

# Escola e diversidade sexual: narrativa sobre identidade de gênero

José Miranda Oliveira Júnior  
Nubia Regina Moreira  
Nilma Margarida de Castro Crusóé

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

## Resumo

Partindo do questionamento sobre como a escola tem trabalhado a diversidade sexual nas práticas pedagógicas, objetiva-se com esse trabalho discutir questões que circundam as temáticas de gênero e diversidade no ambiente de ensino, bem como a efetividade desses conteúdos na prática pedagógica. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa situada na sociologia compreensiva com a finalidade de, a partir das narrativas de uma estudante transexual, entender os melindres que as temáticas ainda suscitam na ação pedagógica. Além disso, o presente estudo também visa compreender as vivências e convivências no ambiente escolar de estudantes que transgridem os “enquadramentos” da normatividade compulsória através do entendimento e da manipulação de dispositivos encontrados na Fenomenologia de Schutz.

**Palavras-chave:** Diversidade sexual. Educação. Fenomenologia.

# School and sexual diversity: a narrative on gender identity

## Abstract

*By questioning how school has dealt with sexual diversity in its pedagogical practices, the aim of this work is to discuss questions that concern the gender and diversity themes in the education environment, as well as the effectiveness of such contents in the pedagogical practice. One used the methodology of the qualitative research situated in the comprehensive sociology, so as to understand the intricacies that such themes still arouse in the pedagogical practice from a transexual student's narratives. Besides, this study also aims to understand the living and interaction in the school environment of students who go beyond the so called "framing" of mandatory normativity by means of the understanding and handling of devices found in Schutz's Phenomenology.*

**Keywords:** Sexual diversity. Education. Phenomenology.

# Escuela y diversidad sexual: narración sobre identidad de género

## Resumen

*Partiendo del cuestionamiento de cómo la escuela ha trabajado la diversidad sexual en las prácticas pedagógicas, se objetiva con este trabajo discutir cuestiones que circundan las temáticas de género y diversidad en el ambiente de la enseñanza, así como la efectividad de estos contenidos en la práctica pedagógica. Se utilizó como metodología la investigación cualitativa situada en la sociología comprensiva con la finalidad de que, a partir de las narrativas de una estudiante transexual, se entienda los melindres que las temáticas todavía suscitan en la práctica pedagógica. Además, este trabajo también pretende comprender las vivencias y convivencias en el ambiente escolar de estudiantes que transgreden los "encuadramientos" de la normatividad compulsoria a través del entendimiento y manipulación de dispositivos encontrados en la Fenomenología de Schutz.*

**Palabras-clave:** Diversidad sexual. Educación. Fenomenología.

# École et diversité sexuelle: un récit sur l'identité de genre

## Résumé

*En partant du questionnement de comment l'école a travaillé la diversité sexuelle dans les pratiques pédagogiques, avec ce travail on objective discuter des questions qui se rapportent sur les sujets de genre et diversité dans l'environnement de l'enseignement, aussi bien que l'efficacité des ceux contenus dans la pratique pédagogique. On a utilisé la méthodologie de la recherche qualitative, située dans la sociologie compréhensive afin de, en partant des narratives d'une étudiante transsexuelle, comprendre les complexités que les sujets éveillent encore dans l'action pédagogique. En plus, ce travail a l'objectif aussi de comprendre les expériences et interactions dans l'environnement écolaire d'étudiants que transgressent les "encadrements" de la normativité obligatoire a travers la compréhension et manipulation de dispositifs trouvés dans la Phénoménologie de Schutz.*

**Mots-clés:** Diversité sexuelle. Éducation. Phénoménologie.

## Introdução

Trazemos em tela uma discussão sobre a experiência narrada por uma estudante transexual no ambiente escolar. A reflexão do texto é mais de caráter metodológico por compreender a sua expansão analítica para além das já bem sedimentadas discussões curriculares que tratam das diferenças sexuais. Esse é o pano de fundo que estará latente no texto; no entanto, procuraremos apresentar na primeira parte os recursos e dispositivos da fenomenologia de Schutz escolhidos e manipulados para indagar a respeito da presença da diversidade sexual na escola.

Na segunda parte do texto veremos como tem sido tratada a presença dos estudantes transgêneros na escola. Para isso, elegemos a narrativa de uma estudante que foi informante para nossa pesquisa, por sua experiência elucidar como as identidades de gênero não normativas têm impactado as práticas curriculares, englobando as dimensões da sala de aula, coordenação e gestão, assim como as relações entre os (as) estudantes.

Pretende-se a partir do texto em tela construir pistas analítico-metodológicas baseadas no terreno da fenomenologia como uma tentativa de se reportar às práticas e experiências que constituem o mundo escolar.

## Construindo o caminho da diversidade sexual nas práticas pedagógicas

Partindo do questionamento sobre como a escola tem trabalhado a questão da Diversidade Sexual nas práticas pedagógicas, o presente trabalho teve como metodologia para sua efetivação a pesquisa qualitativa pautando-se na abordagem fenomenológica, sendo utilizados dispositivos da fenomenologia de Schutz (2012), tais como o conceito de estrangeiro, experiência, motivo, conduta, grupo interno e externo. O instrumento escolhido no estágio inicial da pesquisa para a coleta das informações foi o grupo focal por tratar-se de um instrumento flexível e que pode estar associado a outras técnicas, como a entrevista individual.

Os sujeitos da pesquisa, num primeiro momento, foram estudantes do Ensino Médio classificados através de suas orientações sexuais e/ou identidades de gênero, tais como gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Os personagens da pesquisa fizeram-se presentes a partir das suas narrativas e, por meio delas, captamos a forma como se constituem as suas percepções, os seus valores, referentes à prática pedagógica escolar com relação ao tratamento e entendimento da diversidade sexual.

Para Dutra (2002) a narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. E através da narrativa podemos nos aproximar da experiência tal como ela é vivida pelo narrador, cuja modalidade da narrativa mantém os valores e as percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. A autora ainda conclui que:

Assumir uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica, como a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. E esta é fluida, processual, semelhante e distinta de todos os outros, o que exclui a possibilidade de explicá-lo através de verdades estáticas e aplicáveis a todos os outros seres. A narrativa, portanto, ao considerar essa dimensão do mundo vivido, nos sinaliza com a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, que é a existência. (Dutra, 2002, p. 377-378).

