é aquela pessoa que nasce com o órgão sexual masculino ou feminino, mas ela não se identifica com aquele órgão. Aí ela toma hormônio feminino ou masculino para mudar o seu corpo e pode até fazer a cirurgia de transexualização [transgenitalização ou redesignação sexual] pra adequar o seu psicológico com o seu órgão (ALEXIA, 2019).

Entendemos, pelos esclarecimentos das colaboradoras, que a transexual pretende uma mudança de ordem física para sentir-se próxima de uma mulher. Mas aí é que está o gancho da identidade transexual, essas pessoas, antes de quererem tornar-se o sexo oposto, querem o direito de transitar livremente entre os gêneros (LEITE JR., 2011; KULICK, 2008). Por isso a

dificuldade, neste caso, das mulheres transexuais em ser tratadas no masculino quando na verdade sentem-se mais à vontade no feminino. Estas colocações deixam claro como as mulheres trans operam, ou seja, trilham por caminhos que as levem ao encontro do corpo com o psicológico. Esta característica das pessoas trans por muito tempo foi patologizada nos textos psiquiátricos tendo seu devido reconhecimento, sem o estigma da doença, em meados do século XX, pela pressão das lutas de pessoas transexuais (LEITE JR., 2011).

É por este motivo que, neste estudo, priorizamos focar nas falas das colaboradoras sobre as concepções que têm acerca da travestilidade e transexualidade femininas e de como elas se percebem nesse processo. Ao fazermos isso evocamos a epistemologia decolonial, eixo filosófico e político desta pesquisa, bem como sua própria perspectiva metodológica que visa oportunizar a vez e a voz a quem foi silenciado e marginalizado historicamente. As duas vertentes nos colocam em uma posição de escuta sensível e acolhedora às narrativas das travestis e transexuais vislumbrando, sempre, uma análise interpretativa crítica, autônoma e que dialogue da margem para o centro e não o contrário, como é difundido hegemonicamente.

Para além disso, passamos de identidades de gênero para o campo da construção de identidades políticas. Tentando escapar aos sentidos estabelecidos pelo sistema jurídico-médico-pedagógico-religioso, essas pessoas reivindicam pelas próprias compreensões identitárias de si e por seus espaços que desafiam não somente a lógica dual de gênero, mas, também, os conceitos psicobiomédicos. Conforme diz Leite Jr. ao tratar a questão da transexualidade:

A psicanalista Colette Chiland, [...], explica que enquanto seus pacientes não estiverem com a ‘transformação realizada’, irá chamá-los pelo seu gênero de partida: masculino para os ‘homens’ transexuais (que querem ser vistos como mulheres), e feminino para as ‘mulheres’ (que se consideram a si mesmas como homens). Da mesma maneira, esta autora afirma que as militantes transexuais, por quererem, ser identificadas pelo ‘gênero de chegada’, *protestam* contra as definições médicas e *fazem a escolha contrária* [...], gerando assim a confusão conceitual. Talvez o que esta psicanalista não tenha percebido é que as militantes não são estraga-prazeres que, por alguma birra (ou inveja), querem criar um caos conceitual, mas que elas estão lutando pelo reconhecimento da própria autodefinição, ou seja, que esta é uma batalha para decidir quem tem (e o quanto tem) o poder e a autonomia de nomear a falar sobre si ou sobre os outros (LEITE JR., 2011, p. 192, grifo do autor).

Logo, elucidamos pelas narrativas das colaboradoras deste estudo, os significados e compreensões acerca de suas próprias identidades e como elas enviesaram essas experiências

com o cotidiano escolar. Preocupamo-nos em realizar uma escrita responsável, não uma escrita que, pretensiosamente, abordasse as falas dessas pessoas em prejuízo das produções científico-acadêmicas ou psicobiomédicas, mas problematizando estas produções quando necessário.

Trazendo essas discussões para o campo da educação formal percebemos que, embora a presença de travestis e transexuais leve a escola a um colapso a ponto de deixar transparecer o que, de fato, ela é (autoritária, opressora, reprodutora da lógica capitalista, portanto, reprodutora de preconceitos e intolerância às diferenças), são estes mesmos sujeitos que “salvam” este espaço e o tornam mais humano. Quanto ao aspecto de desafio das normas escolares fica claro nas lembranças de Duda Monte:

Porque assim, qualquer ambiente que a gente vai, claro, tem uma maneira de se comportar, uma maneira de agir e uma maneira de se vestir. Então, na escola, claro que na escola, tem toda uma norma, né, uma norma que a gente tem que seguir, uma hierarquia, lógico. Mas assim, a escola nunca impôs, digamos assim, ah é travesti, é homossexual, não pode vestir roupa de mulher pra entrar aqui, não, a escola nunca impôs isso [...]. Então eu relacionava isso como uma coisa normal que eu me vestia da maneira que eu quisesse, mas é claro, eu tinha todo um respeito [...] não era porque eu era travesti, gay, homossexual, tudo mais, que eu ia com uma blusinha mostrando barriga, que eu ia, como posso falar, denegrindo tanto a minha imagem quanto a imagem da escola, entendeu, eu sabia conciliar, sabia me conter e sabia, digamos assim, sabia me comportar num ambiente em sociedade, num ambiente escolar, num ambiente familiar e ao todo, dentro e fora da escola, entendeu. Sempre tive isso em mente de saber me comportar por vários lugares por onde eu ando, por onde eu passo (DUDA, 2019).

As normas da escola, de uma forma ou de outra, mitigam a livre expressão dos sujeitos que dela faz parte. Convencionamos socialmente que as regras escolares devem ser obedecidas piamente, o menor dos deslizes pode “enquadrar” o aluno e o mesmo responderá com alguma punição da equipe técnico-pedagógica. Assim, por mais que Duda pudesse ir vestida com roupas e acessórios femininos, pelos construtos sociais ela já tinha formado a concepção de que usar uma “blusinha mostrando a barriga” era sinônimo de aviltar a própria imagem e, o mais importante (e problemático), a imagem da escola, como ela mesma reflete.

Quando o sistema corretivo da educação formal de ensino básico não funciona as identidades de gênero, os sujeitos que nelas se encontram, resolvem isso. Conformados pela cultura escolar, que não é qualquer cultura, mas a cultura da diferença enquanto desigualdade ou inferiorização (CANDAUI, 2012), os próprios colegas ou até mesmo professores e demais

funcionários do estabelecimento de ensino agem na vigilância das normas, neste caso, em vias de garantir a manutenção da lógica dual de gênero, desferem chacotas e xingamentos, como podemos verificar nos relatos de Alexia:

A homofobia existe. Várias vezes alunos que mexiam comigo, me xingavam. Eu falava assim “por favor!”. Ai eles passavam e no outro dia eles riam, no outro dia eu ignorava, porque respeito é ignorar também pra você passar e fingir que eles falavam. Porque se toda vez você mexer e revidar eles vão te olhar, no segundo dia que você não olhar eles não vão te mexer mais. Rejeição é a pior coisa para o ser humano (ALEXIA, 2019).

Suzanne passou por situações semelhantes, mas sua fala nos revela o outro modo como esta mesma ação pode proceder:

[...] o professor montou um grupo de estudos com 4 pessoas, mas era ele que montava os grupos, aí ele me indicou em um grupo em que éramos duas moças e dois rapazes. Esse rapaz que tava [...] pra mim marcou porque ele, acho que no período todo que nós estudamos, estudamos só um ano, no outro ano eu acho que ele não tava mais com a gente, ele não falava comigo por eu ser gay, por ele ver que eu me dava bem com a turma, mas eu acho que ele não queria uma aproximação comigo. Não sei se ele tinha medo de alguma coisa. E nesse dia do grupo de estudos alguma dúvida da questão lá era através da outra minha amiga uma pessoa que tava no grupo, ele fazia pergunta pra ela, pra ela perguntar pra mim, em nenhum momento ele dirigiu a palavra pra mim sempre através da minha miga como intermediária. Então isso pra mim foi uma coisa que marcou em negativo porque a gente tava ali entre colegas de classe e em nenhum momento ele se dirigiu até mim, sempre através de intermediário. E até o término do ano letivo não trocamos uma palavra (SUZANNE, 2019).

Estes acordos tácitos de punição são o arcabouço que orientam e mantêm não exclusivamente o dualismo de gênero, mas a homofobia e a transfobia, e podem acontecer nas mais variadas formas, marcando pra sempre as vidas das pessoas alvo desse sistema. Porém, é estarrecedor quando quem deveria promover o ensino crítico e equalitário, captando e problematizando estas situações, posiciona-se exatamente ao contrário e acaba endossando o preconceito, a violência e a opressão contra travestis e transexuais na escola, como é caso de alguns professores. As narrativas de Suzanne retratam bem essa realidade:

[...] E eu passei, já no ensino médio, não assim uma coisa escancarada, mas uma professora, que era professora de Psicologia, que era uma pessoa que eu conhecia, e eu senti um certo preconceito, uma discriminação pessoal. Ela [...] tava dando aula e eu senti lá que do jeito que ela falou que me

excluindo e excluindo, não só eu, mas os LGBT em geral. Eu me senti muito constrangida na aula dela e em relação aos demais professores eu sempre me dava muito bem, com os meus colegas também, eram mais colegas de outras turmas, né, que às vezes ficavam me chacotando, falando negócio de gayzinho, essas coisas [...] (SUZANNE, 2019).

Em que pese o fato das colaboradoras destacarem que em suas fases escolares ainda não eram travestis ou transexuais, mas se percebiam mais como gays ou homossexuais, é inevitável não percebermos os elementos de suas latentes identidades de gênero, as quais já se faziam transparecer na escola. Como nos mostra Duda:

[...] eu já me pintava, usava maquiagem e tudo mais, só que eu ainda não usava roupa de mulher e nem nada, mas assim, o meu uniforme da escola sempre foi parecido com o de mulher, né, a minha vestimenta, o meu calçado já era basicamente pra ser o que eu queria no caso, que era virar uma travesti e pra que as pessoas me olhassem com outros olhares, com esse olhar assim de querer algo a mais, querer ser algo a mais [...]. (DUDA, 2019).

Em uma lembrança, que conta com afeto, Alexia teve a empatia do seu professor de Educação Física, em uma das aulas desta disciplina, quando a colocou no grupo das meninas para participar das aulas práticas. A separação entre meninos e meninas dentro da escola para atividades pedagógicas é em si um fator problemático, pois reforça a lógica dualista de gênero. Porém, a atitude do professor não pode ser apagada, pelo contrário, ela tem muito a nos dizer e fala, sobremaneira, da percepção das características femininas (o que nos revela a transexualidade) da Alexia pelo docente já que, como a própria Alexia afirma, “eu era Alexia, uma Alexia que tava lá presinha num rapazinho, toda afeminada com jeitinho de mulher, com andarzinho de mulher [...]” (ALEXIA, 2019).

Tanto na narrativa de Duda quanto na lembrança da Alexia o que temos é uma persuasiva demonstração de que suas sexualidades já despontavam suas identidades de gênero, embora elas se descrevessem apenas como homossexuais, assim diz Alexia: “eu era uma menininha, mas que pra mim me encaixava no termo gay” (ALEXIA, 2019). Infelizmente não foi da mesma forma para Suzanne, dizemos deste modo, porque poder expressar e experienciar a transexualidade e a travestilidade na escola, por mais que fosse sujeitada pela política da mitigação, de trocas e acordos, para as duas outras colaboradoras foi uma realidade possível, tensionada, áspera e custosa, mas possível.

Suzanne teve que se resguardar ao máximo para não sofrer violência física, seu medo era constante, como já tivemos a oportunidade de saber anteriormente. Por isso, o que ela conseguiu foi se preservar o quanto pôde para não ter sua sexualidade questionada, cobrada: “eu sempre tentava não demonstrar com medo das represálias, o que poderia acontecer. [...] Porque cada ação tem uma reação, então eu sempre tive medo disso. Eu sempre guardava aquilo pra mim, eu nunca demonstrava. Era como se fosse [uma travestilidade] platônica” (SUZANNE, 2019).

