

Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas *trans*: algumas reflexões necessárias

School Failure, dropout of *trans* people: some necessary reflections

Nayara Cunha SALVADOR¹
Anderson José de OLIVEIRA ²
Neil FRANCO³

Resumo

Este estudo analisa e contextualiza cenas de fracasso escolar vivenciadas por homens e mulheres *trans* na Educação Básica do interior do Estado do Rio de Janeiro. Sustenta-se na análise do discurso e na correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas, portanto, numa perspectiva qualitativa de investigação ancorada teoricamente nas teorias pós-críticas. Concluiu-se que há uma série de tecnologias das quais a escola se apropria no sentido de “normalizar” os corpos que escapam da norma cis/heterossexual e que como resultado, produzem a repetência, o abandono e a evasão escolar.

Palavras-chave: Transmasculinidades. Transfeminilidades. Exclusão.

Abstract

This study analyzes and contextualizes scenes of school failure experienced by *trans* men and women in Basic Education in small towns inside the State of Rio de Janeiro. It is based on discourse analysis and the correlation of bibliographic, documentary and empirical sources, therefore, it has a qualitative perspective of research theoretically anchored in post-critical theories. It was concluded that there are a series of technologies that the school appropriates in order to “normalize” the bodies that escape the cis / heterosexual norm and that, as a result, produce school failure and dropout.

Keywords: School dropout. Gender. *Trans* people.

-
- 1 Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3500825128260282>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1132-3019>. E-mail: nayara616@yahoo.com.br
 - 2 Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Graduado em Educação Física e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8414746286323666>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9548-3241>. E-mail: andersonjfm@gmail.com
 - 3 Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD)/ UFJF. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4761925222915074>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>. E-mail: neilfranco101@hotmail.com

Introdução

A questão da identidade e também da subjetividade humana tem sido amplamente discutida. Ela é abordada por diferentes áreas do conhecimento como a antropologia, a linguística e a educação.

De acordo com Alexandra Jaffe (2016), os processos de indexicalidade presentes nos discursos demonstram que as conexões entre eles e o mundo social são (re)criações ideológicas e políticas. Através desses processos, os/as falantes posicionam-se a si e aos/às outros/as, em nível situacional e social, de forma que não há uma única apreensão sobre as identidades e os sujeitos.

Nesse sentido, entende-se por processo de indexicalidade os valores, os discursos, as narrativas e as convenções que utilizamos quando hierarquizamos, valoramos ou usamos um processo de escala e de identidade ao nos referirmos a certos sujeitos, mais ou menos afetados por sistemas opressores (MELO, 2015). Para tal, fazemos uso de indexicais avaliativos, denominados como vocábulos ou imagens que remetem a ocupações ou profissões, grupos sociais, origens regionais, gênero etc., que podem estar representados por itens lexicais, construções sintáticas, sotaque, ironia e outros padrões linguísticos (WORTHAM, 2001; WORTHAM e REYES, 2015).

Segundo Michael Peters (2000), no contexto pós-estruturalista, o sujeito está submetido a regras sociais dadas por meio do discurso, que o individualiza e normaliza. Este modo de compreender o sujeito está também expresso através da linguística *queer*, que pode ser compreendida como:

[...] uma área de investigação que estuda o espaço semântico-pragmático entre os discursos dominantes (i.e. heteronormatividade) e a performance linguística situada e tem-se mostrado, assim, como um campo promissor para o estudo de como fenômenos macro-sociológicos que produzem certos indivíduos como seres abjetos⁴, inferiores ou patológicos são sustentados e/ou desafiados nos detalhes mais ínfimos de nossa vida social, notadamente, a linguagem-em-uso (BORBA, 2015, p. 94).

Compreende-se necessário tal caminho para demonstrar que as categorias de gênero e sexualidade, bem como raça, classe e outras, que são parte da formação da identidade dos seres humanos e dos seus modos de (con)viver e representar o mundo, surgindo de uma formação histórica, social e cultural, mas, sobretudo, linguística.

4 Segundo Richard Miskolci (2014, p. 17), a noção de abjeto vai além da sua definição psicanalítica como a esfera do que causa náusea e nojo e alcança a de um espaço-condição que problematiza versões idealizadas que se instituíram como o que a maior parte da teoria social ainda compreende como sociedade.