Partindo de concepções identitárias, os sujeitos narraram suas vivências a partir do que Schutz (2012) define como experiência significativa, ou seja, a partir de um ato de atenção reflexiva em que se percebe a modificação retentora. Dessa maneira, o autor cita Husserl, na perspectiva de que a vivência se dá nos próprios atos, cuja intencionalidade é conduzida de um agora para o próximo. Para Schutz (2102) as experiências são apreendidas, distinguidas, colocadas em relevo, diferenciadas umas das outras e estas que se constituíram como fases durante o fluxo da duração

agora tornam-se objetos de atenção enquanto experiências constituídas. Voltando a nossa pesquisa, aqui os sujeitos foram envolvidos a perceberem que todos os momentos em que suas sexualidades foram retratadas na escola, sejam de um modo de caráter de violência (ou não), são dignos de serem lembrados e significados. Devem-se contrastar as experiências que em seu transcorrer são indiferenciadas e fundem-se umas nas outras com aquelas que são distintas, que já são passado, que já transcorreram. Dessa maneira, questionamentos suscitados nas entrevistas remeteram à maneira que, no passado, as sexualidades ditas fora do contexto heteronormativo foram significadas e aprofundadas pelos sujeitos a partir da prática pedagógica, tornando-se o que o autor classifica como experiência passada.

Para explicar o conceito de conduta, Schutz (2012) faz a seguinte interrogação:

“Como posso distinguir meu comportamento do restante de minhas experiências?” Para o autor, a resposta é fornecida pelos costumes. Assim, explica que um sofrimento não costuma ser chamado de comportamento, mas as atitudes que se assume mediante isto são chamadas de comportamento. Aqui, os sujeitos iniciais da pesquisa poderiam relatar os diversos tipos de *bullying* homofóbicos/lesbofóbicos/bifóbicos/transfóbicos possivelmente sofridos e descrever qual foi o comportamento que tiveram como resposta para o ato. Na limitação ocorrida naturalmente no processo de busca de entrevistados poderemos ver esses aspectos relacionados acima somente pelo ângulo das pessoas transexuais.

Schutz (2012) também fala da concepção social da comunidade e do indivíduo quando estabelece que o homem nasce em um mundo que já existia antes de seu nascimento e esse mundo não é somente físico, mas também sociocultural e em todos os lugares encontramos divisões por sexo, idade e zonas de distância social variável que vão desde a família nuclear até os estrangeiros. A escola se caracteriza a partir dessa segunda classificação, a de estrangeiros. Portanto, o mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é experienciado como uma estreita rede de relações e o significado de todos os elementos do mundo social é sempre assumido como algo natural porque foram testados ao longo do tempo e, sendo socialmente aprovados, dispensam explicações ou justificações. Dessa maneira, é inevitável não relacionar aos pressupostos da heterossexualidade como norma na sociedade e a exclusão de tudo que difere dessa forma compulsória de vivência os sujeitos da pesquisa. Como esses se enxergam na escola? Quais experiências de vivência desse grupo interno esbarra na do grupo externo? Onde os “anormais” (“estranhos”, “estrangeiros”) se alocam na “normalidade”? Questionamentos que brotam mediante reflexão da “Autointerpretação da comunidade cultural”, axioma explorado pelo autor.

Ao refletirem sobre a comunidade cultural que é estabelecida na sociedade, vê-se o significado subjetivo do pertencimento ao grupo, haja vista que esse conceito é definido como a forma que o grupo possui para seus membros e que consiste em

seu conhecimento de uma situação comum com o decorrente sistema de tipificações e relevâncias. Schutz (2012) diz que esse sistema compartilhado com os outros membros do grupo define os papéis sociais, as posições e o *status* de cada um e essa aceitação leva a uma autotipificação homogênea por parte de todos os membros. Desse conceito, surgiu um questionamento para os sujeitos da pesquisa: como esses se articulam de maneira para que todos os membros se protejam da possibilidade de violência (física e simbólica) que a escola pode abarcar?

Se levarmos em consideração a perspectiva de que a escola direciona para uma abordagem crítica da realidade e da sociedade que circunda - e da qual todos os alunos fazem parte -, a educação, então tem como função social a característica de abrir-se à diversidade, bem como não contribuir para o aumento da discriminação e do preconceito, aceitando e retratando a diferença como símbolo máximo da diversidade, abolindo toda e qualquer manifestação de machismo, racismo e homofobia e todas as outras formas de opressão. Nesse sentido, estabelecem-se aqui as questões que fomentam a relevância profissional da pesquisa e como esta pode contribuir para quebrar paradigmas de como o tema ainda é tratado nas escolas.

Partindo dessa assertiva cuja definição serve para inserir a temática à abordagem de pesquisa escolhida, é de fácil percepção que a pesquisa qualitativa foi a ideal para que existisse uma investigação mais apurada e dogmática da situação que se colocou como objeto de pesquisa, tendo em vista que seu método abarcou uma possibilidade ampla de contextualização e esta incluiu o âmbito escolar, lócus da investigação no contexto dessa pesquisa.

A pesquisa realizou-se com alunos/as de escolas de educação básica na cidade de Vitória da Conquista - BA. O critério de escolha das instituições se deu mediante contato e conversa com a coordenadoria LGBT do município, que indicou a nossa presença para uma reunião na DIREC 20. As escolas selecionadas, num primeiro momento, foram três instituições de grande porte e por serem escolas que anualmente participam e cedem seus espaços na semana de diversidade sexual. No entanto, no decorrer da pesquisa, a dificuldade de encontrar gays e lésbicas, menores de idade, por ainda estarem cursando o Ensino Médio e, com suas sexualidades assumidas no âmbito do lar, fez com que a pesquisa se voltasse para a questão da rede de contatos, descartando essa pré-seleção das instituições de ensino.

Dessa maneira, os primeiros entrevistados foram pessoas contatadas a partir de indicações de outros personagens que não poderiam fazer parte da análise, por já terem concluído seus estudos ou não estarem inseridos na população LGBT.