Por vezes, nas recordações tanto de Suzanne quanto de Alexia, notamos a ênfase acerca do conservadorismo como característica forte do período em que viveram suas sexualidades no contexto escolar. Esta ênfase não se dá ao acaso, está associada ao que Leite Jr. explica: “No Brasil, pode-se afirmar que a temática da transição entre os gêneros, dissociada de sua associação com a criminalidade ou com a prostituição, e discutida pelos meios de comunicação de massas, deu-se a partir dos anos 80 com o ‘fenômeno Roberta Close’” (LEITE JR., 2011, p. 205).

Ante o exposto, a angústia que Suzanne sentia tanto dentro da escola como também fora dela é facilmente compreensível. Em uma época em que pouco se discutia no Brasil sobre as pessoas travestis e transexuais (tampouco suas políticas públicas), o que restava a esta população era o acanhamento teórico, político e filosófico da sociedade, fonte de tanta crueldade, de tanta homofobia e transfobia. Não é à toa que atualmente o Brasil lidera o ranque dos países que mais mata pessoas TLGBIQ+ no mundo, o que surpreendentemente e infelizmente, denuncia que mesmo há quase quatro décadas após, pouco temos avançado sobre este tema.

Sabendo disso é que se torna obrigação, moral, ética e humana de nossa parte, sujeitos sociáveis e pesquisadores sentipensantes, oportunizar e priorizar a inserção e permanência das diferenças dentro das instituições formais de educação, pois saber lidar com elas muda todo o panorama de vivência e reconhecimento entre sujeitos. Conforme Larissa Pelúcio e Richard Miskolci:

As travestis, diferentemente das *drags-queens*, não vivem personagens, ainda que, como aquelas, denunciem (mesmo que sem uma intencionalidade) que o gênero é sempre construção e aprendizado. E ainda há uma grande centralidade da sexualidade como marcadora da experiência travesti. Esforçam-se, assim, na construção de toda uma engenharia erótica capaz de dar visibilidade e atributos associados ao feminino. Ainda que desestabilizem o binarismo de sexo/gênero, as travestis, paradoxalmente, o

reforçam em seus discursos e ações (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007, p. 260-261, grifo do autor).

A ação democrática consiste em *desmassificar* a sociedade pela multiplicação dos espaços e processos de decisão que permitem estabelecer a aproximação entre as exigências impessoais que pesam sobre a ação e os projetos e preferências individuais. Esse papel de *desmassificação* compete, antes de tudo, à educação. Todas as concepções do ser humano e da sociedade se traduzem por ideias a respeito da educação (SILVA, 2003).

Neste contexto toma corpo o papel do professor atual que, de fato, será mediador ao ajudar seu aluno na construção da sua identidade sem medo de ser diferente, único, diverso e livre de quaisquer juízos de valor que o impeçam de ser quem é e que possa desenvolver a capacidade de reconhecer o outro. O professor pode vir a ser agente da razão; é também um modelo que ajuda a criança ou o jovem a construir sua própria identidade, como é feito pelo pai ou mãe; é um mediador que ensina um a compreender o outro (SILVA, 2003).

Igualmente, possibilitar que alunos transexuais e travestis entrem e permaneçam na escola (e em qualquer outro espaço de educação formal) com a segurança de que possam expressar livremente suas identidades, identidades de gênero, identidades políticas, entre outras, para além de aceitar e respeitar a individualidade do outro é permitir que não se tolere e não se pratique mais o nivelamento entre os sujeitos. É basicamente este fator que (re)produz tantas violências, desigualdades de oportunidades, mortes e afeta os corpos de quem social e historicamente foi subalternizado, em destaque pelo que aborda esta pesquisa, as pessoas travestis e transexuais.

3.3 Possibilidade de enfrentamento viável aos preconceitos na perspectiva de que “travesti né bagunça não!”: a resistência frente ao poder escolar

Perfazendo o processo analítico que nos trouxe até aqui, não poderíamos deixar de destacar e relembrar as categorias Poder, Decolonialidade, Educação, Gênero e Sexualidade que produziram o *corpus* teórico desta investigação. Assim sendo, nesta última e importante subseção, nos preocupamos em abordar as narrativas das colaboradoras sustentadas pelas categorias acima expostas enviesando-as às categorias Resistência, Transgressão e Amizade sob a perspectiva dos enfrentamentos e resistências de travestis e transexuais ante os preconceitos por elas vivenciados em suas experiências escolares o que nos possibilitou responder à problemática desta pesquisa.

Utilizamos-nos de teóricos como Scott (2013) e Hooks (2017) para que nos fosse possível esclarecer acerca dos processos sociais que subjetivam a transgressão e como isto pode se transformar em mecanismos de resistências, sobretudo no âmbito da educação escolar. Além disso, contamos com Foucault (1984), que nos fala sobre como o poder se instala nas diferentes instâncias da sociedade, sendo assim, na escola também, e de como isso pode insurgir e corroborar, conforme nossa interpretação, modos de resistências por parte das travestis e transexuais.

Para as análises de aspectos positivos sobre a presença de travestis e transexuais na escola nos apoiamos no estudo de Cardoso Jr. e Naldinho (2009), que tratam, pela perspectiva foucaultiana, da categoria Amizade como forma de resistência aos arranjos de poder instalados socialmente.

A escola atual, ainda que tenha conseguido expressivo avanço nos estudos sobre as teorias e práticas pedagógicas, quando se trata das relações de poder (que seria a parte prática) pouco tem logrado êxito. É nítido que ainda reproduz comportamentos próprios de séculos anteriores, quando foi pensada pela lógica de adestramento, controle e disciplinamento dos sujeitos. Fiscalizar, vigiar, punir o indivíduo, encaixá-lo no esquema binário de gênero e controlar sua sexualidade tornou-se uma ação coletiva e necessária, assumida social e culturalmente pelos sujeitos nas mais variadas épocas e lugares, transformando-se em verdade universal, fato que corrobora o poder (FOUCAULT, 1987).

Deste modo, enquanto lugar que deveria, prioritariamente, minimizar questões como preconceitos e diferenças, tendo em vista que lida com a educação da massa social, a escola acaba por ser o local de “jogos” de poder no qual se produz, por excelência, estereótipos e rótulos que sem as devidas intervenções críticas, estigmatizam e reforçam as diferenças, sobretudo no campo da sexualidade, viabilizando, assim, preconceitos em todos os sentidos e níveis. Neste sentido, o poder de privilégio pautado no homem, branco, heterossexual, cristão e burguês estabelece, então, a heteronormatividade como substância indispensável da vida humana em sociedade e o que se tem fora disto é repellido para as margens, ignorado e excluído.

Por tempos vivemos este “modelo” de sociedade, legitimado em nosso dia a dia por nossas repetições e reproduções garantidas, também, pelos aparatos sociais de comunicação, que a escola incorpora e, perfeitamente, (re)produz como forma de adestrar o sujeito que desta sociedade faz parte e que, mais tarde, nela atuará.

Por outro lado, as diferentes identidades assumidas por este sujeito causam certa instabilidade neste poder. Como diz Fernando Seffner:

Algo que nos interessa destacar é que pelo menos nos últimos 20 anos, no Brasil e no mundo, assistimos a uma visibilidade sem precedentes das identidades de gênero e das identidades sexuais. Esse processo de visibilidade foi acompanhado de uma produção de diferentes identidades. Vale ressaltar a definição de identidades que estamos usando neste estudo: diferentes posições de sujeito, de apego temporário, produzidas com bases em interpelações. As designações que surgiram e que se renovam a todo momento são reveladoras dessa dispersão identitária (SEFFNER, 2011, p. 42).

Deste modo, nos últimos tempos vivenciamos uma sensível mudança neste sentido, quando as camadas sociais, denominadas minorias, através das lutas de mulheres, principalmente, começam a traçar novos rumos que irão provocar a estrutura do modelo social posta, outrora pensada como algo cristalizado e imutável. Aqui nos reportamos às políticas sociais de garantia dos direitos destas minorias e que por muito tempo protagonizaram a exceção e o esquecimento político e social.

Passou-se a entender o sujeito, neste momento, como performático, ou seja, que assume comportamentos, posturas e discursos conforme os espaços sociais. Logo, o que o define não é sua genitália, mas sua performance e aquilo que pensa, sendo o gênero e a sexualidade, portanto, uma construção social e cultural (BUTLER, 2003). É partindo deste pensamento e princípio que se passa a lutar por direitos de equidades sociais rumo à superação dos equívocos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Neste contexto, conforme nos diz Hooks (2017), a educação na figura da escola passa a ser repensada. Ainda que vivamos certa abertura deste novo saber por meio dos novos atores sociais, que lutam por reconhecimento identitário, equidade de gênero, superação do racismo, que vão às ruas e que protestam por sua visibilidade na busca de direitos (pois os deveres e obrigações já cumprem desde que nascem) mostra-se também como desafio, e aponta como necessidade uma pedagogia outra, que priorize a superação e o respeito às diferenças, que ensine a transgredir e perceba educação como prática da liberdade (HOOKS, 2017).

Como transgressão, Hooks (2017) compreende o sistema de ensino baseado em uma escolarização revolucionária que dê conta de desvelar os arranjos de poder na sociedade, ou seja, que revele o racismo, o classismo e o sexismo. Experiência que ela obteve quando estudou no período da segregação racial, isto é, no período em que tudo era dividido para

usufruto exclusivo de negros ou brancos. Deste modo, em escolas somente para pessoas negras era crucial a formação crítica de seus alunos e alunas para a promoção da cidadania e superação das desigualdades e preconceitos. Bell Hooks registra, saudosa: “Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução” (HOOKS, 2017, p. 10). E esclarece:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial [decolonial]. (HOOKS, 2017, p. 10-11)

Tomando por base as considerações de Hooks (2017) foi que concentramos nossos esforços para interpretar as experiências escolares de travestis e transexuais como instrumentos na construção de um sistema que enfrenta e resiste às hostilidades, opressões e preconceitos vivenciados na escola. Desde já frisamos que a perspectiva decolonial desta pesquisa se realiza quando percebemos as ações de contra-hegemonia sendo efetivada não pela capacidade de autoavaliação, autorreflexão e autocrítica da escola frente aos seus estigmas, mas na capacidade das alunas travestis e transexuais de transgredirem as normas e possibilitarem novas histórias, novas vivências e possibilidades.

Scott (2011) explica que quando há a dominação aos grupos subordinados, automaticamente estes criam discursos ocultos, que são processos de resistir ao poder, mas sem deixar claro o ato. Em contrapartida, há o discurso oculto também do dominador o qual pelo mesmo caminho não declara abertamente seus objetivos, mas que se auto revela quando da vigilância constante sobre as ações do dominado:

Os subordinados simulam uma atitude de deferência e consentimento ao mesmo tempo que tentam discernir e interpretar as verdadeiras intenções e o estado de ânimo dos poderosos, no que estes possam ter de potencialmente ameaçador. Como bem resume um provérbio favorito dos escravos jamaicanos: ‘Faz-te de tonto para ganhares como esperto’. As figuras do poder, por sua vez, afectam uma atitude de domínio e de autoridade ao mesmo tempo que procuram discernir as verdadeiras intenções que se escondem por detrás da máscara dos subordinados. A dialética do disfarce e da vigilância que permeia as relações entre os poderosos e os fracos ajudar-nos-á, penso eu, a compreender os padrões culturais de dominação e subordinação (SCOTT, 2011, p. 30).

Este processo que se traduz em joguete de poder, no qual o dominador ocultamente enuncia as práticas e exigências de sua dominação e o dominado esforça-se em não deixar transparecer suas reais intenções ao dominador, é o que compõe o eixo central no trabalho de constituição da resistência de travestis e transexuais na escola. O relato de Duda Monte explicita bem este constructo:

[...] eu sempre mostrava mais o que eu era, que sempre faltava um pouquinho. Em termo disso eu sempre me vestia um pouco mais o que eu era, entendeu. O que eu queria ser, na verdade, e o que eu queria repassar pras pessoas. Então, nesse momento era o momento propício pra que eu fizesse um pouquinho dessa mudança e tudo mais e eu sempre fazia essas mudanças quando chegavam esses eventos, que era de ano em ano, mas que era coisa boa e eu sempre vivenciava dessa forma (DUDA, 2019).