Neste breve artigo, a categoria de gênero tem importante peso para as análises das narrativas dos sujeitos, uma vez que está diretamente relacionada aos resultados apresentados com relação aos processos de ensino-aprendizagem, bem como diversas outras identidades sociais como raça, classes, nacionalidade, etc.

De acordo com Neil Franco (2019), o gênero pode ser reconhecido como um processo de encontros, (re)encontros e, até mesmo afrontamentos dos significados sociais e culturais que foram construídos historicamente e que são utilizados para definir o que se compreende como masculino ou feminino. O autor relata a possibilidade de se pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades, no sentido de que o sujeito possa exprimir-se de acordo com sua própria forma de ser, em uma construção subjetiva em que ele possa atender aos seus desejos e se reconhecer e ser reconhecido como homem, mulher, ambos, ou nenhum deles.

Nesse sentido, a identidade de gênero de alunas e alunos, dos sujeitos como um todo, não ocorre em um processo neutro e distante das relações de poder e disciplinamento, de forma que existe, principalmente no ambiente escolar, um conjunto de tecnologias que buscam, a todo preço, manter os corpos e os discursos centrados na norma cis/heterossexual⁵. A essas tecnologias e esforços discursivos, Rogério Junqueira (2009), denominou “pedagogia do armário”:

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes, nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados(as) a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos(as) a apresentarem “algo a mais” para quem sabe, serem tratados(as) como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados(as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles(as): “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros(as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos(as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

Segundo Luciana Marques (2012), aqueles/as nomeados/as como diferentes na e pela escola passaram a ser historicamente discriminados, em um movimento de

5 **Cisgênero** é aquela pessoa que possui identificação como o sexo biológico em que nasceu.

seleção e classificação dos sujeitos possíveis, isolando aqueles que fogem ao padrão social e arbitrário. Os/as diferentes, na visão de Alessandra Bohm (2009), são vistos como monstros pela escola, lugar que não lhes cabe, não lhes suporta. No mesmo sentido, tudo o que não está no centro, naquilo que é determinado como referência em nossas escolas, passa a ser nomeado e reconhecido como “excêntrico, exótico, alternativo, acessório” (LOURO, 2012, p. 45).

Diante do contexto apresentado, este artigo tem por objetivo analisar e contextualizar, através da análise de pistas indexicais – indexicais avaliativos – propostas por Stanton Wortham (2001) e também por este em parceria com Angela Reyes (2015), em correlação com fontes bibliográficas, documentais e empíricas diversas, cenas de fracasso escolar vivenciadas por homens e mulheres *trans* na Educação Básica do interior do Estado do Rio de Janeiro. Acreditamos que essas narrativas se configuram como pequenas histórias, conforme explicado por Michael Bamberg e Alexandra Georgakopoulou (2008). Através de tais pequenas histórias, apontamos processos de indexicalidade que denotam valores, julgamentos e formas de hierarquização das identidades, mais especificamente das identidades *trans*. Mescladas a elas, surgem questões religiosas, evasão e repetência que levantam indícios de que a pedagogia do armário efetivou-se de forma potente nas vidas escolares dos sujeitos investigados.

Neste sentido, este estudo sustenta-se na análise do discurso proposta por Wortham (2001) e Wortham e Reyes (2015) e na correlação de fontes bibliográficas, documentais e empíricas, situando-nos numa perspectiva qualitativa de investigação, entendida como uma atividade centrada, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas que localiza o/a observador/a no mundo, assim como oferece visibilidade a esse mundo.

Lançamos nossos olhares sobre a vida social tentando entender e interpretar os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais (DENZIN; LINCOLN, 2007). As teorias pós-críticas ancoram nossas análises e discussões por ser um campo teórico que se abre ao novo, ao inesperado, ao que transgride. Ou ainda, conforme Marlucy Paraíso (2004, p. 284/285): “tem pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”.

Apresentadas as considerações iniciais, nos deteremos primeiramente em conceituar nosso objeto de estudo, assim como situá-lo no universo educacional. Sendo nosso foco o fracasso e o abandono escolar de pessoas *trans*, a terceira parte do texto será o palco para discutirmos as falas dos sujeitos investigados à luz do referencial teórico e documental anunciados, conduzindo-nos, na sequência, a refletir sobre como o discurso religioso incide sobre essas questões na escola. Finalizamos apresentando algumas considerações e os referenciais utilizados.