Assim, tivemos como perspectiva de análise focada na interação entre os pesquisados buscando um entendimento de suas vivências e práticas pedagógicas no âmbito escolar que abarcasse a população formada por indivíduos que em suas orientações sexuais são lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). O intuito na pesquisa não foi realizar uma comparação entre as escolas ou ainda entre os

sujeitos, mas perceber sob a ótica dos estudantes se as práticas pedagógicas para diversidade sexual de fato existem e como são efetivadas. Por isso, a escolha da abordagem fenomenológica foi a mais adequada por ser um método que permite ao pesquisador, na concepção de Sadala (2004), investigar um fenômeno partindo das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, obter as descrições desses sujeitos a respeito da sua experiência e ter em mãos discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência. Partindo dessa perspectiva, ao refletir sobre a principal pergunta da pesquisa que configura-se na compreensão de como as questões das práticas pedagógicas para a diversidade sexual são tratadas na escola, percebeu-se que tendo na fenomenologia a busca pela essência do fenômeno, conclui-se que trata-se de uma ciência voltada para o vivido, revendo a perspectiva sobre o sentido da existência humana. De acordo com a definição de perspectiva fenomenológica defendida por Sadala (2004, p. 2):

O pesquisador obtém depoimentos sobre aquilo que está diante dos seus olhos, tal como aparece. Pode-se dizer que os depoimentos descrevem — a presença do dado, não a sua existência. Neste momento, é importante a atitude fenomenológica adotada pelo pesquisador, que lhe permite abertura para viver a experiência de uma forma gestáltica, ou seja, na sua totalidade tentando isolar todo e qualquer julgamento que interfira na sua abertura para a descrição. Ele procura deixar de lado todo e qualquer pensamento predicativo, concepções, julgamentos que possa ter. Ao fazer este movimento, o pesquisador está colocando o fenômeno em epoché. A meta do pesquisador é, trabalhando com a descrição do fenômeno, buscar a sua essência, a parte mais invariável da experiência, tal como situada num contexto; a essência consistindo, portanto, na natureza própria daquilo que se interroga.

Dentro da pesquisa, a fenomenologia teve como principal contribuição a fundamentação do conhecimento a partir da experiência do mundo vivido. Dessa maneira, Galeffi (2000) define a fenomenologia como um método, o que significa dizer que ela é o “caminho” da crítica, do conhecimento universal das essências. Casando com a perspectiva de pesquisa qualitativa e abordagem fenomenológica vem o instrumento de coletas dos dados e, nesse sentido, a escolha pelo grupo focal na concepção da pesquisa teve como base a ideia de que esse traz um esclarecimento amplo que envolve a vivência dos participantes, além de permitir a junção de outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista semi-estruturada. Num primeiro momento da nossa pesquisa, a limitação de público disponível e dentro das especificidades escolhidas (estudantes cursando o Ensino Médio e com suas sexualidades declaradas em seus respectivos ambientes domésticos) fez com que o público fosse limitado, ficando apenas com as pessoas transexuais.

A permanência e efetivação da pesquisa apenas pelo público transgênero se justificou justamente pelo fato de que os requisitos pré-estabelecidos para a realização da pesquisa foram preenchidos em sua totalidade. Entrevistamos três pessoas cuja naturalidade da questão *trans* está explícita através dos aspectos físicos e, além disso, declarados e assumidos em todas as esferas públicas e cursando o Ensino Médio. Por outro lado, pelo número limitado de participantes, excluímos o grupo focal, mas utilizamos um resquício de sua metodologia ao entrevistar os membros separadamente, utilizando as mesmas perguntas. Dessa maneira, Melo e Araújo (2010) sintetizam que o trabalho com grupos focais permite compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes.

Assim, constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. Partindo dessa definição, o grupo focal torna-se um instrumento que permitirá na pesquisa um aprofundamento nas questões que circundam a realidade de pessoas com sexualidades não heterocentradas no contexto escolar.

Desse modo, por se tratar de um tema que ainda é considerado tabu, principalmente no âmbito educacional, a escolha desse instrumento foi importante no que se refere aos próprios processos internos do grupo estudado e como essa dinâmica permite a comparação dos casos de maneira direta, facilitando o diagnóstico da problemática que é o alvo da pesquisa: as práticas pedagógicas para a diversidade sexual, a maneira que os estudantes percebem isso no dia a dia escolar e através do olhar deles também perceber como os professores estão trabalhando em sala de aula a temática e como a escola, num âmbito curricular, insere essas questões.

## **Identidade transexual e seu lugar na escola**

Qual o papel da instituição escolar no respeito às diferenças e na prática da tolerância, para além dos saberes formais? Uma possível resposta é trazida por Rodrigues & Barreto (2012) quando estes sintetizam que ao abordar a diversidade sexual nas escolas (e não só) compreendemos ser necessário discorrer sobre alguns significados de palavras, suas implicações na linguagem e em nossas práticas. Precisamos estar atentos para o uso que fazemos da linguagem, e com esta preocupação procurar perceber o sexismo, o racismo que ela frequentemente carrega e salientam que as determinadas nomenclaturas para a diversidade sexual não dão conta da diversidade humana. Ela sempre sobra e borra nossas ideias e ideais. Vale como premissa para este texto salientar que anteriormente utilizava-se o termo “opção sexual”, que trazia



uma ideia de uma escolha. E se é opção traz implicitamente a possibilidade de troca/reopção.

O termo politicamente correto tem sido orientação sexual, considerando que nossa subjetividade está orientada por um desejo e que este também pode ser fluido, ou seja, é passível de transformação e outra direção.

A escola é o local onde os saberes formais são efetivados, mas é terminantemente visível que todas as condições morais também acontecem e entre elas a manifestação da sexualidade e das inúmeras identidades de gênero. Formar profissionais que respeitem a diversidade humana, e nesse quesito se inclui a diversidade sexual dentro das particularidades de cada um, é papel predominante para o bem comum de uma sociedade.

Na concepção de Furlani (2005) a educação e a escola colocam-se então como locais culturais estratégicos à reflexão e aos novos significados conferidos aos sujeitos e às práticas subordinadas. A escola coloca-se como local de visibilidade, de “voz” e de resignificação dessas identidades (e, dentro do contexto do nosso trabalho, essas “novas” identidades são aquelas que fogem de uma normatividade imposta, como a identidade transgênera, que implode a questão binarista cisgênera).

Conversamos com Sabrina<sup>1</sup>, uma aluna transexual, estudante do Segundo ano do Ensino Médio de uma escola considerada de grande porte na cidade de Vitória da Conquista e, em determinado momento, intercalamos sua narrativa confrontando com o depoimento da Diretora da Instituição de Ensino a fim de entendermos como está (e se está) sendo feito o diálogo entre gestão escolar e alunx<sup>2</sup> trans. Essa aluna já chegou na atual escola com sua transição de identidade de gênero efetivada (cujas manifestações físicas/corporais eram/são visíveis) e é a partir dessa concepção que nossa análise será feita partindo da seguinte questão: como a gestão escolar entende umx alunx transexual?

Eu me “descobri”, eu tinha, agora eu tenho 17 anos, eu tinha de 14 pra 15 (anos). Desde o começo, eu sempre tive relação [afetiva, sexual] com homens; eu me via como gay, porém depois de um certo tempo, eu não me sentia um menino ficando com outro menino, eu vi que ali tinha algo de diferente. Aí foi quando eu fiz amizade com uma mulher trans e através dessa amizade, eu vim me entender; ela veio explicar algumas coisas... (Sabrina).