Por sua facilidade em atar laços de afetividade com seus pares e com os demais funcionários da escola entre docentes e não docentes, Duda acabava conquistando o apreço de todos ao seu redor, o que lhe rendia a confiança para, nos eventos das escolas pelas quais passou, autorrealizar-se em sua identidade travesti sem muitos problemas, censuras ou interferências indesejadas. Mas não ficava por aí; para obter êxito em suas ações, além de ser uma pessoa receptiva, amigável e acessível, Duda se destacava em posições de liderança ao passo que esforçava-se para entregar-se aos estudos como ponto positivo aos olhos da escola, da família e aos seus próprios:

Inclusive, [...] como eu me dava bem com todo mundo, de 5ª série ao 3º ano eu sempre fui representante da minha turma. Eu sempre que respondia pela minha turma, qualquer coisa eu ia na diretoria, na secretaria, ou algo do tipo, entendeu. Ou seja, eu era a cabeça da turma. Eu sempre, em relação a isso eu não tinha problema nenhum, em termo de bullying ou preconceito nesse período em que eu frequentei o ensino básico. Então, nesse período eu só tenho a relatar coisas boas, graças a Deus, né, porque tem muitas outras por aí que relatam coisa que sofreram muito ou tiveram que mudar de escola por conta disso ou coisa parecida, mas não, só tenho a relatar coisas boas em relação a isso. [...] Eu avalio em relação à escola que foi boa pra mim, para os meus ensinamentos. Também pra eu ser, no caso, a pessoa que eu sou hoje [...]. No tempo da escola eu sempre gostei de estudar, [...]. Eu sempre gostei de estudar mesmo. Sobre isso, meus pais nunca tiveram essa reclamação sobre mim, de ir pra escola e não entrar, ou de tirar notas baixas, eles nunca tiveram essa reclamação sobre mim. E no tempo da escola eu avalio que foi uma coisa boa mesmo dos meus estudos, não é à toa que eu sou formada hoje em dia, né, porque eu já passei por toda uma fase que foi uma hierarquia. Passei pelo ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, aí fiz agora o nível superior e eu avalio que na minha vida foi uma coisa boa, não foi uma coisa ruim, não tenho do que reclamar em

relação a minha escola. Sempre estudei, sempre dei o máximo de mim [...] (DUDA, 2019).

No tocante ao quesito rendimento escolar e a construção do discurso oculto, Suzanne também nos relata:

Era ali na escola que eu tinha a oportunidade de dizer que eu era alguém em relação à sociedade, em relação à família. Ah, porque tá estudando, perante à família, tipo assim, pelo menos eu tô estudando, tô tirando médias boas pra dali em diante poder ser alguém, como as pessoas falam, poderia ter um trabalho melhor, poderia ter uma vida melhor, mas era a escola que me dava esse respaldo de ter essa convivência e o pós-escola já foi o que eu queria, porque até a época que eu tava no ensino médio, uma tia minha conseguiu um estágio pra mim no banco, eu não aceitei, aí eu fico pensando, será que eu poderia tá melhor hoje em dia se tivesse aceitado? Teria crescido? Mas não era aquilo que eu queria, então, porque se eu tivesse seguido os preceitos familiares eu não sei se taria melhor ou pior, mas o emocional não taria legal porque não era o que eu queria. Porque poderia me impedir de ser a travesti que eu queria ser. [...] Da minha vivência escolar pra cá eu estudava bastante, tinha notas boas e eu absorvi de ser a pessoa que eu sou hoje [...] eu sempre procurei tá informado pra justamente encarar a sociedade que nós temos hoje, que eu acho deve tá até pior do que antigamente. Então, o que eu trouxe de bom foi o conhecimento (SUZANNE, 2019).

É importante destacarmos que estas interpretações não devem soar ou não ser reanalisadas como artimanhas maliciosas, que se estendam ao campo do oportunismo, da mentira e/ou do fingimento por parte das colaboradoras. Tal como diz Scott (2013), para os detentores do poder é necessário que eles se sintam o “dono” da situação, isto é, que se sintam e se percebam controlando o poder e todo seu alcance, assim:

Os imperativos teatrais que normalmente prevalecem em situações de dominação produzem um discurso público em estreita conformidade com o jogo de aparências desejado pelo grupo dominante. Os detentores do poder controlam completamente a cena, mas os seus desejos tendem a prevalecer. A curto prazo, os subordinados têm o maior interesse em desempenhar o seu papel de um modo mais ou menos credível, produzindo as falas e os gestos que sabem que deles se esperam. [...]. Em termos ideológicos, o discurso público tende, por força do seu tom conciliador, a produzir justificações convincentes para a hegemonia dos valores e do discurso dominante. É precisamente neste domínio público que os efeitos das relações de poder se manifestam de forma mais acentuada, e qualquer análise feita exclusivamente com base no discurso público tenderá a concluir que os grupos subordinados aceitam os termos da sua subordinação, e que são parceiros voluntários, senão mesmo entusiásticos, dessa relação de forças (SCOTT, 2013, p. 31).

Logo, fica explícito quem nem os grupos subordinados se deixam dominar por completo, sem a produção de suas próprias estratégias, e nem os dominadores se furtam dessa percepção, mas optam por acreditar em suas forças dominadoras, totais e infiltráveis ou infalíveis. Neste contexto vemos que se há o discurso oculto há, também, o discurso público, e seu papel está na cordialidade, nas boas aparências, no pensar que tudo vai bem, enquanto que aquele prepara terreno para, mais tarde, “dizer na face do poder” o que é elaborado fora do seu alcance (SCOTT, 2013).

Na narrativa da Suzanne seu discurso oculto era estudar pra ser alguém na vida. Por outro lado, seu discurso público foi o contrário disso, porém, não no sentido de que ela não tenha ocupado o lugar que quisesse, foi além, ela ousou “falar na face do poder” ao recusar o emprego de prestígio que sua tia havia conseguido no banco, pois o mesmo poderia impedir a realização da travesti que é hoje. Isto é, Suzanne não se deixou dominar pela regra social, não se deixou cooptar pelo poder.

No caso da Duda, seu discurso oculto estava em fazer amizades e se destacar por seu comportamento e rendimento na escola e o discurso público era a realização da sua travestilidade sem maiores incômodos ou preconceitos, como ela faz questão em asseverar:

Era ótimo o meu relacionamento, tanto faz com os meus colegas, quanto com os professores, que eu sempre respeitei eles e eles sempre me respeitaram. Com as pessoas que trabalhavam na escola, tanto faz, servente... Quem seja que trabalhou na escola, eu sempre tive um apreço muito grande e eles sempre me respeitaram. Nunca me diferenciaram como homem, mulher ou algo do tipo. Eles sempre me trataram como eu gostaria de ser tratada, eu nunca tive problema nenhum em termo disso. E tanto faz se eram diretores, professores, meus amigos, minhas amigas, servente, merendeira, eu sempre fui tratada mesmo, assim, eu só tenho a relatar deles, coisas boas mesmo. Nunca eu fui tratada de outra forma, entendeu, ou tratada de outra maneira que eu não gostasse, que eu lembre foram só coisas boas (DUDA, 2019).

Perceber esses meandros e agir na contramão, ainda que sem consciência parcial ou total, é transgredir e desafiar as normas que enrijecem as múltiplas possibilidades do ser, uma vez que “Nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (HOOKS, 2017, p. 43). Deste modo, a resistência vai se tornando real e concreta pelas estratégias de enfrentamento dos grupos subordinados, subalternizados, dominados, colonizados e oprimidos no contexto escolar.

Dentro dessa lógica, a percepção de uma categoria emerge e se destaca: a amizade. Pelas concepções foucaultianas, Cardoso Jr.; Naldinho (2009) explicam que a amizade se constitui como um importante instrumento contra o biopoder. Deste modo, a escola age enquanto local onde os sujeitos são levados a individualizarem-se, perceberem suas diferenças como inferioridades; desigualdades e repelirem-se por essas questões, esta categoria tem a função transgressora e desestabilizadora da ordem vigente.

A amizade foucaultiana utiliza-se da filosofia como um exercício de si no pensamento para constituir-se como um modo de vida e de relações que escapa constante dos processos de institucionalização e restrição do tecido relacional impostos pelo biopoder subjetivante. É devido a essa ascensão filosófica do pensamento que a amizade exerce seu potencial de ruptura do instituído e de desenvolvimento de inéditas criações culturais com suas implicações ético-políticas. Enfim, [...] todo esse processo expansivo e positivo efetuado pela amizade não se restringe ao campo homossexual masculino [...], uma vez que essa pode surgir em qualquer seguimento social que seja permeado pelas necessárias contingências sócio-histórico-políticas. De fato, a amizade, trata-se justamente do desenvolvimento de relações que ultrapassem quaisquer categorias, sejam elas de gênero, idade, classe social, etc., uma vez que é por meio da normalização e compartimentalização das relações que o biopoder restringe e captura os processos de subjetivação (CARDOSO JR.; NALDINHO, 2009, p. 53).

Sendo uma das fortes investidas do biopoder, a desintegração das relações interpessoais, pelo menos daquelas que não estão para a garantia e funcionamento do capitalismo, é que a amizade se coloca como “uma estratégia de resistência extremamente perigosa para o biopoder subjetivante, uma vez que contradiz e combate diretamente a individualidade padronizada imposta por essa específica forma de poder” (CARDOSO JR.; NALDINHO, 2009, p. 53). Como explicam Cardoso Jr. e Naldinho (2009), os processos subjetivantes são aqueles mecanismos de ordem microfísica do poder que nos tornam sujeitos, ou seja, nos moldam a bel prazer dos interesses hegemônicos.

É indispensável que as instituições operem por este paradigma. Assim, a escola não está fora dessa atribuição. Mas ao interpretarmos as narrativas das colaboradoras percebemos que elas transgridem a lógica do biopoder ao constituírem verdadeiras redes de afeto e de amizade no intuito de protegerem a si próprias em todos os aspectos, sobretudo, psicológicos e físicos. Como nos diz Suzanne:

[Andava] sempre na presença das meninas. Era esse o modo que eu tentava me esconder, eu me escondia na escola, na classe. Sempre no meio feminino, sempre com as minhas colegas. Então, pra mim era uma brincadeira de

esconde-esconde, porque eu não gostava muito de tá, é, ser destaque de alguma coisa, de algum momento, justamente pra pessoa não tá ali me olhando com o olhar diferente, então, eu me escondia sempre no meio feminino, no meio das minhas colegas [...] Meus amigos eu fui construindo por eu ser um pouco espontânea, às vezes, como pessoal fala, muito simpática de lidar com as pessoas, mas meu círculo de amizade realmente ele é mais feminino, eu sempre tava com as meninas na escola ou fora da escola, mas eu tenho também amigos, colegas masculinos e pessoas que eu me dou super bem. Hoje em dia até reencontrei alguns que me dou super bem com eles também... Desavenças a gente tem no decorrer da vida, mas a construção mesmo a gente vai fazendo por simpatia, sendo educada, não brigona, não de briga e nem de discussões, tive, mas foram poucas, e a construção de amizades pra mim é muito legal [...] (SUZANNE, 2019).

Em que pese o fato de constituir amizades pelo medo de sofrer represálias, agressões verbais, físicas e psicológicas, Suzanne acabava por erigir seu método não só de enfrentamento, mas de sobrevivência no cotidiano escolar. Essas relações retornavam a ela como forma de rede de segurança, proteção e aconchego. Ressaltamos que, ainda que tivesse amizade com homens, ela só se sentia bem entre as meninas, talvez porque se afinasse às feminilidades que tanto reprimia, mas que podia realizar, livre da opressão, na presença delas.