A escola como não-lugar para pessoas *trans*

Não apenas Junqueira (2009, 2013) nos permite compreender como ocorre a pedagogia do armário. Também Foucault (1999) apresenta o poder disciplinar da escola através de manifestações micro em que a escola dita como os corpos devem se comportar. “Corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais.” (FOUCAULT, 1999, p. 181).

As teorizações de Richard Miskolci (2012) também nos permitem compreender que a escola engendra uma verdadeira tecnologia de normalização dos corpos, buscando, a todo custo, corpos disciplinados e controlados em suas práticas discursivas e curriculares, no sentido de nortear o que se espera de uma menina e de um menino. Nesse viés, Alessandra Bohm (2009) afirma que, na escola e na sociedade:

É comum a utilização de critérios ambíguos na intervenção junto a meninos e meninas frente a atitudes, situações ou faixa etária em comum reiterando constantemente o que é permitido/desejável ou proibido para cada gênero. Assim, meninos com cadernos desorganizados, caligrafias ilegíveis, reações agressivas e fazendo uso de palavrões receberão de seus pais, mães, educadores, educadoras e sociedade como um todo um tratamento bem diferenciado do que será dedicado a meninas que dessa forma se comportem, por não ser esse o comportamento esperado para as “mocinhas”. (BOHM, 2009, p. 43)

Ora, se há um tratamento diferenciado para meninos e meninas classificados pela escola como “normais” e compreendidos por ela e pela sociedade como pertencentes ao gênero “compatível” com sua genitália, o que há de se dizer do tratamento (ou do não tratamento) que será dado às pessoas *trans*? Pessoas essas que, de acordo com Neil Franco (2019), transgridem, desobedecem, afrontam os princípios social e culturalmente construídos, princípios que buscam impor como normais e aceitáveis apenas aquelas pessoas que se encaixam no binário homem/mulher, devendo, ainda, serem heterossexuais.

Em trajeto similar, Letícia Lanz (2014, p. 24) faz uso do termo transgênero no sentido de uma expressão guarda-chuva que abarcaria todas as identidades gênero-divergentes, ou seja, “[...] identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, violam, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero.”

Assim, pessoas *trans*, conforme aponta Franco (2019), ou pessoas transgêneras no sentido cunhado por Lanz (2014), são, na escola, mais que diferentes:

eles e elas representam o *outsider*, termo utilizado por Marco Torres e Marco Prado (2014) para se referirem aos que estão à margem, sem lugar, no limbo.

Dessa maneira, as pessoas *trans* são aquelas que não deveriam estar na escola e que, para estarem lá, devem se sujeitar, tornarem-se invisíveis, ou, simplesmente, não ocuparem aquele espaço, aspecto que será ressaltado nos relatos dos sujeitos analisados neste estudo.

Fracasso e abandono escolar: um diálogo entre a teoria e as vivências

Diante do contexto de não-lugar apresentado, em que as pessoas *trans* são insistentemente vigiadas e em que a escola busca “normalizá-las” a todo custo, percebe-se que algumas consequências se tornam latentes: o fracasso e/ou abandono/evasão escolar, e a repetência. Fracasso escolar pode ser entendido como “[...] uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno.” (WEISS, 2004, p. 16). Na maioria das vezes, o fracasso escolar é uma das causas principais do abandono e da evasão escolares, porém não a única.

Segundo Maitê Shirasu e Ronaldo Arraes (2015), o abandono escolar ocorre quando o/a aluno/a deixa de estudar por um determinado período e, depois, retorna aos estudos. Já a evasão é quando o/a discente sai da escola e os estudos não são mais retomados.

Segundo Bernard Charlot (2000), não é o fenômeno “fracasso escolar” que deve ser analisado e sim suas condições de existência: as histórias, os/as estudantes e as situações que ocasionam o fracasso. Assim, pode-se compreender que a ênfase está nas condições de existência do fracasso. Partindo dessas prerrogativas, questionamos: o que faz ou permite que um/a discente fracasse na escola? O que faz pessoas *trans* fracassarem ou abandonarem a escola? Quais as situações de emergência desse acontecimento? Quais são suas histórias?