Para Facchini e Simões (2008) a reflexão sobre identidade tende cada vez mais a retirar

---

1 Nome fictício.

2 A escolha semântica do “x” no final do substantivo se justifica na ideia de que o “o” e o “a” não abrangem e nem contemplam inteiramente as identidades de gênero. Dessa maneira, o “x” funciona como uma variável de autoidentificação de cada pessoa transexual, que é livre para escolher a maneira que quer ser nomeada, se por ele ou ela, ambos ou (ainda) nenhum.

qualquer ilusão de substrato duradouro que o conceito pode implicar: identidades são pensadas em termos situacionais, relacionais e contrastivos; são afirmações de resposta política a determinadas conjunturas, articuladas a outras identidades em jogo, compondo uma “estratégia de diferenças”. Podemos perceber isso na fala de Sabrina quando questionada sobre a manifestação e descoberta de sua identidade de gênero transexual.

Facchini e Simões (2008) ainda salientam que falar sobre identidade sexual implica referir-se a duas coisas diferentes: o modo como a pessoa se percebe em termos de seu desejo; e o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si, em determinados ambientes ou situações.

Eu morava no sul da Bahia e lá eu fui fazer o processo de hormonização. Já tinha alguns meses, meu corpo já estava preparado para fazer a transição e muitas pessoas já olhavam para mim de uma forma diferente, já não sabiam se eu era um menino ou uma menina. Até certas vezes eu passei como lésbica, por ter a aparência feminina com roupas de homem e quando eu mudei pra cá (Vitória da Conquista), uma ou duas semanas depois, foi quando eu consegui fazer a transição de roupas, cabelo. (Sabrina).

Facchini e Simões (2008, p. 33) complementam que:

As pessoas dispõem de alguma margem de manobra para decidir se e como darão vazão aos desejos que sentem. Dessa forma, escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica”, ou “eu sou bissexual” pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade de orientação sexual. O sentido político e estratégico dessas afirmações da identidade sexual como condição fica evidente diante das inúmeras situações cotidianas de intolerância, injustiça, discriminação e violência vividas por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, para não falar das tentativas espúrias de promover sua “cura” ou sua “reabilitação”. Essas categorias de identidade podem ter o poder de organizar e descrever a experiência de sexualidade vivida por muitas pessoas e serem instrumentais para que tal vivência possa ser fruída e defendida como legítima e digna de respeito. (p. 33)

Dessa maneira, Sabrina, na concepção de Schutz (2012), o “estrangeiro”, chega à escola buscando o significado de pertencimento ao grupo, que é definida pelo autor como uma construção conceitual daquele que está de fora, pois é a partir de seu sistema de tipificações e relevâncias que o estrangeiro subsumirá os indivíduos mostrando certos traços e características particulares que aparecem como uma categoria social homogênea somente de seu próprio ponto de vista. Essa afirmação se confirma na narrativa de Sabrina quando essa fala sobre a sua vivência na escola, primeiro sendo (se enxergando enquanto) gay – homossexual masculino – e depois reconhecendo sua identidade de gênero, diferente do seu sexo biológico.

Ser gay na escola era normal, porém quando eu entrei no colégio aqui em Vitória da Conquista, eu entrei como menino, com aparência de menino, com nome de menino e uma semana depois que eu fiz a transição, eu cheguei na escola e relatei que eu já fazia uso de hormônios e eu já ia fazer a minha transição. Nesse caso, eu fiz a transição dentro do colégio, algumas pessoas perceberam e outras nem se tocaram que eu tinha feito a transição. Nunca passei por preconceito quando me sentia gay, sempre teve aquele negócio de 'ter amigo gay é bom', 'ter amigo gay é ótimo'. Com relação aos héteros, tinha aquelas piadinhas de vez em quando... 'não sei o quê lá, viado', mas eu levava tudo na brincadeira, mas nunca teve de chegar pra ofender não, falar assim 'você é isso, isso e isso'; nunca chegaram para mim, era mais na brincadeira mesmo, soltavam umas coisas de vez em quando e eu levava tudo na esportiva. (Sabrina).

Schutz (2012) chama a atenção para o fato de que é possível que pessoas que se consideram diferentes entre si sejam colocadas pelo estrangeiro em uma mesma categoria social, sendo tratadas como se fossem uma unidade homogênea. O autor salienta ainda que a situação na qual os indivíduos são colocados pelo estrangeiro corresponde à definição deste, e não à dos próprios indivíduos e que por esse motivo o sistema de relevâncias que conduz a essa tipificação é considerado óbvio apenas para o estrangeiro, mas ele não é necessariamente aceito pelos indivíduos, que podem não estar preparados para construir uma autotipificação correspondente.

Podemos relacionar essa colocação do teórico com as definições do que é transexual na concepção de Bento (2008), que afirma que a experiência transexual destaca os gestos que dão visibilidade e estabilidade aos gêneros e estabelece negociações interpretadas, na prática, sobre o masculino e feminino. Ao mesmo tempo quebra a causalidade entre sexo/gênero/desejo e desnuda os limites de um sistema binário assentado no corpo assexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher).

Na concepção de Louro (2004), definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade, significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos ou deveres, privilégios ou desvantagens. Esse aspecto foi questionado à entrevistada para sabermos como o grupo externo (nesse caso, os professores) receberam o estrangeiro (a aluna *trans*):

Ao chegar no colégio, comuniquei à diretora que eu queria conversar sobre isso (ser transexual) (...) expliquei um pouco, falei que estava em um processo e não tinha que expor isso pra ela antes. Nesse dia, ela me falou assim: 'Olha, em questão do seu nome, a gente pode até reorganizar isso na caderneta, agora o uso do banheiro, vamos fazer com que as pessoas se adequem a você'. Aí eu falei: tá bom! E ela disse: 'então vamos fazer um combinado assim, você não usa o banheiro na hora do intervalo e evita ficar indo e se caso for algo de urgência, você usa o dos funcionários'. Aliás, nesse dia ela não falou dos funcionários, ela só mandou evitar ir e não usar na hora do intervalo. Uns

dois dias depois, eu cheguei e não sou muito de usar o banheiro, mas eu cheguei no colégio e entrei no banheiro feminino, arrumei o cabelo e saí. Aí ela foi nesse mesmo dia, a coordenadora me viu no pátio e pediu para falar comigo e disse: 'eu vi você entrando no banheiro feminino'. Eu: sim, e daí? Ela me questionou sobre o combinado e disse que o nosso combinado iria mudar, me mandou usar o banheiro dos funcionários. No momento eu fiquei sem reação, não respondi, virei as costas e saí. Cheguei em casa e relatei para a minha mãe, perguntei se minha mãe poderia ir lá e ela disse que não iria, que iria procurar meus direitos fora de lá do colégio. Quanto ao uso do nome lá, nas primeiras semanas, tive uns probleminhas, que eles não mudaram de imediato. Na minha sala tinha duas pessoas com o mesmo nome, eu e outro garoto, na hora da chamada ela o chamou e na minha vez todo mundo calou, ninguém disse nada; aí ela perguntou: 'cadê o menino? Ele não veio não, gente?' Aí eu levantei na hora, fui até ela e disse que não tinham mudado meu nome ainda, mas que esse era meu nome civil e se teria como ela colocar na frente o meu nome social. Ela pediu desculpas e disse que não sabia que era eu. Aí ela acrescentou meu nome social. (Sabrina).