De outro modo, Alexia também experienciou a amizade como proteção à sua sexualidade, como ela deixa transparecer em uma de suas narrativas:

Uma vez no colégio que estudava, não existia Alexia ainda. E ia ter um banho de piscina no clube entre quatro turmas e chegou eu e uma amiga minha. A gente chegou num táxi [...] na frente da sede. Tava cheio de gente na frente e começou “Juju, Juju, Juju!”. Meu nome é Júnior. Começou “Juju, Juju, Juju” aí ela [a amiga] me disse: eu vou voltar, aí eu disse: não volta, vamos lindas, e esse juju pega até hoje entre as turmas do meu colégio, todo mundo que me vê me chama de juju (ALEXIA, 2019).

Neste caso, Alexia teve em sua amiga o apoio de que necessitava para enfrentar a forte descarga homofóbica concretizada pelo coro dos gritos de “Juju, Juju, Juju!”. Ou seja, mais uma vez a amizade se torna categoria de resistência frente aos processos opressivos, hostis e preconceituosos, o que desestabiliza o biopoder.

Já para Duda, seus laços fraternos para com seus pares, além de significarem rede de proteção e apoio, como significou (e ainda significa) para Suzanne e Alexia, foi tão primordial e marcante em sua vida escolar que acabou definindo sua própria formação acadêmica: “Onde tinha que lidar com pessoas eu sempre gostei, não é à toa que eu me formei em RH, que é Recursos Humanos, que é lidar com vários tipos de pessoas, com várias

índoles, que envolve toda uma sociedade. Eu sempre gostei em relação a isso” (DUDA, 2019).

Tanto para Duda quanto para Alexia, seus amigos do período escolar dividiam-se entre homens e mulheres heterossexuais em sua maioria, eram poucos “gays”, como ficou evidente em suas narrativas. Já para a Suzanne, seu círculo de amizade era majoritariamente feminino e heterossexual. Isto explicita e corrobora exatamente o discurso oculto e o discurso público de cada colaboradora ao passo que se converte em mecanismos de resistências formulado por elas aos preconceitos aos quais eram rotineiramente expostas.

Por mais que esse sentido de amizade não tenha sido o mesmo vivenciado por Hooks (2017), quando constituiu laços fraternos com um jovem branco no período da segregação e os dois lutavam, do seu modo, para a construção de uma sociedade livre do racismo e das diferenças que os inferiorizavam, é em si, também, um arranjo que transgride e desafia o poder cultivado no espaço escolar, pois preserva as vidas travestis e transexuais em seu interior.

Entre tantos outros momentos vistos por nós até aqui, pelo simples fato da Duda Monte ter usado apetrechos femininos a mais nos eventos de suas escolas, de Alexia Leblok ter se apoiado em sua amiga para seguir em frente em um túnel de provocações homofóbicas e de Suzanne Dblue ter constituído amizades exclusivamente com mulheres para transitar livremente em seu colégio, constatamos que elas se recusaram publicamente a se curvar diante das normas, criaram, ainda que sem consciência política, seus próprios métodos de resistências diante das regras sociais pré-definidas e pré-estabelecidas, enrijecidas socialmente e gritaram na face do poder, o desafiando: “Tá pensando que travesti é bagunça?! Travesti né bagunça não!”.

Elucidando o que vimos nesta subseção é perceptível como as categorias Resistência, Transgressão e Amizade enviesam-se e tornam-se elementos chave no processo de enfrentamento e construção de resistências de travestis e transexuais não somente na escola, mas na vida dessas pessoas de um modo geral. No lugar da violência física, elas optam por operar de maneira afetuosa, compreensível, pacífica e harmônica não só pelo medo da agressão física, mas pela dignidade e humildade em perceberem que o preconceito é fonte de ódio gratuito o qual, ao invés de resolver, apenas adoece mais a sociedade.

Seção IV

4. À GUISA DE CONCLUSÃO

Nesta seção desenvolvemos uma recapitulação do tema da dissertação, uma reflexão sobre a sua problemática a partir do que foi discutido ao longo do trabalho em conjunto com os dados levantados e analisados, bem como apresentamos reflexões sobre os mesmos. Buscamos, também, sintetizar os resultados e discussões e, ao final, indicar algumas recomendações para futuros trabalhos relacionadas ao tema principal.

Esta dissertação se propôs abordar e discutir a situação de travestis e transexuais em períodos escolares sob o questionamento de como estes sujeitos resistiam e enfrentavam as diversas faces do preconceito neste espaço hostil e perigoso às suas próprias vidas, que é a escola. Para tanto, nos guiamos no sentido de procurar compreender a perspectiva metodológica que nos garantisse uma escuta sensível às narrativas das colaboradoras, de forma que fosse oportuno discutir as categorias relevantes dentro da perspectiva decolonial no contexto da educação básica de travestis e transexuais para que, assim, identificássemos os processos de resistência e enfrentamento produzidos por elas quando analisamos as capilaridades do poder hegemônico abrigando, neste espaço de escrita, um local para apresentar as suas histórias de vida no espaço da escola.

Pensamos na primeira seção para tratar somente dos aspectos e processos teórico-metodológicos desta pesquisa. Tendo em vista que realizar estudos de caráter participativo, no qual outros sujeitos auxiliariam na construção das análises, momento que nada mais foi que o coração desta investigação, se revelou delicado e complexo, por isso a necessidade de explicar, com rigor técnico-teórico, a clareza do “como fazer”, dos passos que seguimos e das atitudes tomadas. A fragilidade da pesquisa se encontra justamente bem aqui, pois conseguir satisfazer todas as orientações para que pudéssemos construir e interpretar os dados foi um desafio não apenas intelectual, mas, sobretudo, epistemológico e político que se desnudou pra nós.

Neste sentido, percebemos que Decolonialidade, Pesquisa Participante, Entrevista Narrativa e Análise Compreensiva estão umas para as outras e operam quase que no mesmo padrão: mexem nas estruturas monolíticas da academia quanto à investigação científica. Este fato ficou evidente quando entendemos que estes suportes teórico-metodológicos buscam um

movimento de pesquisa que se delineia da margem para o centro, isto é, uma epistemologia que emerge do subalterno, desenterrando a si próprio, tornando sua voz audível e dando visibilidade à sua história. Assim, este *modus operandi* produz o efeito subversivo de estudos acadêmicos que têm por base experiências de vida de pessoas e/ou grupos de pessoas marginalizadas, invisibilizadas e silenciadas histórica-social-politicamente, o qual afeta a estrutura construída pela lógica hegemônica não apenas na academia, mas na sociedade de um modo geral.

Já na segunda seção realizamos um trabalho de levantamento de produções no qual constatamos as barreiras das pesquisas na temática que esta investigação se propõe. Os limites deste estudo ficaram evidentes quando verificamos que pouco se produz sobre travestis e transexuais no campo escolar, o que precariza, até mesmo, a busca de leituras para fomentar novas pesquisas.

Ao abordarmos as categorias Decolonialidade, Corpo e Educação, Corporalidades Travesti e Transexual, Pensamentos Subalternos, Necropolítica, Educação Intercultural e Movimentos Sociais, neste momento da pesquisa, acabamos por elucidar que a escola ainda persiste em construtos sociais que alijam pessoas travestis e transexuais deste que deveria ser o espaço prioritário de sociabilidade, onde não se constrói e nem se reproduz mais a concepção da desigualdade enquanto diferença, o que reforça os estigmas e preconceitos sofridos não apenas por travestis e transexuais, porém, por todos os sujeitos TLGBIQ+. Salientamos que tampouco a escola conseguiu, ainda, ser lócus de pensamento crítico-reflexivo, que questione os meandros da hegemonia, ainda que os esforços teóricos sobre a mesma despontem para isso.

Logo, na terceira sessão, realizamos um processo de investigação, construção e interpretação dos dados condizentes à epistemologia Decolonial, linha filosófica que norteou esta dissertação e que, metodologicamente, foi corroborada pela Pesquisa Participante. Preocupando-nos em priorizar as participações das colaboradoras no grupo de estudos, formado exclusivamente para este fim, após a fase da entrevista narrativa com cada uma, avançamos na proposta de oportunizar a voz e o protagonismo a quem historicamente se negligenciou.

Destarte, as colaboradoras travestis e transexuais leram, refletiram e debateram sobre as temáticas: Gênero, Sexualidade, Educação e Decolonialidade; Identidade de Gênero e Identidades Políticas na Escola; Resistência, Transgressão e Amizade. Sob este aspecto

ficaram face a face com suas vidas e experiências escolares, porém, vistas por uma óptica outra: a do desvelar os arranjos sociais que sustentam o poder, alicerçam e produzem as discrepâncias por elas vivenciadas no espaço escolar e que ainda não haviam percebido desta forma, como disse Duda no encerramento dos nossos encontros: “Foi uma experiência única que me fez enxergar de outra forma, de maneira crítica, minha vida escolar”.

Vimos que, embora passassem por situações as quais poderiam levá-las à evasão escolar, as colaboradoras eram conscientes de que só a persistência delas nos estudos poderia qualificá-las para a vida. Ao que constatamos, também, que na escola a lógica da vigilância e da punição é instrumento eficaz para a normatização dos corpos e que este opera por outras lógicas, como a do binarismo de gênero, da heteronormatividade, da pedagogia do armário e da violência simbólica e psicológica. Uma coisa leva à outra, porém, não de maneira linear.

Ao serem expostas rotineiramente a estes mecanismos de coerção, controle e normatização, que tem pretextos atrelados ao sistema capitalista, as pessoas travestis e transexuais se veem tendo que construir práticas que operem pela resistência e enfrentamento aos processos opressivos e repressivos na escola. Foi por este caminho que chegamos à resposta do problema que gera esta pesquisa, bem como conseguimos alcançar seus objetivos.

Assim, combater a hegemonia requer astúcia, perspicácia, inteligência e sutileza, pois é por este mesmo padrão que o poder se faz presente socialmente. Deste modo, as travestis e transexuais construíram suas resistências e enfrentaram os preconceitos, principalmente constituindo redes de amizade, laços de fraternidade em seus períodos escolares e alhures.

Como vimos, pela maneira que opera a lógica do biopoder, sempre individualizando e compartimentando os indivíduos, fazer amizade é um ato de transgressão ao poder instituído. Esta ação contra-hegemônica se fazia sentir e perceber de outras formas após a rede de amizade estabelecida, como a possibilidade de começar a experimentar, além da sexualidade, as identidades de gêneros travestis e transexuais. Elas se sentiam seguras e protegidas, não o suficiente, mas o necessário para tanto.

Nem tudo o que pretendíamos produzir para compor o corpus teórico foi possível concretizar, uma vez que “maratonar” em um mestrado constitui um duplo processo: esclarecedor e desgastante. Esclarecedor do ponto de vista do conhecimento científico e desgastante do ponto de vista do tempo que dispõe um mestrado, ou seja, o de apenas dois anos, sendo que um ano geralmente é dedicado às disciplinas e o outro propriamente à pesquisa relacionada ao tema do projeto. Por isso, solicitamos parcimônia na sua avaliação

sobre esta pesquisa, no sentido de compreender o caráter inconclusivo de toda e qualquer investigação científica e mesmo nossas limitações na qual nos empenhamos em superar por meio das proposições proferidas ao longo deste estudo.

Esperamos que esta dissertação possa nos ajudar a continuar empreendendo esforços para uma postura madura, séria e coesa acerca de travestis e transexuais em seus processos de resistência e enfrentamento aos preconceitos vividos por estes sujeitos, sobretudo, no âmbito educacional. Que seja ponto de partida a outros trabalhos que vislumbrem a solidariedade, a humildade acadêmica em reconhecer no outro seu protagonismo e a importância de escutar a sua voz e de valorizar o engajamento político que estas pessoas, acompanhadas de suas histórias, vidas e histórias de vida possuem e que estas características possam somar na composição das lutas por equidades sociais.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS (PRIMÁRIAS)

DBLUE, Suzanne. **Entrevista única**. [fev. 2019]. Entrevistador: Rômulo Cambraia Ribeiro. Macapá, 2019. 1 arquivo. celular (01:27:36).