No caso de pessoas *trans*, em sua maioria, o fracasso escolar não é fruto de falta de estudos ou de incapacidade, e sim da impossibilidade de manter-se na escola e, mais que isso, de dedicar-se a prestar atenção nas aulas e nos conteúdos ministrados. A própria forma de tratamento que o corpo docente direciona às pessoas *trans*, por muitas vezes, faz com que elas desejem não estar naquele lugar. Assim, passam a ter dificuldades de aprender por falta de motivação somada à infrequência, que acarretam em repetência e, em muitos casos, evasão ou abandono escolar como evidenciado nos estudos de Bohm (2009) e Andrade (2012), dentre outros.

As falas das pessoas *trans* envolvidas neste estudo informam que um número expressivo de estudantes dentro do universo da pesquisa que deu origem a este artigo abandonou os estudos, principalmente no Ensino Médio. Tal informação aponta para um enquadramento do Ensino Médio como uma etapa que pode ser considerada difícil para as vivências escolares dessas pessoas.

Dialogamos, assim, com um grupo de estudantes e ex-estudantes residentes em duas cidades do interior do Rio de Janeiro, Valença e Rio das Flôres. O grupo é composto por sete homens e cinco mulheres que se auto identificavam como homens e mulheres *trans*, travestis e transexuais, com faixa etária entre 15 e 34 anos quando foram realizadas as entrevistas que originaram as falas aqui transcritas (entre 2018 e 2019). A maioria dessas/es participantes se identificava como de cor branca e de identidade sexual (orientação sexual) heterossexual.

Este resultado de abandono e infreqüência descrito pode ser corroborado pelos estudos já produzidos por Junqueira (2009), que indicam que o abandono escolar é um dos resultados produzidos pela forma como a escola trata (ou deixa de tratar) as questões relacionadas a gênero e orientação sexual, assim como devido à heteronormatividade presente e naturalizada no ambiente escolar.

Para os sujeitos que integram este estudo, as razões para os casos de abandono foram justificadas, todas, com alguma relação ao processo de transição ou ao fato de a escola produzir sentimentos de “não pertencimento”. “Por que motivo você abandonou os estudos?” foi um dos questionamentos direcionados aos sujeitos, pergunta para a qual obteve-se diversas respostas dentre as quais:

“[...] estava iniciando minha transição e vivendo um momento muito conturbado em geral.” (Carlos Henrique, 14 anos).

“Por decorrência de bullying.” (Laura, 22 anos).

“Na época estava já com fobia escolar, e faltava muito, mas abandonei também por causa da depressão e porque queria fazer a transição e depois voltar (...) tinha medo de sofrer preconceito e até apanhar, pois em 2017 estudava numa escola estadual.” (Lucca, 17 anos).

“Porque eu estava numa fase revoltada comigo e os acontecimentos, estava me descobrindo como homem *trans* e eu não tinha nenhum apoio familiar. Acabei me revoltando demais e largando algumas coisas.” (Brian, 20 anos).

Alguns itens indexicais avaliativos podem ser destacados das falas acima. Na primeira delas, a expressão “momento conturbado” demonstra um posicionamento identitário de Carlos Henrique que aponta para questões subjetivas complexas em seu percurso escolar no período de transição.

Na segunda fala, podemos apontar as seguintes ocorrências: “fobia escolar”, “abandonei”, “depressão”, “preconceito”, “apanhar”. Todos estes indexicais posicionam a escola como local de difícil estadia para o participante e seu abandono como resultado disso.

Por fim, na terceira declaração, temos os indexicais “revoltada”, “nenhum apoio”, “me revoltando” e “largando” identificam o participante como alguém que não conseguiu se manter em algumas atividades por não ter recebido o apoio necessário para tal. Portanto, o participante passa a posicionar-se e avaliar-se como alguém que se tornou revoltado.

Não é necessário um olhar apurado para entender que não foram essas pessoas que abandonaram a escola, mas sim os agentes envolvidos na educação delas que as abandonaram. A escola não deu conta de abarcar a diversidade existente em seu interior de forma a acolher as diferenças, o que levou a uma desistência por parte dessas pessoas em conviver em um ambiente que se mostrava hostil enquanto passavam por transformações consideráveis em seus corpos e em suas vidas. Diante de tamanha exclusão e invisibilidade, as faltas escolares passam a ser um tipo de fuga do ambiente hostil, o que colabora para os resultados de repetência e consequente evasão.