Para Schutz (2012) o mundo factual de nossa experiência é vivenciado desde o princípio como sendo um mundo típico. O autor complementa dizendo que aquilo que já foi aprendido uma vez traz consigo um horizonte de experiências possíveis, com referências de familiaridade correspondente, isto é, uma série de características típicas que ainda não foram vivenciadas, mas que podem ser potencialmente.

Desse modo, a aluna que já tinha passado por um momento vexatório a respeito da não utilização do seu nome social passa por uma outra situação, cujas características são similares e, mediante a experiência real, confirma sua não conformidade com a situação. Schutz (2012) sintetiza esse pensamento com o fato de que toda ideia empírica sobre o geral tem o caráter de um conceito aberto passível de ser retificado ou corroborado por futuras experiências. Partindo dessa assertiva, mediante vivência de diversas ocasiões de constrangimento experienciadas pelo estrangeiro (a aluna trans), essa tipifica a situação e vendo a recorrência dos fatos, resolve não vivenciar mais essas situações (e dentro do contexto do nosso trabalho, a aluna solicita transferência de escola).

O tempo foi passando e no final da II unidade, lá estava fazendo provas no modelo ENEM, já para preparar e mudaram todas as salas, todos os alunos misturados no colégio e colocaram os nomes no pátio para saber em que sala estavam e estava lá o meu nome civil, fiquei calada. Fui para a minha sala, passaram a lista e todo mundo assinando, no último dia, um professor começou a fazer a chamada, pegou a lista de quem estava na sala e começou a chamar, quando eu percebi, lembrei que estava o meu nome civil, minha amiga se levantou e falou ao professor que quando chegasse no nome (apontou na lista) era pra corrigir pelo meu nome social (e apontou para mim), ele olhou e balançou a cabeça, aí a sala estava aquele silêncio. Quando chegou a minha vez, ele me olhou com cara de deboche e perguntou: 'como é o seu nome, querida?' falei o meu nome e estava a escola inteira misturada ali naquela sala e ele falou que na caderneta estava escrito outro nome (o meu nome civil, no masculino) e que minha amiga foi falar pra ele que meu nome

não era aquele na caderneta. Eu ouvi calada e salientei duas vezes o meu nome social; aí ele viu que eu estava chateada e continuou fazendo a frequência. Eu não consegui fazer a prova nesse dia, minha cara foi lá no chão de vergonha, o constrangimento foi tanto que eu não consegui fazer a prova, simplesmente marquei o gabarito e saí logo da sala, entreguei para ele e fui na coordenação, não estavam nem a diretora e nem a coordenadora; falei com outra pessoa da direção e relatei o problema com o professor. Ela me disse: 'desculpa, ele é ignorante assim mesmo, é o jeito dele'. Eu disse: 'não é o jeito dele não, como ele vai tratar uma aluna assim? Fizeram a reunião para tratar do meu caso para ele não me tratar assim?' Aí ela disse que ia chamar o professor para conversar e explicar para ele novamente e me pediu desculpas por ele. Esse período da prova foi o mesmo período em que a diretora pediu que eu usasse só o banheiro dos funcionários, porque alunas evangélicas teriam ido na coordenação para reclamar da minha presença no banheiro, até então, quando eu entrava, elas saíam. Aí eu estava proibida de entrar no banheiro feminino, só que eu não usei o dos funcionários em momento algum. Falei na direção que a lei me protege; está na lei o uso do banheiro. No outro dia, eu estava no pátio e o mesmo professor que me causou esse constrangimento me chamou na sala e pediu desculpas; disse que não sabia que era um direito meu; falou que nunca teve um caso assim no colégio e eu disse que trouxe o caso, trouxe as leis impressas e não fizeram nada. Ele disse que esse constrangimento não iria se repetir. Eu já estava querendo sair do colégio por causa disso, acabei mudando de bairro e fui para outro colégio. Encerrou a unidade, peguei minha transferência e trouxe para esse novo colégio, no qual estou hoje. (Sabrina).

Para Schutz (2012) as experiências subjetivamente significadas que emanam de nossa vida espontânea devem ser chamadas de conduta. Esse conceito tem algumas particularidades: uma conduta que é prevista (baseada em um projeto preconcebido) deve ser chamado de ação. O autor diz que se não houver uma intenção de realização, então a ação projetada em pensamento permanece um fantasma, um devaneio; mas se tal intenção existir, podemos nos referir a uma ação propositada ou performance. Dessa maneira, a transferência de instituição de ensino feita pela aluna Sabrina foi uma ação, a partir de uma definição fenomenológica, porque passou de uma ideia não concebida. Tal ação foi despertada por uma motivação. Tal conceito é definido por Schutz de duas maneiras, e o teórico salienta o equívoco do termo "motivo", pois este limita a absorção do conceito. Ele então dá um exemplo: "podemos afirmar que o motivo de um assassinato foi obter dinheiro da vítima". Trazendo este exemplo para a realidade instaurada em nosso trabalho, podemos ressignificar a frase da seguinte forma: podemos afirmar que o motivo de a aluna ter pedido transferência da escola foi se livrar do preconceito. Schutz (2012) diz que aqui "motivo" significa o estado de coisas, o fim que a ação deveria promover.

O conceito de conduta de Schutz, por vezes, pode lembrar o mesmo significado weberiano para o termo, haja vista que para Weber, como é definido na introdução da obra *Ensaio de Sociologia* (1946), o ponto de partida e ponto final da análise é a pessoa individual. Desse modo, sua sociologia interpretativa considera o indivíduo

e seu ato como unidade básica.

Nessa abordagem, o indivíduo é o limite superior e único portador de conduta significativa. Assim, o homem pode “compreender” ou procurar “compreender” suas próprias intenções pela introspecção, ou pode interpretar os motivos da conduta de outros homens em termos de suas intenções professadas ou atribuídas. Por outro lado, esse pensamento do teórico se diferencia do de Schutz quando aponta que a conduta que se faz a partir de uma “ação afetiva”, que nasce puramente do sentimento, é um tipo de conduta menos racional.