LEBLOK, Alexia. **Entrevista única**. [fev. 2019]. Entrevistador: Rômulo Cambraia Ribeiro. Macapá, 2019. 1 arquivo. celular (00:40:59).

MONTE, Duda. **Entrevista única**. [fev. 2019]. Entrevistador: Rômulo Cambraia Ribeiro. Macapá, 2019. 1 arquivo. celular (02:05:00).

REFERÊNCIAS (BIBLIOGRÁFICAS)

ANTRA - Associação Nacional de travestis e transexuais. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George; ALLUM, Nichollas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Stuart Hall e os signos da identidade cultural na pós-modernidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 154, p. 129-138, 16 Mar. 2014.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. (qual dos dois?)

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARDOSO JR, Héli R.; NALDINHO, Thiago C. A amizade para Foucault. **Fractal: Revista de Psicologia**. v. 21 – n. 1, p. 43-56, Jan/Abr. 2009.

CARRILLO, Alfonso Torres. Orlando Fals Borda e a pedagogia da práxis. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, S. R. Culturas, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago nº 23, 2003.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge (et al.). **Déjame que te Cuente – Ensayos sobre Narrativas y Educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 370-375.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: trasmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS,

Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 11. p. 383-417.

GOHN, M. D. G. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUFFPOST. “**Tá achando que travesti é bagunça?**”: o documentário sobre a vida de Luana Muniz. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/18/ta-achando-que-travesti-e-bagunca-o-documentario-sobre-a-vida-de-luana-muniz_a_23281356/>. Acesso em: 08 mar. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Idealização e Desenvolvimento**. Brasília, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line** (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

KULICK, Dom. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LEITE JR., Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias “travesti” e “transsexual” no discurso científico. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2011.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tábula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 9, p. 73-101, julio-diciembre 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MASCARENHAS, Maira. Simmel e Goffman: Contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. **INTRATEXTOS**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 240 – 257, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, PPGAV/EBA, n. 32, p. 122-151, dezembro 2016.

- MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 19-65.
- MELLO, Alex Fiúza de. **A Arquitetura do mundo & a engenharia dos conceitos**: sobre os fundamentos metodológicos de Max Weber. Belém: EDUFPA; Bauru: EDUSC, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. **Fora do sujeito: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis**. Niterói, v. 7, n. 2, p. 255-267, 1. Sem. 2007.
- MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- _____. **Por uma pedagogia decolonial na América-Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- MASCARENHAS, Maira. Simmel e Goffman: contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. **Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 240-257, 2012.
- NLUCON. **Novo relatório da TGEU reafirma que Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo**. Disponível em: <<http://www.nlucon.com/2016/11/novo-relatorio-da-tgeu-reafirma-que.html>>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Escala, 2008.
- PERES, Willian Siqueira. **Travestis brasileiras**: dos estigmas à cidadania. Curitiba: Juruá, 2015.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Proposta, 1980.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Colonialidade do Poder e classificação social-Aníbal Quijano. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologia do Sul**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2010. cap. 2. p. 73-113.
- SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência**: discursos ocultos. Livraria Letra Livre, 2013.

SEFFNER, F. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: Gustavo Venturi, Vilma Bokany. (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, v. 1, p. 39-50.

SILVA, Joseli Maria et al. “Quando uma Trans é morta, outras mil se levantam”: Transnecropolítica e Transresistência no Brasil. In: ANTRA. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. p. 45-60. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SILVA, Nilza. Sobre cultura. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2003.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia: um conceito em Gramsci?** 2013.89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STRACK, Danilo R (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TGEU. **Projeto de investigação TvT (2016)**. Observatório de Pessoas Trans Assassinadas (TMM). Transrespect versus Transphobia Worldwide (TvT) project. Disponível em <<http://www.transrespect.org/en/research/trans-murder-monitoring>>.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

WEEKS, J. **Sexualidade e seus descontentamentos**. Nova Iorque: Routledge, 1985.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada para participar do projeto de pesquisa referente à minha dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “‘TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!’ Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP”. A pesquisa está sob minha responsabilidade, Rômulo Cambraia Ribeiro, e Orientada pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira. Nesta pesquisa busco realizar levantamento de dados com travestis e transexuais de Macapá as quais passaram pelos bancos das escolas no intuito de investigar, por meio de suas experiências vividas nos espaços da educação formal (mas para além deles também), como elas percebiam, resistiam e enfrentavam as mais diversas faces do preconceito no cotidiano escolar. Pautando a pesquisa pelo viés Decolonial será formado um grupo de estudos com as colaboradoras e, com o auxílio do método da Pesquisa Participante, as mesmas participarão do processo de escrita da dissertação no intuito de se apropriarem politicamente de suas histórias.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador: Rômulo Cambraia Ribeiro portador do RG 162065-AP, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula: 2017100847, orientado pelo Professor. Dr. Alexandre Adalberto Pereira. A coleta de dados será realizada, a princípio, nos lugares escolhidos pelas colaboradoras individualmente e, posteriormente, nos encontros do grupo de estudos, no período _____ de fevereiro a abril de 2019, nos horários de _____.

Na sua participação você será submetida a duas etapas: a primeira consiste em uma entrevista narrativa para a coleta de dados relevantes para a pesquisa e, a segunda, será mediante os encontros do grupo de estudos formados por você, o pesquisador e as demais colaboradoras. Todos os áudios serão gravados a fim de possibilitar o posterior trabalho de análise dos dados pelo pesquisador. Após a transcrição das gravações as mesmas serão guardadas no mais absoluto sigilo para posteriores estudos.

Em nenhum momento você será identificada, caso tenha interesse em ser identificada deverá ser assinado termo de autorização de identificação. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, caso tenha interesse em ter sua identidade mencionada nas publicações será assinado termo de autorização de identificação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica, os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

O colaborador não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. É livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Este documento constará em duas vias, sendo uma cópia destinada ao colaborador e a outra a equipe de pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Rômulo Cambraia Ribeiro (pesquisador), telefone contato (96)99114-3428, endereço de e-mail: romulocambraia@gmail.com e o professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira, (96) 98111-5121, pereiraxnd@gmail.com, e ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Macapá, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura da Colaboradora

Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos

Nome da Colaboradora:
RG.:
Endereço:
Telefone:
E-mail:

() **NÃO AUTORIZO** a minha identificação pessoal tal como Nome e Sobrenome nos trabalhos acadêmicos e Científicos vinculados ao Projeto de Pesquisa “‘TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!’ Decolonialidade e resistência de travestis e transexuais de Macapá, AP”, em documentos tais como: Relatórios, Livros, Capítulos de Livros, Artigos Científicos, Artigos em Periódicos, Anais de Eventos, Palestras, Congressos e Seminários.

Nesse caso indicar codinome: _____

() **AUTORIZO** de livre e espontânea vontade a minha identificação pessoal tal como Nome e Sobrenome nos trabalhos acadêmicos e Científicos vinculados ao Projeto de Pesquisa “‘TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!’ Decolonialidade e resistência de travestis e transexuais de Macapá, AP”, em documentos tais como Relatórios, Livros, Capítulos de Livros, Artigos Científicos, Artigos em Periódicos, Anais de Eventos, Palestras, Congressos e Seminários.

Macapá, _____ de _____ de 2019

Assinatura da colaboradora da pesquisa

Apêndice C - Termo de consentimento para uso de dados (entrevistas e imagens)

Título do Projeto: “TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!” Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP.
Curso: Mestrado em Educação
Colaboradora:

Nome completo	Responsabilidade no projeto	RG
1) Alexandre Adalberto Pereira	Pesquisador Responsável (orientador)	753535-AP
2) Rômulo Cambraia Ribeiro	Orientando/aluno	162065-AP

Prezada Senhora:

Somos pesquisadores da Universidade Federal do Amapá, pretendemos, nesta pesquisa, realizar levantamento de dados com travestis e transexuais de Macapá as quais passaram pelos bancos das escolas no intuito de investigar, por meio de suas experiências vividas nos espaços da educação formal (mas para além deles também), como elas percebiam, resistiam e enfrentavam as mais diversas faces do preconceito no cotidiano escolar. Pautando a pesquisa pelo viés Decolonial será formado um grupo de estudos com as colaboradoras e, com o auxílio do método da Pesquisa Participante, as mesmas participarão do processo de escrita da dissertação no intuito de se apropriarem politicamente de suas histórias. Para tal, solicitamos sua autorização para utilizar as informações dos dados coletados ao Projeto de Pesquisa, “‘TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!’ Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, AP”. Os dados coletados consistem em: gravações feitas durante as discussões no grupo de estudos e entrevistas narrativas.

Caso concorde, utilizaremos informações referentes aos dados coletados ocorridos no período de fevereiro a abril de 2019, nos horários de _____ às _____ nos locais determinados pelas colaboradoras e depois na casa do pesquisador, destinadas ao desenvolvimento de relatórios internos relativos ao projeto da pesquisa que também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros e posterior publicação em veículos científicos da área. Ressaltamos que o estudo em tela não possui fins lucrativos.

Macapá, _____ de _____ de 2019

Assinatura da Colaboradora da Pesquisa

Apêndice D - Ficha de dados das colaboradoras - pré-entrevista narrativa

Prezada Colaboradora,

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa intitulada “**TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!?**” – **Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá, Ap.** A pesquisa está sob minha responsabilidade, Rômulo Cambraia Ribeiro, e orientada pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira. Nesta pesquisa busco realizar levantamento de dados com travestis e transexuais de Macapá as quais passaram pelos bancos das escolas no intuito de investigar, por meio de suas experiências vividas nos espaços da educação formal (e informal), como se percebe a resistência e enfrentamento das mais diversas faces do preconceito no cotidiano escolar. Pautando a pesquisa pelo viés Decolonial será formado um grupo de estudos com as colaboradoras e, com o auxílio do método da Pesquisa Participante, as mesmas participarão do processo de escrita da dissertação no intuito de se apropriarem politicamente de suas histórias. Desde já agradecemos sua contribuição.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Gênero: _____
4. Escolaridade: _____

5. Qual seu estado civil?

Casada Viúva Separada Solteira Outros – Qual?

6. Tem filhos?

Idade	Sexo
	M () F ()
	M () F ()
	M () F ()
	M () F ()
	M () F ()

7. Você frequenta alguma religião? Sim Não

8. Qual? Católica Evangélica Espirita Candomblé Umbanda Outra – Qual?

Apêndice E - Roteiro de orientação à entrevista narrativa com as colaboradoras

Bloco A: AFETIVO

Questões introdutórias (caráter familiar, escolar e fraterno)

1ª) Em que momento de sua vida você se percebeu travesti/transsexual?

Secundária: Você pode relatar um pouco mais sobre isto? Fale também sobre a escola que você frequentou, o que ela significou para você neste período?

Terciária (se necessário): Você pode lembrar tanto aspectos positivos quanto negativos da escola na sua vida?

2ª) Como era a sua relação com seus colegas nos tempos de escola? Qual sentimento te vem ao recordar desse momento em específico?

Secundária: fale um pouco sobre sua relação com seus colegas, professores e demais funcionários da escola.

Terciária: No modo como você se percebe e vive no contexto social atualmente, quais influências você reconhece que se devem ao seu período escolar?

3ª) Fale um pouco mais sobre essa convivência sua na escola. De que modo essa convivência escolar, com seus colegas e professores, se relacionava com a sua vida familiar e com seus amigos?

Secundária: Como sua família participava/contribuía no seu processo de escolarização?

Terciária: Qual o perfil dos seus amigos e colegas da escola?