Em relação às causas da repetência, as/os participantes apresentaram justificativas relacionadas ao ambiente escolar: *bullying*, faltas recorrentes, depressão e conflitos internos. Nesse sentido destacamos o seguinte relato:

Foi o meu ano de transição, cheguei no colégio completamente diferente dos outros anos. Minha mãe foi a escola avisar sobre as minhas questões, mas claramente a direção da escola não fazia ideia de como lidar com “o caso Maria Elis”. Tentaram me impedir de usar o banheiro, mas eu nunca deixei de exercer meus direitos, sempre usei e sempre usarei. Tive que levar leis imprimidas (sic) ou em meu celular para mostrar para a equipe pedagógica que eu tinha direitos e que eles tinham que ser exercidos. Nesse momento de colocação dos meus direitos eu estava com a minha cabeça cheia de problemas por conta da transição recente como depressão, ansiedade e muitas crises de autoestima e disforia de gênero. O colégio pra mim era mais uma batalha, mais um confronto e isso me desestimulava completamente de ir à escola. Eu tinha notas suficientes para passar, mas fui reprovada por conta das faltas,

mesmo indo constantemente à equipe pedagógica e expondo minha vida pessoal e meus problemas numa falsa esperança de compreensão. Minha psicóloga da época também não me ajudava muito com essas questões, colocava como se eu tivesse que resolver meus problemas sempre com a cabeça erguida e eu só estava passando por uma coisa normal e que todo mundo passa, ou seja, imagina só como meu corpo e psicológico foram profundamente abalados pelo colégio. (Maria Elis, 17 anos)

Novamente, diversas pistas indexicais apontam para avaliações tanto sobre o “eu”, a própria identidade do falante, como sobre questões externas, referentes a outros grupos sociais (WORTHAM, 2001). Esses itens indexicais colocam a escola como um lugar hostil, de exclusão, cujas noções ideológicas ou de valor podem ser identificadas pelas palavras “impedir”, “batalha”, “confronto”, “expondo” e “abalados pelo colégio”. Há, ainda, um posicionamento do “eu” feito através dos avaliativos “diferente”, “depressão”, “ansiedade”, “disforia”, “crises de autoestima” e “falsa esperança”. Este posicionamento dá indícios de inquietude, tristeza e sentimento de exclusão por parte da participante. Por fim, a psicóloga é avaliada como alguém que não auxiliava Maria Elis como deveria ou que não tinha conhecimento suficiente para tal. Os indexicais avaliativos “não ajudava”, “normal” e a expressão “todo mundo passa” carregam este sentido.

Apesar de grande parte das falas apresentarem posicionamentos da escola como um lugar de não pertencimento, percebe-se que há tentativas de resistência, por meio de retorno ao ambiente escolar. As razões para este retorno são explicadas através das falas abaixo:

“Amadurecimento interno, incentivo familiar, busca de espaço e respeito e moral para com os outros.” (Carlos Henrique, 14 anos).

“Conselho de familiares e pensamento no meu futuro.” (Laura, 22 anos).

“Meu pai, eu tinha abandonado pelo fato de a única coisa que meu pai queria de mim era os estudos (sic), depois com o tempo meus pensamentos foram mudando, eu fui mudando e evoluindo, percebi que tinha que continuar por mim e não por ele.” (Brian, 20 anos).

As três falas aqui destacadas, por meio de diversos indexicais (incentivo, respeito, conselho, familiares, pai, mudando, evoluindo, continuar), demonstram

a importância do apoio familiar na vida dessas pessoas, situando a família como um grupo social de relevante importância para que as pessoas *trans* consigam passar pelas situações de preconceito a que estão expostas. Além disso, tais avaliações levantam sinais de que, na atualidade, novas formas de configurações familiares no processo de compreensão e acolhida ao processo transexualizador dos/as filhos/as passaram a tomar forma socialmente.

Em décadas anteriores, cenas como essas pareciam mais escassas, tanto que Wiliam Peres (2009) e Franco (2019) relatam a família como um dos primeiros espaços de estigmatização vivenciados por mulheres *trans* desde a infância, o que era manifestado na forma de violência psicológica, discriminação, violência física, negligência e violência sexual, entre outras.

No entanto, a convivência familiar é atravessada por diferentes questões que passam pelo social, pelo econômico e também pelo religioso. Em relação a esse último aspecto, faremos algumas reflexões relacionadas ao posicionamento de determinados agentes que dificultam a inserção/convivência de pessoas *trans* em nossa sociedade.