A partir da motivação, que gerou a transferência de uma unidade escolar para outra, Sabrina então chega já “transformada” nessa nova escola e, como já foi acima dito, isso a diferencia dos outros personagens dessa pesquisa; ela adentrou a nova escola já com o processo de transição aparente e identificado visualmente. Trazemos então as falas sobre esse momento, intercaladas com a narrativa da direção da instituição de ensino:

Quando vim pra cá, falei com a diretora que queria fazer a minha matrícula e queria conversar sobre a questão do meu nome, pois ela não tinha percebido que eu era uma aluna transexual. relatei todos os problemas que enfrentei no outro colégio e quis saber como seria aqui. (...) Falou que em questão do meu nome, colocaria na caderneta o meu nome social. Ela disse que quando puxa no sistema, o nome fica no masculino e não teria como alterar isso, coisa que eu já sabia, mas ela alteraria na caderneta para a chamada. Depois ela me apresentou para os outros professores que estavam no dia e eles disseram que os alunos não iriam perceber e eu disse que iriam perceber sim, por causa da altura que chama a atenção, eu tenho 1,85 m., chamo a atenção. E também com relação à voz, algumas professoras sugeriram que eu dissesse que tinha problema na garganta, mas eu disse que não precisava esconder de ninguém, se alguém viesse me perguntar eu diria que sou transexual, pronto. (Sabrina).

Na verdade, a chegada de Sabrina, para mim, especificamente, não foi uma grande novidade, não foi nada que me deixou assustada. Eu tenho uma relação muito boa com essas questões da diversidade. Eu fiquei curiosa, não vou negar, porque ao olhar para Sabrina, ela é mais bonita e mais feminina do que muitas mulheres que tem por aí. Sentei com ela aqui e fiz várias perguntas, coisas que eu não tinha conhecimento e ninguém melhor do que ela para estar me dizendo a verdade da situação. (...) Sentei também junto com as vice-diretoras, chamei os professores, comuniquei a eles e falei, inclusive, do nome dela, que seria inadmissível que ela fosse chamada pelo nome que estava registrado na identidade, porque isso ainda existe, ela não conseguiu fazer ainda a modificação da documentação. (Diretora).

Partindo de uma definição fenomenológica, essa transição de uma escola para outra preenche as idiosincrasias do postulado definido por Schutz (2012) como “Ação consciente”. Isso porque o autor define esse conceito como uma reação ao “ato projetado” quando afirma que uma ação é consciente quando, antes de realizá-la,

temos uma representação em nossa mente daquilo que iremos realizar.

Schutz (2012) diz que existe uma teoria que alega a existência de experiências que são completamente alheias à consciência e não têm qualquer efeito sobre essa. Tal teoria é rejeitada dentro da concepção fenomenológica e é caracterizada como autocontraditória, pois uma experiência sempre implica consciência. A partir da ação consciente, Sabrina tem como ato projetado chegar no novo colégio com suas proposições transexuais definidas e deixa isso claro para a diretora da escola a fim de não repetir os traumas sofridos anteriormente que envolviam a impossibilidade de uso do banheiro social comum designado pela sua identidade de gênero e o desrespeito à utilização de seu nome social em classe.

Como eu tinha comentado com a diretora sobre os problemas que eu tive com relação ao uso do banheiro na outra escola, ela me disse que aqui tínhamos um terceiro banheiro, tem o masculino, o feminino e um terceiro banheiro que uma ou duas alunas especiais do colégio, são anãs e usam esse banheiro, assim como os cadeirantes e os cegos. Eu disse que não precisava, pois eu não tenho nenhuma necessidade especial. Ela não me obrigou, ela disse que se eu quisesse, mas eu preferi usar o banheiro feminino normal, e ela disse que tudo bem. (Sabrina).

Nossa escola é uma escola de inclusão, então nós temos na escola um banheiro que é específico para cadeirantes e questionei se ela teria algum incômodo em usar este banheiro e para evitarmos um embate que fosse mais dolorido para ela e até criaria uma situação mais constrangedora. Ela me disse que não teria problema algum, mas te confesso que eu nunca a vi entrando em banheiro algum, se ela estava usando o masculino ou o feminino, eu acho que se aconteceu não houve nenhum problema, porque ela não veio até a mim para falar nada. Mas a gente deu essa opção, porque como a nossa escola é de inclusão, então temos o banheiro do cadeirante, que a porta é mais larga, para que o cadeirante tenha acesso e eu disponibilizei a chave desse banheiro para ela, mas ela nunca veio fazer nenhuma queixa, desde que ela está aqui. Sabrina foi a primeira aluna transexual que chegou aqui assumida, que chegou aqui e falou 'eu sou, eu estou aqui, eu vou ser assim, eu sou dessa forma, quero ser aceita assim'. (...) A escola é da comunidade, é o lugar para que sejam discutidas todas as nossas necessidades e hoje é mais do que gritante ter que falar, conhecer e aceitar a questão da diversidade sexual. (Diretora).

Outra definição trazida por Schutz (2012) e que reverbera muito bem no caso da aluna Sabrina diz respeito ao conceito de conduta racional, que é definida pelo teórico quando agimos de forma razoável em nossa vida cotidiana e utilizamos aquelas receitas que encontramos no estoque de nossas experiências já testadas em situações análogas.

Dessa maneira, agir racionalmente geralmente significa evitar a utilização mecânica de precedentes, abandonar o uso de analogias e buscar uma nova forma de lidar com a situação. Essa conduta racional foi demonstrada por Sabrina quando ela sabe que a



sua existência no contexto escolar, de alguma maneira, ainda é vista como diferente por conta da falta de informação dos alunos e professores e lida com isso a partir de suas vivências em outros ambientes:

Eu cheguei e fui direto para a sala e as meninas vieram já perguntar o meu nome, tentar enturmar. Eu vi que os meninos héteros olhavam meio 'assim'. As pessoas não sabem diferenciar identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico, então muitas vezes nós, transexuais, sofremos homofobia porque as pessoas não sabem que eu sou heterossexual e acabam enquadrando tudo como gay. O caso que ocorreu aqui no colégio, é que tinha um aluno na minha sala que tem por coincidência o mesmo nome civil que o meu e quando eu cheguei sentei no fundo, para tentar me esconder, e aí as alunas que falaram comigo me chamaram para sentar lá na frente com elas e eu sentei perto da porta e aí esse aluno chegou atrasado e os meninos que estavam me olhando estranho, chamaram ele lá no fundo e, depois ele me contou que eles ficavam falando assim: 'olha lá, que gata a aluna nova'. Ele pegou e falou que eu era linda mesmo, aí na hora começaram a zoar, falando que eu era homem, mandando ele tomar vergonha e perguntando se ele era viado. (...) Um dia, na sala, eu tinha comentado com um professor meu, que é gay, sobre o caso que tinha acontecido na sala e ele questionou sobre o ocorrido do preconceito a respeito da minha condição sexual e quis saber quem tinha dito e todo mundo calou... eu já sabia quem tinha sido, na hora eu levantei e disse: 'na hora de falar para o outro colega foi homem, não foi? Então, fala agora quem falou.' Disse isso e não olhei para a pessoa, começaram a soltar nomes de pessoas que não tinham nada a ver com a história para tentar defender o tal menino. O professor levou o caso para a direção e a menina que é líder da sala foi na coordenação, chamou o professor e disse quem tinha feito a agressão verbal. Chamaram os três meninos na coordenação e explicaram o que é transexualidade e dependendo do que eles ainda dissessem, caberia um processo, aí foi quando veio o medo, eles não falaram mais nada. (Sabrina).

Furlani (2005) afirma que os padrões de normalidade tidos como hegemônicos, que definem certas identidades como "normais" em detrimento de outras, forneceu os contornos para as políticas de identidade num contexto cultural de disputa de poder saber ao definir certos grupos como subordinados e hierarquicamente inferiores. Podemos trazer essa definição também para o contexto escolar entendendo que esse ambiente também segrega e exclui aqueles que não estão dentro de uma norma heterocentrada, que fogem a uma normalidade construída num padrão imposto e coercitivo, pois não consegue "desengessar" essa estrutura sem se deixar respingar naqueles que estão num processo de inferiorização por conta da não adaptação aos moldes de um sistema estático. É interessante fazer um paralelo do conceito fenomenológico de estrangeiro com o conceito de "estranho" definido por Bauman (1998, p. 27):

Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença,



deixam turvo o que deve ser transparente, confuso, o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável.

Desse modo, os estranhos, assim como o estrangeiro, deslocam-se desse conceito centralizado e normativo porque, ao fugirem desses conceitos enraizados, acabam caindo no conceito preconcebido daqueles que estão enquadrados em disposições ditas normais, tais definições casam também com o sujeito *queer*, apresentado através da Teoria Queer<sup>3</sup>. Um processo de ressignificação dos conceitos de normal/anormal nos estudos de gênero e diversidade sexual está presente nesta teoria. Silva (2010) trata brevemente a respeito da Teoria Queer e da importância desta para o currículo em seu trabalho sobre teorias pós-críticas.

Segundo o autor, a Teoria Queer surge em países como os Estados Unidos e a Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos e seu termo tem sido utilizado historicamente para referir-se de forma depreciativa às pessoas homossexuais, mas também significa de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum”, “fora do normal”, “excêntrico”.

O termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social, estendendo a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade e começando por problematizar a identidade sexual considerada normal, a heterossexualidade. O teórico ainda afirma que é a partir da Teoria Queer que autoras como Deborah Britzman propõem uma pedagogia Queer. O autor salienta, no entanto, que essa pedagogia não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade, mas questionar os processos institucionais e discursivos e suas estruturas que definem o que é correto e incorreto, moral e imoral, normal e anormal.

A respeito disso, Louro (2004) afirma que a Teoria Queer recusa a posição de um essencialismo sobre identidade sexual e admite os predicativos normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre a palavra Queer e faz uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Para a autora, ao utilizar o termo é marcada uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade. Bauman

---

3 O não aprofundamento nesta teoria em nossa pesquisa se deve ao fato da limitação metodológica entre a Teoria Queer e a fenomenologia, critério utilizado para a análise dos dados aqui.

(1998, p. 28) complementa sua definição de “estranhos”:

Os estranhos exalaram incertezas onde a certeza e a clareza deviam ter imperado. Na ordem harmoniosa e racional prestes a ser constituída não havia nenhum espaço – não podia haver nenhum espaço – para os que nem uma coisa, nem outra, para os que se sentem escarranchados, para os cognitivamente ambivalentes. Constituir a ordem foi uma guerra de atrito apreendido contra os estranhos e o diferente.

Assim, podemos dizer que dentro do contexto da nossa pesquisa, os estranhos e o estrangeiro são os alunos que fogem dessa identidade culturalmente imposta, como as pessoas *trans*, que subvertem a ordem das identidades de gênero. Para Bento (2008), por muito tempo a reivindicação das pessoas transexuais em realizar as cirurgias de transgenitação foi interpretada como um desejo em ajustar o corpo para que pudesse ter uma unidade entre o gênero e sexualidade.

Bento (2008) também diz que a mulher transexual demandaria uma vagina para receber o pênis e o homem transexual só teria sua masculinidade garantida com a produção de um pênis. Se a mulher é passiva, emotiva, frágil, dependente, e se o homem é ativo, racional, competitivo, logo se esperará que as mulheres e os homens transexuais implementem este padrão. Podemos ver, a partir da análise instaurada por Bento, que dentro de uma sociedade cisgênera, busca-se até para com os ditos “estranhos” e “estrangeiros” um complexo de harmonia, pois tende a querer preencher lacunas simbólicas que são apenas elucidações de controle de corpos e identidades. Partindo desse pressuposto, questionamos para Sabrina e também para a diretora do colégio se os professores estão preparados e informados para receberem estudantes transexuais nas instituições de ensino:

Com relação a receber uma aluna transexual, eu acho que nem todos os professores estão preparados. (...) Teve um caso aqui no colégio também; nas sextas-feiras do colégio tem como se fosse um dia de pagar mico, a gente vem com uma roupa diferente, algo diferente, já vieram de boneca e tal e aí no dia que eu participei, vieram de pijama, eu estava de camisola parada no pátio e aí uma professora chegou até a mim e me cutucou; eu estava conversando com as minhas amigas e ela me cutucou; aí ela me perguntou assim: ‘Você é homem ou mulher?’ Eu disse que sou mulher e ela me perguntou se eu tinha certeza. Como que eu não tenho certeza do que eu sou?

Aí ela falou assim: ‘Porque se você não for mulher, você bate de 10 a 0 em muitas por aí, viu?’ ‘Falei: obrigada, mas eu sou mulher sim’. Ela bateu no meu peito e disse: ‘mas a sua voz não me engana não, viu?’. Virou as costas e saiu. (Sabrina).