4ª) **Retomando (checando) o 1º bloco de perguntas: Como foi para você a construção de laços de amizade dentro ou fora da escola, dentro ou fora de casa, com os amigos e/ou conhecidos?**

Bloco B: SUBJETIVO

Questões Decoloniais (compreensão política/identitária nos momentos de enfrentamento e combate aos preconceitos)

1ª) Quanto à sua educação formal, quais suas lembranças do período escolar que mais te marcaram?

Secundária: No geral, que avaliação você faz desse momento de sua vida?

Terciária: Se você tivesse a oportunidade de voltar atrás, no seu período escolar, o que você faria diferente?

2ª) Diante dos fatos que lhe ocorriam na escola, como você percebia sua sexualidade nesse processo?

Secundária: Como você se resolvia com sua sexualidade nessas horas?

Terciária: De que maneira você via o serviço técnico-pedagógico nos momentos em que precisou?

3ª) De que modo você enxergava os momentos e/ou eventos festivos realizados em seu colégio?

Secundária: Quando você participava ou assistia a esses eventos, de que forma os compreendia como maneira de explorar, expor e experimentar sua sexualidade?

Terciária: Qual sua relação com o “armário” na sua vida de estudante?

4ª) Fora dos eventos, destes espaços que lhe oportunizavam mostrar quem você era de fato, como era seu cotidiano? Como você ficava e lidava com o “pós-evento”?

Secundária: Fale mais sobre o clima na escola quando de sua “aparição”. Quais detalhes você consegue lembrar?

Terciária: Fale mais dos seus sentimentos nestas participações.

5ª) Fale para mim como eram as suas experiências educacionais e como se relacionavam com sua sexualidade ou sua forma de ser.

Secundária: Em que momentos lhe renderam orgulho?

Secundária: Em que momentos sentia revolta?

6ª) **Retomando (checando) o 2º bloco de perguntas:** Como você viveu e aproveitou seu período escolar?

Bloco C: PRÁTICO

Questões de Resistência (caráter criativo no contexto da experiência educacional)

1ª) Qual sua opinião sobre a presença de travestis e transexuais no processo de escolarização atualmente?

Secundárias: O que você tem a dizer em relação à escola/ensino de antes comparada à escola/ensino de hoje no que tange a presença de alunas travestis e transexuais?

Terciária: Como você ficava quando o assunto era banheiro ou quando tinha de ir resolver qualquer situação sozinha, sem a companhia de um(a) colega?

2ª) Quais suas estratégias para confrontar ou driblar os preconceitos que você vivenciou enquanto estudante do ensino básico?

Secundária: Você lembra de um fato, em específico, que ficou evidente?

Terciária: Como você se sente ao narrar essa experiência?

3ª) Como você se sente ao relembrar das suas experiências escolares?

Secundária: Quais peculiaridades você gostaria de destacar?

Secundária: Agora gostaria que você falasse um pouco mais sobre estas experiências e os efeitos/impactos na sua vida de hoje?

4ª) De que forma você acha que sua sexualidade na vida estudantil lhe foi útil ou válida para você ser a pessoa que é atualmente?

Secundária: Conte sobre a sua relação com a escola hoje?

Terciária: Qual a importância da sua presença na escola para ser como você é hoje?

5ª) **Retomando (checando) o 3º bloco de perguntas:** De alguma forma seu período escolar marcou sua vida. Deste modo, como o seu “eu” de hoje olha e avalia o seu “eu” do período escolar?

Apêndice F - Relatório de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do Brasil no período de 2013 a 2017

Para que este estudo fosse possível necessitamos selecionar e combinar alguns termos, presentes no quadro abaixo. Estes, ora apresentam números elevados de trabalhos produzidos, porém, pouco aproximados das categorias pesquisadas, e ora apresentam dado algum, mostrando a seguinte informação gerada pelo sistema: “*nenhum registro encontrado, para o termo buscado*”. Contudo, tais buscas não apresentaram resultados viáveis à escrita deste mapeamento da produção.

Quadro 01 – Categorias individuais e combinadas

Categorias	Resultados Gerais (nº de dissertações + teses)	Resultados Refinados pelo marcador “Educação” (dissertações + teses)
Transexual e Travesti na Educação	985.004	0
Transexual Travesti Educação	135.849	8.173
Transexual Travesti Educação Pesquisa Participante	345.969	8.173
Corpo Transexualidade	30.317	0
Corpo Travestilidade	30.258	0
Corpo Sexualidade Pesquisa Participante	316.396	6.974
Corpo Transexualidade Travestilidade Educação Pesquisa Participante	361.989	8.173
Corpo e Pesquisa Participante	0	0
Pesquisa Participante	296.344	6.862
Educação	135.637	8.173
Educação Transexualidade Travestilidade	135.774	8.173
Decolonialidade na Educação de Travestis e Transexuais	987.181	0
Decolonialidade na Educação	820.155	0
Experiências Escolares de Travestis e Transexuais	987.163	0
Experiências Escolares Travestis	44.999	2.421
Experiências Escolares Transexuais	449.933	2.419
Gênero	47.278	0
Gênero e Educação	984.337	0

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Embora não nos tenha ajudado diretamente para a redação desta investigação, esta primeira etapa foi crucial para que refinássemos este levantamento e chegássemos aos termos

e às combinações específicas²³ e necessárias para o desenvolvimento do mesmo: a) Decolonial, b) Corpo, c) Travestis, d) Transexuais, e) Corporalidade Travesti e f) Corporalidade Transexual. Deste modo, cada qual foi criteriosamente tratado e exposto nos quadros analisados e explicados organizadamente em cada subseção, respaldados e esclarecidos pelos referenciais teóricos das seções correspondentes.

Quadro 02 – Quantitativo de pesquisas no tema DECOLONIAL

Resultados Gerais	Mestrado	Doutorado	2013	2014	2015	2016	2017
145	93	47	06	23	41	58	13

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Neste segundo quadro pudemos ter uma visão ampla das pesquisas desenvolvidas com o tema Decolonial. Ainda que a busca tenha sido feita sem marcadores que delimitassem os resultados, o que geralmente eleva o número dos trabalhos produzidos registrados pelo sistema, os mesmos se mostraram baixos, o que nos sinaliza para a necessidade do desenvolvimento de mais investigações nessa área de conhecimento. Destes números seguimos para os refinamentos do próximo quadro.

Quadro 03 – Quantitativo de pesquisas no tema DECOLONIAL

Resultados Filtrados	Mestrado	Doutorado	2014	2015	2016	2017
11	07	04	01	04	04	02

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

No quadro acima, com as buscas refinadas pelo marcador “Educação”, os resultados caíram ainda mais: apenas onze pesquisas no total pelo viés educacional foram encontradas. Dentro desta realidade, somente três produções científicas se mostraram menos distantes dos objetos de estudos apresentados pela presente pesquisa, quais sejam:

²³ É válido destacar que as categorias centrais (para as buscas do mapeamento da produção que compõe esta pesquisa) consubstanciam-se, também, pelo acúmulo de leituras, pesquisas, debates e apresentações de trabalhos acadêmicos desenvolvidos ao longo das atividades do PPGED/UNIFAP.

Quadro 04 – Pesquisas no tema DECOLONIAL (em programa de Educação) menos distantes dos objetos deste artigo

IES²⁴	Título	Autor	Tipo de Trabalho	Data Defesa	Palavras-Chave
Universidade Federal do Pará	Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	João Colares da Mota Neto	Tese	27/11/2015	Educação Popular. Decolonialidade. América Latina. Paulo Freire. Orlando Fals Borda.
Universidade Federal de Santa Catarina	Reconhecimentos de Saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e do gênero	Stela Marcia Moreira Rosa	Dissertação	28/08/2016	Colonialidade do Poder e do Gênero. EJA. Reconhecimento de saberes. Programa Mulheres Mil.
Universidade Federal do Pará	A Colonização de Corpos, Corações e Mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará	Luana Costa Viana	Tese	25/03/2015	Educação. Higienismo. Colonialidade.

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Adentrando as análises qualitativas acerca dos dados coletados para esta pesquisa, apresentamos os quadros a seguir organizados pelas categorias “Corpo” e “Corporalidades Travesti e Transexual”. Atentamos para o fato de as análises demonstrarem diferentes tipos de pesquisas, ainda que as buscas fossem refinadas pelo mesmo marcador. Isto nos mostra o quão versátil uma categoria pode ser e como isto poderia tornar-se fonte inesgotável na produção de novos conhecimentos ao invés de serem tão restritos como constataremos.

²⁴ Instituto de Ensino Superior.

Quadro 05 – Quantitativo de pesquisas no tema CORPO

Resultados Gerais	Mestrado	Doutorado	2013	2014	2015	2016	2017
465	311	154	109	116	114	121	05

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

O quadro cinco mostra todos os resultados com o tema “Corpo”. Em si são números reduzidos dado a suas buscas terem sido feitas de maneira abrangente, isto é, sem recortes, marcadores e/ou filtros; logo, os resultados deveriam ser bem mais elevados. Neste sentido, já nos alerta, também, para a importância em se desenvolver mais pesquisas científicas neste campo de conhecimento. Estes quantitativos nos foram importantes para que fizéssemos as buscas refinadas dos quadros posteriores com critérios mais precisos para o refinamento da pesquisa e de tudo que o mapeamento da produção representa para o processo de investigação científica.

Quadro 06 – Quantitativo de pesquisas no tema CORPORALIDADE TRAVESTI

Resultados Filtrados	Mestrado	Doutorado	2013	2014	2015	2016
15	10	05	03	04	03	05

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 07 – Quantitativo de pesquisas no tema CORPORALIDADE TRANSEXUAL

Resultados Filtrados	Mestrado	Doutorado	2013	2014	2015	2016
14	10	04	03	03	04	04

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Os quadros seis e sete trazem os dados resultantes de uma busca já feita com os refinamentos ora explicados, qual seja: “Educação”. A pouca frequência de pesquisas tendo, como sujeitos das mesmas, pessoas travestis e transexuais, é nitidamente perceptível. Estes números só assinalam o que a presente pesquisa vem desvelando até aqui: a carência de uma atenção maior de trabalhos científicos voltados para os recortes travestis e transexuais no campo educacional. Contudo, selecionamos três trabalhos cujos objetos se aproximavam mais das categorias propostas por este estudo, os mesmos estão distribuídos no quadro a seguir.

Quadro 08 – Quantitativo de pesquisas com os objetos: CORPORALIDADES TRAVESTI E TRANSEXUAL (em programa de Educação)

IES	Título	Autor	Tipo de Trabalho	Data Defesa	Palavras-Chave
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação e travestilidades no Foco: trajetórias escolares em situação de “pista” na cidade de Macapá	Elioneide Cardoso Cruz	Dissertação	29/07/2016	Políticas Públicas. Educação. Travestis. Movimento Social. Corpo. Violência.
Universidade Federal de Pelotas	Currículo e Diferença: cartografia de um corpo travesti	Aline Ferraz da Silva	Tese	08/09/2014	Travesti. Corpo. Currículo. Diferença.
Universidade Federal do Espírito Santo	(Trans) Pensando a Educação Social: os sentidos de ser (trans) educadora social	Rodrigo Bravin	Dissertação	28/07/2016	Pedagogia Social. Educadora Social. Travesti (trans) Educadora. Rua.

FONTE: elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES.

Este último quadro nos trouxe importantes informações sobre a realidade das pesquisas que estão sendo desenvolvidas acerca do corpo e da corporalidade de travestis e transexuais. No entanto, ele ressalta a denúncia de que estes temas ainda são pouco explorados na academia.

ANEXOS

Anexo A - Autorização de realização e assunção da corresponsabilidade

COORDENAÇÃO GERAL DO FÓRUM TRANS DO ESTADO DO
AMAPÁ - FTEA

**AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA CO-
RESPONSABILIDADE**

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos a realização do projeto *“TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!” – Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá*, sob responsabilidade do pesquisador Rômulo Cambraia Ribeiro e orientação do professor doutor Alexandre Adalberto Pereira, nesta Instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o pesquisador responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

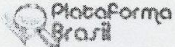
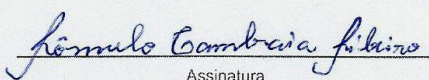
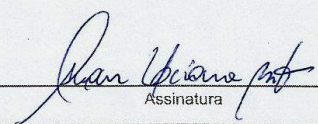
Macapá, Amapá 08/06/2018.