A escola como “não-lugar” para pessoas *trans*: discursos religiosos em foco

Percebe-se, através do que foi exposto até aqui, que pessoas *trans* enfrentam problemas relacionados a diferentes esferas para se inserirem no ambiente escolar. Como se as dificuldades enfrentadas somente no ambiente escolar já não fossem bastante expressivas, surgem questões relacionadas a aspectos religiosos que fazem com que a existência de pessoas *trans* seja algo *demoníaco*, um fator que afasta essas pessoas de Deus. Consequentemente, isso impulsiona o processo de infrequência e, junto a ele, do abandono escolar. A seguinte fala possui relação direta com o tema da religiosidade, trazendo indexicais avaliativos (filhos, Deus, excluía, quase nunca) que carregam os sentidos acima mencionados:

Em quase todas as aulas ouvi que pessoas LGBTI “*não eram filhos de Deus*”, que não mereciam viver ou que deveriam apanhar. Isso me fez criar um bloqueio, onde me sentia inferior aos outros alunos. Sendo assim, deixei de apresentar muitos trabalhos, de participar de diversos projetos escolares, me excluía de qualquer grupo de alunos e quase nunca falava em sala de aula (Arthur, 22 anos, grifo nosso).

Gostaríamos de deixar claro que acreditamos na liberdade de expressão e de crenças, mas partimos também do entendimento de que questões religiosas e

educacionais se dão em ambientes distintos. Acreditamos que religião e/ou crenças não podem determinar como questões políticas e educativas são planejadas e discutidas. No entanto, isso não tem acontecido. Há um movimento encabeçado por pessoas vinculadas a entidades religiosas que está agindo de forma a remover do meio educacional políticas que prezam pelo respeito às diferenças, em especial, no que tange às questões de gênero e de sexualidade.

Se pensarmos em termos legais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), por exemplo, essas questões foram esvaziadas por pressão da *Bancada da Bíblia*. Tal esvaziamento em documentos educacionais oficiais foi feita sistematicamente por pressão de indivíduos e entidades ligadas a setores religiosos. Segundo Maria Nascimento e Cristiana Chiaradia (2017), discussões relacionadas a gênero foram suprimidas do Plano Nacional de Educação (PNE). Sendo assim, na construção da BNCC, que se deu a partir desse plano, foi facilitada a supressão do tópico *orientação sexual*, que tratava a temática gênero e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶, pois tal temática não estava incluída no tópico da educação escolar.

Na visão de Janilde Fonseca (2016), questões relacionadas a gênero encontram obstáculos expressivos de ordem moral nas pregações religiosas, em especial as cristãs. A referida autora, embasando-se em publicações feitas na rede social *Facebook*, traz algumas reflexões sobre a influência dos discursos religiosos na construção do Plano Nacional e, também, dos Planos Municipais de Educação no que se refere a questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades. Segundo ela, tendo como referência o discurso contrário à “ideologia de gênero”⁷, que é um conceito equivocado, religiosos/as emitiram falas que denotam sua falta de conhecimento em relação à referida temática.

Nesse trabalho é citada a fala do Pe. Paulo Ricardo, que conceitua a ideologia de gênero como uma técnica idealizada por órgãos internacionais e partidos de esquerda com o objetivo de, através da escola, abolir a família como instituição social. Também é citada Marisa Lobo (2015), psicóloga cristã evangélica que se refere a tal ideologia de gênero como algo pautado na ideia do gênero neutro, aquele no qual meninos e meninas seriam criados sem qualquer identificação com o feminino ou com o masculino e, assim que chegassem a determinada idade, teriam a *opção* de escolher a que gênero se encaixariam.

6 Os PCNs foram, até a construção e publicação da BNCC, o principal referencial nacional curricular para a construção dos currículos no território brasileiro. A temática *gênero e sexualidade* era contemplada pelos PCNs (BRASIL, 1997, 1998) através do tema transversal *orientação sexual*.

7 Segundo Jimena Furlani (2016), o termo ideologia de gênero foi criado no interior de alguns discursos religiosos e é um equívoco que não condiz com o entendimento de gênero presente na escolarização e educação brasileiras.