Alguns professores, no entanto, se assustaram. A gente teve até um episódio com uma professora específica, onde eu a chamei, coloquei ela e Sabrina sentadas, para que elas pudessem conversar e realmente pudesse se explicar e Sabrina pudesse optar em desculpar ou não a atitude da professora, já que a professora foi um pouco grosseira com

ela. Não é uma coisa bem aceita por todos, na verdade perpassa pela coisa da criação com a questão cultural. Temos alguns professores intransigentes por causa da questão religiosa e aí fica aquela situação complicada nesse sentido. A questão de Sabrina não foi aceita com unanimidade, mas fomos aparando as arestas, aqui e ali, e conseguimos resolver a situação. (Diretora).

Outro atributo fenomenológico estudado por Schutz (2012) diz respeito à questão da linguagem e do conhecimento social. Para o pesquisador, a linguagem não consiste meramente em símbolos linguísticos catalogados no dicionário e nas regras sintáticas enumeradas em uma gramática ideal: cada palavra e cada sentença são envolvidas por um halo de valores emocionais e por implicações irracionais que permanecem inefáveis.

Em toda linguagem existem termos com conotações diversas e cada elemento do discurso adquire um significado secundário especial que é derivado do contexto do meio social no âmbito do qual é utilizado e adquire uma tonalidade especial em virtude da situação real na qual está sendo utilizado.

Na concepção de Rodrigues e Barreto (2012), ao abordar a diversidade sexual nas escolas (e não só), compreendemos ser necessário discorrer sobre alguns significados de palavras, suas implicações na linguagem e em nossas práticas. Os autores atentam que é preciso estar atentos para o uso que fazemos da linguagem, e com esta preocupação procurar perceber o sexismo, o racismo que ela frequentemente carrega. Questionada sobre agressões verbais no âmbito escolar, recebemos a seguinte resposta da aluna entrevistada:

Aqui na escola, eu estava no pátio passando e tinha um aluno lá e na hora em que eu passei, estava ele e mais uns cinco amigos sentados, e não tinha mais ninguém no pátio, só eu. Eu perdi meu brinco na hora do intervalo e fui procurar e ele estava com aula vaga, eu passei por ele e ele gritou : 'Isso é um traveção!'. Aí eu reagi, virei pra trás e perguntei quem tinha falado, todos se calaram e um dedurou, aí eu cheguei perto dele e perguntei o nome, ele disse que não estava falando comigo e eu insisti que estava falando com ele e tornei a perguntar o nome dele, ele não quis dizer e eu disse que ia conversar com a diretora, ele disse que para provar que não tinha sido ele, ele também me acompanharia até a secretaria. Cheguei lá e disse que o fulano tinha me chamado de traveção, a diretora chamou ele para conversar... (Sabrina).

Para Schutz (2012) há situações nas quais cada um de nós senta para refletir sobre seus problemas e em geral isso acontece em momentos críticos da vida quando temos como principal interesse dominar uma determinada situação. No contexto inserido em nossa pesquisa, a decisão de mudar de escola e as experiências vividas anteriormente trouxeram uma bagagem emocional e psicológica para que a aluna conseguisse lidar com as adversidades impostas pelo caminho.

## Considerações finais

A escola está preparada para lidar com a diversidade sexual? A diversidade sexual está contemplada nas práticas pedagógicas? Essas e outras questões puderam ser retiradas de modo maiêutico da nossa informante transexual, “estrangeira”, a partir do significado que a mesma deu ao pertencimento ao grupo, dispositivo fenomenológico de Schutz (2012), cuja construção conceitual mostra certos traços e características particulares que aparecem como uma categoria social homogênea somente do seu próprio ponto de vista. Na escola, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros comungam de algo que circunda as diferenças que podem aparecer (e são naturais): todos esses personagens sociais passaram e passam pela mesma experiência de deslocamento do contexto escolar. No recorte apresentado no texto, a transexualidade experimenta o não-lugar na instituição de ensino, tendo em vista que, ao inverter uma lógica normativa heterossexual cisgênera, mais do que o entendimento da sua sexualidade, a pessoa trans busca o respeito à sua identidade de gênero e essa ação circunda desde o direito ao uso do nome social até a utilização de um banheiro.

Fica claro, a todo o momento, que o ambiente escolar ainda caminha a passos vagarosos para com o respeito e, principalmente, o entendimento da questão da diversidade sexual e toda a gama de identidades que o conceito carrega dentro de si. Mais que um simples conceito, envolve pessoas, situações, afetividades e relações de poder.

Sobre essa questão, por fim, Apple (2006) afirma que preocupar-se com questões de poder – em seu caso, com a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo – é assumir o peso das responsabilidades dos muitos homens e mulheres que ajudaram a formar aqueles de nós que trabalham por uma sociedade mais democratizada.

## Referências

- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Org.). *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 304-350) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, Michael W. (2006b). *Repensando ideologia e Currículo*.(9.ed) In: MOREIRA,

Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

Bauman, Zygmunt.(1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bento, Berenice.(2009), *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

Dutra, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. In: *Estudos de psicologia*. Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em 22/02/2016.

Facchini, Regina, simões, Julio.(2000). *Na Trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Perseu Abramo.

Furlani, Jimena. Gêneros e Sexualidades: políticas identitárias na educação sexual. In: Grossi, Miriam Pillar; Becker, Simone; Iosso, Juliana C. M.; PORTO, Rozeli M. e MULLER, Rita de C. F. (orgs.). (2005). *Movimentos sociais, educação e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, Coleção Sexualidade, Gênero e Sociedade.

Galeffi, Dante Augusto. (2000) *O que é isto – A fenomenologia de Husserl?*. Revista *Ideação*, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun.

Louro, Guacira Lopes. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rodrigues, Alexandro; Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. *Currículos, gêneros e*

*sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. (2012). Vitória: EDUFES.

Sadala, M.L.A. (2004). A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*. Bauru. Disponível em <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_fenomenologia\\_como\\_metodo\\_para\\_investigar\\_a\\_experiencia\\_vivida.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_fenomenologia_como_metodo_para_investigar_a_experiencia_vivida.pdf)> Acesso em 03/08/2015

Schutz, Alfred. (2012). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Helmut. T. R. Wagner (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Silva, Tomaz Tadeu da.(2010).*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3. Ed). Belo Horizonte: Autêntica.

**José Miranda Oliveira Júnior** é Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduado em Filosofia (2007) e Ciências Sociais (2013) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e professor substituto do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [jm.csociais@hotmail.com](mailto:jm.csociais@hotmail.com)

**Nubia Regina Moreira** é Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília, mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE (UESB). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB) E-mail: [nreginamoreira@hotmail.com](mailto:nreginamoreira@hotmail.com)

**Nilma Margarida de Castro Crusoé** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Coimbra/PT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE (UESB). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB) E-mail: [nilcrusoe@gmail.com](mailto:nilcrusoe@gmail.com)