Suzanne Dblue Amoras

Coordenadora Geral do Fórum Trans do Estado do Amapá (FTEA)
CPF: 388.743.772-15

SUZANNE DBLUE AMORAS
CPF: 388.743.772-15
Coordenadora Geral do FÓRUM de
Travestis e Transexuais
do Amapá - FTEA

Anexo B - Autorização do comitê de ética para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: "TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!" Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO			
6. CPF: 888.051.902-68		7. Endereço (Rua, n.º): JUPITER JARDIM MARCO ZERO Nº 1111 MACAPA AMAPA 68903384	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 96991143428	10. Outro Telefone:
		11. Email: romulocambraia@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>11</u> / <u>04</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ		13. CNPJ: 34.868.257/0001-81	14. Unidade/Órgão: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
15. Telefone:		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dr. Alaan Ubatara Brito</u> <u>Professor do Magistério Superior</u> <u>SHAPE-1753207 - UNIFAP</u>		CPF: <u>572794892-49</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor(a) do Departamento de</u> <u>Pesquisa - DPQ</u>			
Data: <u>11</u> / <u>04</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo C - Comprovante de envio do projeto à Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: "TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!"
Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá

Pesquisador: ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO

Versão: 2

CAAE: 89620218.7.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 050543/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto "TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!"
Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá que tem
como pesquisador responsável ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO, foi recebido para análise ética no CEP
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP em 15/05/2018 às 14:36.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

Anexo D - Relatórios - Registros da ação das colaboradoras no grupo de estudos formado para a prática da pesquisa participante

1º RELATÓRIO

Data: 12/02/2019. Hora de início: 16h:35 min

Colaboradoras presentes: Eduarda e Suzanne

Mediador: Rômulo

Orientador: Alexandre

Auxiliar e autor dos relatórios: Kevin

Fico muito feliz em acompanhar os encontros do grupo de estudos direcionado em especialmente (mas não somente) para essa parte da pesquisa, que é o levantamento e a discussão dos dados coletados (entrevistas). A relação que a pesquisa toma com suas colaboradoras é algo sensacional, revigorante e, ao mesmo tempo, tomo como base a partir de agora para pensar a forma como eu me relaciono dentro desse espaço.

Neste momento tão enriquecedor, me faço presente não somente em escutar e anotar o que as colaboradoras apontam no decorrer da leitura do texto. Me torno presente não tirando o foco que é das meninas na pesquisa, ao participar e aprender junto com elas a importância de estar presente naquele espaço, que assim como na fala delas “perpassam pela importância da educação em nossas vidas”.

Com isso, fico atento aos seus apontamentos referentes à pesquisa, para que aqueles dados ali escritos possam ser fiéis ao que foi coletado. Neste sentido tivemos a indagação de Suzanne Dblue sobre a ausência de outra colaboradora ao perguntar se não prejudicaria o processo de pesquisa caso uma delas faltasse a algum encontro. Logo em seguida Rômulo enfatizou que, de certa forma, seria prejudicial e que é importante a participação de todas. Mas que por algum motivo ela faltou e é preciso reconhecer que na pesquisa acontecem esses imprevistos e que deveríamos de certa forma procurar, digamos assim, sanar essa lacuna! Foi algo a se pensar.

Para isso ele explicou que em outro encontro, assim que Alexia se fizesse presente, iria revisar tudo o que foi feito com as participantes presentes no dia, para que a mesma tomasse ciência do que foi proposto e pudesse participar efetivamente na construção dos dados.

Professor Alexandre fez um apontamento logo depois das falas das meninas (durante a leitura do texto), que é o seguinte: “focar na presença das travestis e transexuais na escola, não cercar”. Pelo

que eu pude entender, é dar mais ênfase a esse eixo dentro do texto, não que ele se apresente de forma superficial, porém precisa estar mais presente/potente na escrita.

Suzanne durante a leitura fez alguns apontamentos em relação a alguns termos, ela aponta “Riqueza Cultural” para ser pensado, o significado que ele toma dentro do texto é o que realmente está querendo se falar? Ela nos diz mais... que o termo remete a um posicionamento festivo ou algo do tipo voltado para a construção da imagem das meninas sempre nesse sentido dentro da sociedade. Sempre voltada para outra questão. Nos faz pensar sobre o imaginário popular e a relação que isso sempre envolve referente as suas identidades. Ela sugeriu que fosse algo voltado mais para suas realidades (algo familiar, por exemplo), segundo as suas palavras.

Ela também aponta a substituição da palavra “indivíduos” por entender que a palavra é muito negativa, soa como marginal, discriminatório e acaba estigmatizando ainda mais seus corpos e suas identidades dentro da sociedade. A palavra apresenta-se em um aspecto negativo para dentro do texto, por isso a mesma sugeriu trocar por “pessoas”. E também a substituição de cooperadoras por colaboradoras.

Um dos pontos mais importantes desse primeiro encontro do grupo, ao meu ver, foi notar o engajamento das meninas, tanto de Suzanne como de Duda, ao apresentarem a sugestão de troca na sigla “LGBT” no texto por “TLGBIQ+”, pois as mesmas entendem a importância da luta das travestis e transexuais no movimento, sendo que muitas delas são invisibilizadas no processo. Ao propor essa troca, pelo menos no trabalho, ao meu ver se estabelece a relação ainda mais de enfrentamento e empoderamento da escrita.

Ao adentrar ainda mais na leitura do texto, as meninas se viam cada vez mais dentro do processo de construção da escrita e notaram que a escola marcou seus corpos, e também que não conheciam os termos (travestis e transexuais) na época em que estavam presentes na escola.

Segundo os seus relatos, a escola respeitava quando as mesmas se apresentavam com “roupas femininas”, como bem lembrou Suzanne, “já existia o feminismo, a escola já respeitava o corpo feminino” ; “não sofria tanto preconceito” dentro da escola quando se apresentava assim, “mas muitas sofrem hoje em dia dependendo da escola e das roupa que elas usam”.

A realidade de como elas deveriam e queriam estar, influencia muito o processo de discriminação segundo os seus relatos. As travestis e as transexuais deveriam, portanto, segundo as falas das colaboradoras, “estar femininas na escola”, e nesse mesmo processo ao se enxergarem femininas nesse espaço surtia a importância que isso tinha para elas.

Elas falaram também da efetiva importância dos laços familiares nessa etapa, muitas se faziam presentes na escola como resposta à discriminação. Em outros momentos, deixavam o preconceito na escola quando sofriam algo em particular sobre as suas identidades e, muitas vezes, não comentavam com seus familiares como um ato de generosidade/respeito a eles.

Em meio a tantas reflexões as participantes falaram que as pessoas/agressores sempre culpabilizam as próprias vítimas por sofrerem preconceito, pois as mesmas entendem como sendo uma defesa desses indivíduos para não ouvirem a resposta que o silenciamento que eles causam ao outro. “Por isso elxs silenciam a pessoa na escola”; “por isso o preconceito existe, para não ficar exposto a reação de quem é agredido” (Suzanne).

Outros pontos para serem vistos e deixados pelas colaboradoras se referem ao não uso do nome da escola que elas estudaram, pois como foi discutido, o que é importante é o discurso delas nesse momento, manter as falas da entrevista fiéis na hora da transcrição para o trabalho e no trabalho. Duda pediu para que fossem tiradas as falas repetitivas em suas falas do texto da entrevista (vícios de linguagem) e ainda fez alguns apontamentos, por exemplo, ao seu nome que estava como Eduarda e pediu para que ficasse Duda, pois é como ela é conhecida, e em seu histórico colocar que ela é catequista também.

2º RELATÓRIO

Data: 21/02/2019. Hora de início: 16h:41 min

Colaboradoras presentes: Alexia, Eduarda e Suzanne

Mediador: Rômulo

Orientador: Alexandre

Auxiliar: Kevin

No segundo encontro do grupo de estudos foi realizada uma revisão geral do que foi proposto no encontro anterior, fazendo-se também a leitura do texto para que a Alexia tomasse ciência de suas falas e contribuísse na construção do texto, assim como as outras colaboradoras fizeram no primeiro encontro. O objetivo era que a colaboradora se reiterasse do que foi proposto.

Diante disso inicia-se o segundo encontro do grupo de estudos, fazendo a leitura do texto da segunda subseção. Professor Alexandre fez um apontamento referente ao cuidado com o binarismo das palavras, logo após as indagações das meninas sobre algumas palavras.

Uma palavra dentro do texto pode ter vários significados (como performance), pois o campo da performance tem dois campos, o artístico e o de gênero (atentar para isso). Conforme a leitura vai se dando são feitos os apontamentos necessários; Alexandre explicou também sobre a questão da “hipérbole” que, apesar de ser explicada logo em seguida no texto, precisa ser amarrada logo quando iniciasse o assunto. É preciso falar sobre qual a perspectiva que ocorreu a legitimação da identidade

que subsequentemente legitimou a exclusão da diferença. Justificar também que é em um período iluminista quando aparece na primeira vez essa questão no texto.

Ele fala ainda que é preciso se posicionar em uma perspectiva crítica quando a questão de identidade de gênero é colocada como base na medicina (ele quer ver mais teu posicionamento na escrita).

Outros pontos importantes são quando as meninas falam que os termos travesti e transexual é uma questão de identidade, “é como eu me acho” segundo a fala delas. Cada uma expressa a sua feminilidade diferente. Alexandre também complementa que a transexualidade é uma questão de classe, isso é notável quando elas optam pela redesignação sexual onde as que têm mais condições pode fazer a cirurgia e as que não têm esperam longos anos pelo seu desejo.

Suzanne faz uma crítica referente à cirurgia, ao apontar que muitas fazem para se sentir mulher, como tentativa de fugir do preconceito, por exemplo “travesti ou transexual é mulher ou não?”, quando indagadas muitas vezes.

Alexia fala que primeiro ela conhece quem ela é, para depois respeitar a sua identidade. Ela também faz uma crítica ao falar sobre quando colocam meninas trans em concursos de beleza de mulheres cis. Pois a mesma fala que cada qual tem seu espaço e que invadir seria prejudicial. Pois assim como as mulheres cis lutaram e lutam pelos seus direitos para serem reconhecidas, as mulheres trans também. É preciso ser unidas, mas reconhecer o espaço de cada uma.

3º RELATÓRIO

Data: 01/03/2019. Hora de início: 18:54 min

Colaboradoras presentes: Alexia, Eduarda e Suzanne

Mediador: Rômulo

Orientador: Alexandre

Auxiliar: Kevin

No último encontro do grupo de estudos, assim como no segundo, todas as colaboradoras se fizeram presentes. Em meio às indagações recorrentes das leituras feitas, percebia que aquele momento se tornava em um espaço não somente de reflexão, mas também de luta, de toda uma história educacional narrada por elas durante as entrevistas e encontros que, apesar de serem tão poucos, foram necessários para criar laços de afetividade e resistência.

Nesse momento de “arremate” da pesquisa, outras colocações foram proposta para que assim se efetivasse o que estava sendo proposto no trabalho, por exemplo: foi colocado que o bordão de Luana Muniz “Travesti né bagunça não” fosse apresentado no início do trabalho para que assim fosse contextualizado com a história de luta dela e a importância que ela exerceu durante a vida para o movimento.

Professor Alexandre apontou que fosse necessário trazer em meio ao marcador “Amizade” Foucault, para que desse mais ênfase ao que o autor fala sobre a temática. Suzane, referente à temática, falou que gosta de frequentar espaços héteros, de ter amizades com outras pessoas fora do movimento por entender que sempre foi resistência mesmo quando frequentava esses espaços e durante a escola fingia ser homem e tinha amizades com outras pessoas fora do meio para se precaver segundo suas palavras da violência, do armário. Usava uma “máscara” para se proteger do preconceito, da discriminação.