Os referidos discursos, somados a iniciativas regionais, esvaziaram as discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade dos planos municipais de Educação. Fonseca (2016) cita as palavras de D. Gil na Câmara Municipal de Juiz de Fora quando se discutia o Plano Municipal da referida cidade. Esse clérigo expôs que os ideólogos de gênero pretendem destruir conceitos legítimos de família e também o direito constitucional dos/as brasileiros/as de possuírem religião e seguirem a moral proveniente da prática de sua fé.

Esses discursos embasam a fala de indivíduos que consideram uma identidade não heteronormativa como algo que se distancia de Deus. Vivendo em uma sociedade predominantemente cristã, supõe-se que tal discurso cause danos psicológicos naqueles/as que não se enquadram nessa regra geral. O fato de ouvir sempre que não era filho de Deus ou que merecia apanhar gerou em Artur um sentimento de inferioridade em relação as demais pessoas. Esta situação refletiu negativamente em sua vida escolar.

Tal fato é desolador, tendo em vista que aponta para um retrocesso nas políticas curriculares iniciadas através da promulgação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), que tinham por objetivo assegurar uma formação básica comum e garantir o respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais através das práticas curriculares multidisciplinares e perpassadas por temas transversais (VERONEZE et. al., 2016). Um dos temas que deveriam estar presentes transversalmente nas aulas seria a orientação sexual, a partir da quinta série. Segundo Anderson de Oliveira e Nayara Salvador (2020), tal temática era contextualizada objetivando-se, por exemplo, combater discriminações relacionadas às diferentes identidades de gênero e a promover o respeito à diversidade existente na sexualidade humana.

Apesar das discussões e questionamentos acerca do tema “orientação sexual”, percebe-se que havia uma preocupação com o tratamento dado à sexualidade e as às questões referentes ao gênero e à identidade como processos subjetivos e histórico-culturais no âmbito da escola. Segundo o documento:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1998, p. 292).

Não apenas a sexualidade e o corpo como sua matriz, mas também o gênero tem espaço nas discussões trazidas pelo documento em um bloco específico, denominado “Relações de Gênero”, que assim postula:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p. 321/ 322).

Se considerarmos que foram lançados a partir do ano de 1997, podemos afirmar que, apesar dos debates e questionamentos que podemos fazer hoje acerca de seu conteúdo, para aquele momento, a compreensão trazida a respeito de gênero e sexualidade pelos PCNs representavam um progresso às políticas curriculares. No entanto, com a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017), tais discussões perdem espaço pelos motivos já aqui elencados, sendo os temas transversais substituídos pelos “temas contemporâneos transversais” (BRASIL, 2019), assim, sepultando e enterrando o tema “orientação sexual”.

Perde-se, então, nos currículos do território nacional uma discussão extremamente relevante. O principal documento curricular brasileiro tornou a escola um lugar menos reflexivo e mais preconceituoso. Tendo em vista os depoimentos aqui relatados, não apenas o depoimento de Arthur, que textualiza a religião em articulação a processos de transfobia, mas de todos/as os/as outros/as que trazem questões de exclusão escolar. Tal cenário é expressivamente preocupante.

Considerações (nunca) finais

A escola, desde muito tempo, vem sendo um local de disciplinamento no qual a cis-heteronormatividade é a única forma de ser e estar no mundo, única forma tida como possível. Pessoas que apresentam outras formas de viver, outras identidades, aquelas que vivem de forma diferente do que é considerado padrão, precisam ser “formatadas”.

Apesar do discurso atual a favor da diversidade, o que se evidencia, na realidade, são tentativas de “normalizar” os corpos, torná-los heterogêneos, *another brick in the wall*. Quando muito, a escola finge não ver aqueles/as que transgridem as suas normas, ou apela ao discurso da tolerância. Mas quem deseja ser tolerado?

No caso das pessoas *trans*, o que se percebe é que, por vezes, nem mesmo o discurso da tolerância é utilizado. Há, de fato, um esforço violento em fazer com que essas pessoas se sujeitem às normas e padrões que a escola compreende como possíveis. Assim, por meio de suas práticas discursivas, de suas escolhas vocabulares – que indexalizam valores –, de seu currículo e da vigilância e do disciplinamento, a escola torna-se um não-lugar para as pessoas *trans* (LOURO, 1997, 2004).

Esse não pertencimento, o ser um *outsider*, excêntrico, abjeto, faz com que as pessoas *trans* não consigam fazer da escola um ambiente possível, o que acarreta, entre outros traumas, o fracasso e a evasão ou o abandono escolar, conforme relatado brevemente através da análise dos excertos presentes neste artigo.

Além disso, em nome da religião, atrocidades são cometidas. Parece que vivemos uma nova inquisição, um novo momento de caça às bruxas, de crucificação pública que desestabiliza pessoas consideradas transgressoras e que pode resultar na morte social daqueles/as que não seguem padrões estabelecidos por uma normatização baseada na fé dita cristã, no modelo humano heterossexual, branco, masculino e de poder aquisitivo econômico satisfatório.

Por fim, resta indagar: que escola é essa que (ainda) estamos construindo através de nossos discursos? Quais são as ações que estamos tendo ou deixando de ter, para que pessoas *trans* abandonem seus estudos ou apresentem fracasso escolar não relacionado a metodologias de ensino específicas, e sim ao tratamento recebido pela escola? O que leva essas pessoas a não suportarem o ambiente escolar, a ponto de abandonarem os estudos, serem infrequentes ou repetirem de série? E, mais importante, o que é possível fazer para mudar essa realidade?

É com o pensamento na possibilidade da mudança que terminamos este artigo, vislumbrando uma pedagogia que se volte para as diferenças e mais que isso: para os estranhos, os abjetos, os *outsiders*; uma Pedagogia transviad@, inspirada nas teorias de Berenice Bento (2017), pensada no contexto brasileiro, para a escola brasileira, para a nossa marginalidade e nossos “extraterrestres”, para as nossas “margens e beiras pouco assépticas” (PELÚCIO, 2016, p.127). É necessária a construção de um sistema educativo que respeite e valorize as diferenças, que acolha todos os sujeitos, entendendo-os como vidas que produzem história e cultura e que trate a discriminação como algo a ser erradicado.

Referências

- ANDRADE, L. N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 279f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2012.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: **Text & Talk**, v.28, n.3, 2008.
- BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BOHM, A. M. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.
- BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu** (43), julho-dezembro de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010483332014000200441&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 02 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Propostas de Práticas de Implementação. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em 27 maio 2020.
- BRASIL. Orientação sexual. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade nacional e orientação sexual. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-40.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FONSECA, J. A. **Planos de educação, discursos religiosos e “ideologia de gênero”**: mapeando tensões nas redes sociais. Monografia. Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Mi. **Vigiar e punir**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FURLANI, J. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Top afiliados Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016.

FRANCO, N. **Entre as fronteiras do gênero e das sexualidades**: professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019. 141p.

JAFFE, A. Indexicality, stance and fields in sociolinguistics. In: COUPLAND, N. **Sociolinguistics: theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/neilf/AppData/Local/Temp/320-1179-1-PB.pdf> Acesso em 15 maio 2019.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 43-53.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LANZ, L. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 342 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *Queer*. Belo Horizonte: América, 2004. p. 90.

MELO, G. C. V. de; MOITA LOPES, L. P. You're a beautiful light brown-skinned woman: the textual trajectory of a compliment that hurts. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54. p. 53-78, 2015.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. de A. Determinantes da Evasão e da Repetência Escolar no Ensino Médio do Ceará. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 46, n. 4, p. 117-136, out/dez., 2015 Disponível em: https://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1642. Acesso em 21 Nov. 2018.

MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.uuff.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>. Acesso em 20 Nov. 2018.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP, 2012. 82 p.

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. de F. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **SisyphusJournal of education**, vol. 5, issue 01, 2017, pp. 101 – 116.

OLIVEIRA, A. J. de; SALVADOR, N. R. C. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**. v.2, n. 3, maio/junho 2020. ISSN: 2674-8703.

PARAÍSO, M. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Ago. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 Fev. 2021.

PELÚCIO, L. O Cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@l**, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines, 2016. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@l-no9-printemps-2016-12.pdf> Acesso em 21 de Março de 2019.

PERES, W. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-264.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 96 p.

TORRES, M. A.; PRADO, M. A. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a12.pdf>> Acesso em: nov. 2018.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma revisão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WORTHAM, S.; REYES, A. **Discourse Analysis beyond the speech event**. London: Routledge, 2015.

WORTHAM, S. **Narratives in action**: A strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press, 2001.

Recebido em 14/2/21.
Aceito em 22/06/21.