Na página 102 da dissertação remover da citação da Alexia o nome do colégio que a mesma estudava e colocar “na turma da escola”.

CONSIDERAÇÕES

Desde o ano de 2017, quando eu adentrei o campo da pesquisa científica, comecei um processo de inclusão do meu ser enquanto um futuro pesquisador que começa a trilhar seus caminhos. Esse processo perpassa por várias etapas, algumas cansativas com muitas leituras, noites sem dormir, preocupação, algo que não deveria ser normal para ninguém, mas ao mesmo tempo foi e é um processo de cura para quem realmente se interessa pelo campo da pesquisa.

Outrora nesses momentos de “caos”, a satisfação emerge não somente no reconhecimento daquilo que você faz, mas em quão pertinente é a mudança do seu sujeito durante essas etapas e, ainda mais gloriosa, a transformação, mesmo que por um pouco, na vida do outro.

Falar um pouco da minha participação na pesquisa do Rômulo, me faz voltar a 2017, ano que eu o conheci. Momento de muito aprendizado com os demais do Grupo de Estudos e foi o momento em que pude estar perto da construção de sua pesquisa e, ao mesmo tempo, aprender junto com ele.

Ao ser convidado a participar de sua pesquisa de mestrado, foi algo bem desafiador, não somente pelo nível de importância do trabalho, mas pelo comprometimento que eu deveria ter, por exemplo, na coleta de dados, desde a transcrição dos áudios até a relação com as pessoas, as colaboradoras da pesquisa. Nesses instantes, da minha participação no grupo de estudos criado para a continuação do que estava sendo proposto, algo foi me ensinado, compartilhado comigo, uma coisa que talvez eu demoraria a perceber através de muitas leituras, que foi reconhecer a importância que o outro tem na pesquisa.

Nesse momento, ir a campo é algo sensacional e cada encontro se transformou em um momento de grande aprendizado mútuo e de autorrealização; isto foi sempre percebido por mim como algo inovador e transformador, um momento em que os processos subversivos encontravam as suas práticas e transformavam as nossas vidas, em cada instante que as colaboradoras participavam das reuniões do grupo de estudo e na construção efetiva da escrita nesta parte do trabalho. Posso dizer que foi um momento de grande aprendizado e que comecei a pensar as minhas práticas a partir dessa experiência.

Anexo E - Parecer Consubstanciado Aprovado CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "TÁ PENSANDO QUE TRAVESTI É BAGUNÇA?!"
Decolonialidade e resistência nas experiências escolares de travestis e transexuais de Macapá

Pesquisador: ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89620218.7.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.751.818

Apresentação do Projeto:

O olhar que incide sobre as identidades de gênero diferenciadas na escola, revela, na maioria das vezes, um senso que se baseia no grotesco, no anedótico, no "anormal". Constroem-se sentidos pejorativos os quais corroboram e legitimam uma gama de ações discriminatórias num espaço onde isto não deveria ocorrer, porém, que acontece em potencial - tanto velado quanto declarado. Deste modo, pelo viés epistemológico Decolonial - o qual visa dar vez e voz aos sujeitos e/ou grupos negligenciados historicamente - o projeto investiga os meios pelos quais travestis e transexuais resistem em um universo permeado de opressão, repressão e toda e qualquer forma de preconceito em que se configura a escola e constroem suas experiências escolares, os quais, entendemos como vivências que têm eco para além dos muros da instituição educacional.

Hipótese:

Ocorrem processos de resistência contra-hegemônica por parte de travestis e transexuais nas suas histórias de escolarização. Tais processos promovem a construção do enfrentamento das mais variadas formas de preconceitos no contexto colonial (opressivo, heteronormativo, binário e hegemônico) em suas experiências escolares enquanto sujeitos da diferença.

O olhar que incide sobre as identidades de gênero diferenciadas na escola, revela, na maioria das vezes, um senso que se baseia no grotesco, no anedótico, no "anormal". Constroem-se sentidos

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 2.751.818

pejorativos os quais corroboram e legitimam uma gama de ações discriminatórias num espaço onde isto não deveria ocorrer, porém, que acontece em potencial - tanto velado quanto declarado. Deste modo, pelo viés epistemológico Decolonial - o qual visa dar vez e voz aos sujeitos e/ou grupos negligenciados historicamente - o projeto investiga os meios pelos quais travestis e transexuais resistem em um universo permeado de opressão, repressão e toda e qualquer forma de preconceito em que se configura a escola e constroem suas experiências escolares, os quais, entendemos como vivências que têm eco para além dos muros da instituição educacional.

Hipótese:

Ocorrem processos de resistência contra-hegemônica por parte de travestis e transexuais nas suas histórias de escolarização. Tais processos promovem a construção do enfrentamento das mais variadas formas de preconceitos no contexto colonial (opressivo, heteronormativo, binário e hegemônico) em suas experiências escolares enquanto sujeitos da diferença.

Metodologia Proposta:

São travestis e transexuais envolvidas direta ou indiretamente com movimentos sociais, neste caso, o Fórum Trans do Estado do Amapá (FTEA). Serão exclusivamente mulheres travestis e transexuais devido a pesquisa fazer esse recorte dentro das lutas LGBTI e, também, por parte da minha vida ter sido permeada, predominantemente, pelas experiências de vida delas.

Será uma pesquisa de abordagem qualitativa, pela metodologia da Pesquisa Participante a qual defende que os sujeitos da pesquisa podem também ser colaboradores no processo de composição da mesma, sempre com mediação do pesquisador.

Cabe esclarecer que tal metodologia é bem flexível quanto ao quantitativo de participantes, não estabelecendo mínimo e máximo para tanto, apenas sugere que os voluntários sejam aqueles envolvidos com as lutas sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, por meio do viés crítico e contra hegemônico da Decolonialidade, o modo como travestis e transexuais resistem e constroem suas formas de enfrentamento às diversas faces dos preconceitos, quando de suas experiências educativas (para além da delimitação escolar) em

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 2.751.818

Macapá.

Objetivo Secundário:

Desenvolver compreensões epistemológicas das categorias centrais desta pesquisa aliadas à análises qualitativas que irão circunscrever as experiências escolares das travestis e transexuais de Macapá; Discutir as características da educação intercultural enquanto categoria que se volta para a emancipação de sujeitos "periferizados" pelo processo colonial/moderno viesados aos conceitos de decolonialidade; Por meio dos resultados da pesquisa, problematizar as capilaridades do poder hegemônico quando do não reconhecimento das travestis e transexuais como gêneros "oficiais", possíveis e legítimos e que, na medida em que as forcem a reinventarem-se em suas experiências escolares, as põem no centro das mais diversas formas de violência cotidianamente levando-as a resistirem e enfrentarem os preconceitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ainda que a pesquisa, pela metodologia da Pesquisa Participante, priorize colaboradores que tenham algum vínculo com movimentos sociais, sabemos que nem todos possuem esclarecimentos políticos, sociais e históricos de seus protagonismos. Neste sentido, alguns riscos se apresentam ao andamento da investigação, quais sejam: 1) você pode desistir de continuar participando do grupo de estudos durante o processo, sem nenhum ônus, prejuízo ou constrangimento; 2) pode ocorrer cansaço físico ou mental dada a exaustão dos encontros nos quais as análises de suas próprias narrativas e a análise da interpretação do pesquisador sobre elas serão feitas até à saturação dos dados coletados; 2) Por compreender que você pode vir a ter uma ocupação noturna pode ocorrer sonolência ou indiferença com relação o tema estudado; 3) Pelo fato de que os encontros são mensais, em período diurno você pode vir a perder o interesse pela sua importância ou considerá-los como obstáculos para os afazeres noturnos ; 4) Pode ocorrer riscos de constrangimentos por parte das participantes uma vez que, em grupo, você terá de relatar episódios difíceis mesmo sendo sobre suas experiências escolares, mas que acabam enveredando pelo caminho da vida íntima e pessoal, logo, também pode ocorrer níveis de estresse e desgaste emocional e psicológico; 5) por envolver memórias das suas vivências escolares pode vir a ocorrer níveis mínimos de ansiedade devido às lembranças; 6) o risco financeiro se encontra na dificuldade de acesso ao local dos encontros, pelas

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
 Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
 UF: AP Município: MACAPA
 Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 2.751.818

voluntárias, uma vez que nenhuma tem emprego e renda fixos, corroborando este aspecto, algumas não residem na capital, volta e meia precisam voltar pra suas cidades (nos interiores do Estado), portanto, os gastos com as passagens de ônibus serão uma constante.

Benefícios:

Por outro lado, quanto aos benefícios, a participação de um recorte social negligenciado historicamente (não só, mas também) pela/na pesquisa científica representa ousadia, ganho e avanço para e nas pesquisas sociais. Deste modo, tanto as narrativas individuais como os estudos coletivos, poderão gerar um reconhecimento crítico, autoformação teórica e social sobre as realidades das travestis e transexuais (por elas mesmas) o que poderá levá-las ao empoderamento, ou seja, um posicionamento do papel político que devem desempenhar esclarecidamente diante do sistema opressivo em que vivem. O grupo, após o término dos estudos, pode

transformar-se em alguma entidade representativa das lutas de pessoas travestis e transexuais em Macapá, pois, não só a capital, mas o Estado na sua totalidade carece destas instituições e legitimações específicas. A dissertação (produto final desta pesquisa) poderá ser base de novos estudos não só na academia, mas para além dos muros da universidade também, oportunizando e construindo novos ares e ambientes que sejam mais justos para todos e todas que desejam gozar livremente suas diferenças, suas alteridades, principalmente no âmbito educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a sociedade e de metodologia exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE deve conter os critérios descritos nas resoluções 466/2012 e 510/2014, incluindo a citação das mesmas no documento (ATENDIDO).

O projeto inclui termo de autorização do uso das gravações das entrevistas.

O projeto inclui termo de autorização de identificação pessoal.

Recomendações:

Complementar o TCLE;

Atualizar o cronograma, pois algumas entrevistas estavam previstas para iniciarem em 15/05/2018. Porém, as mesmas só devem iniciar após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (ATENDIDO).

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade CEP: 68.902-280
UF: AP Município: MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 Fax: (96)4009-2804 E-mail: cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 2.751.818

Esclarecer de que maneira será realizado o recrutamento das participantes da pesquisa (ATENDIDO).

Tendo em vista que serão mulheres travestis e transexuais envolvidas direta ou indiretamente com movimentos sociais (ONG PRÓ-VIDA, UNIÃO NACIONAL DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – UNALGBT - e ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS ANTRA), caso as mesmas sejam recrutadas nestas instituições, será necessário apresentar Termo de Anuência de cada instituição em papel timbrado com assinatura e carimbo do responsável.

ALTERADO PARA: São travestis e transexuais envolvidas direta ou indiretamente com movimentos sociais, neste caso, o Fórum Trans do Estado do Amapá (FTEA). Serão exclusivamente mulheres travestis e transexuais devido a pesquisa fazer esse recorte dentro das lutas LGBTI e, também, por parte da minha vida ter sido permeada, predominantemente, pelas experiências de vida delas.

Termo de Anuência da FTEA inserido.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TCLE (ATENDIDO);

Atualizar cronograma (ATENDIDO);

Termos de anuência (ATENDIDO).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1108422.pdf	08/06/2018 20:46:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.docx	08/06/2018 20:43:53	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito
Outros	TERMOANUENCIA.jpg	08/06/2018 20:37:21	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ATUALIZADO.docx	08/06/2018 20:31:55	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito
Outros	TERMO_CONSENTIMENTO_USO_DADOS.docx	11/04/2018 22:12:16	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_IDENTIFICACAO_PESSOAL.docx	11/04/2018 22:11:21	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 2.751.818

Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Romulo.pdf	11/04/2018 21:54:00	ROMULO CAMBRAIA RIBEIRO	Aceito
----------------	---------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 03 de Julho de 2018

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br