

## HÁ ESPAÇO PARA AS TRAVESTIS NA ESCOLA? NARRATIVAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS INTERROMPIDOS DE TRAVESTIS CEARENSES.

José Ricardo Marques Braga<sup>1</sup>

### RESUMO

No diálogo entre a Antropologia e a Educação, minha intenção com a presente reflexão é pensar, sob um arcabouço antropológico, a escola, seus processos, seus agentes em movimento e intersecção e como os contextos escolares vêm produzindo exclusão e um reforço das desigualdades – tal qual pensado por Bourdieu e Passeron (1982) – sobretudo no que se refere ao gênero e a sexualidade como fortes marcadores sociais da diferença. A pesquisa aqui esboçada busca, assim, compreender os espaços escolares a partir da escuta ativa das experiências de travestis nos contextos formativos onde se inseriam, a saber, escolas públicas da cidade de Fortaleza e como estes territórios vividos e experimentados pelas interlocutoras, todas elas travestis (entre 18 e 22 anos) que abandonaram a escola, objetivando, por fim, entender os motivos que levaram à evasão. Parto de um viés qualitativo de pesquisa, elegendo as técnicas da entrevista semi-estruturada e da narrativa biográfica como norteadoras da metodologia empreendida. A partir do discurso nativo – subalternizado e invisibilizado pela própria academia – entendo que as experiências escolares são plurais (delineadas através da posicionalidade dos sujeitos em determinados campos, como étnico, de classe, de gênero) e que as interlocutoras da pesquisa se percebem à margem da escola a partir do momento que acionam uma estilística feminina e que, portanto, não correspondem às normas hegemônicas do gênero. Ritos de humilhação, a invisibilidade, a falta de reconhecimento e o desencaixe marcam as trajetórias travestis na escola, que esvaziada de sentido, é abandonada por essas agentes sociais.

**Palavras-chave:** Experiências escolares, travestis, gênero, evasão escolar.

### INTRODUÇÃO

Tomando a escola como lócus de reprodução social (BOURDIEU e PASSERON, 1982), esse trabalho discorrerá acerca das experiências travestis em contextos escolares a partir da cidade de Fortaleza, entendendo como pressuposto que a escola, além de não ser culturalmente neutra (MACEDO, 2010), configura-se como mecanismo de aprofundamento das desigualdades – dentre elas as que separam as travestis daqueles que estão em conformidade com as normas hegemônicas do gênero (BUTLER, 2012) – e que não acolhem em sua realidade pedagógica cotidiana determinadas existências, expulsando-as ou

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador do Grupo Gênero, Corpo e Sexualidade (GCS/UFRN). E-mail: ricardo\_sociologia@hotmail.com

dificultando suas expressões materiais e subjetivas. Daí podemos entender, por exemplo, a projeção feita pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), presente na tese da socióloga Leuça Duarte (2015), que revela que aproximadamente 80% de travestis abandonam a escola, sem realizar sua formação básica, o que corrobora minha experiência como educador, ao perceber que as minhas alunas travestis – ou até mesmo os “meninos afeminados” – são levadas a abandonar a experiência escolar, marcada pela dor. O grau de escolaridade entre travestis é baixo, como nos mostra os dados da ANTRA, assim, aquelas que chegam a níveis mais elevados ainda se constituem como exceção, sobretudo quando se trata do topo da carreira universitária. No Brasil, hoje, temos aproximadamente uma dezena de travestis e mulheres transexuais com título de doutorado – algumas delas, inclusive, refletindo em seus estudos, acerca dos processos educativos de pessoas transexuais, como a tese de Luma Andrade (2012).

A socióloga Berenice Bento (2011) ratifica em seu posicionamento a escola como lugar de não valorização da diferença, sobretudo quando esta se refere às normas de gênero. Conforme a autora, há um heteroterrorismo que opera na instituição escolar, baseada na pedagogia dos gêneros hegemônicos, construída a partir da noção de complementaridade dos sexos. Assim, a escola fabrica seres abjetos e promovem a desumanização dos indivíduos que desobedecem ao que Gayle Rubin (1975) denomina de sistema sexo/gênero – o modelamento do fundamento biológico do sexo através da intervenção social. A literatura especializada aponta a escola como elemento central na experiência juvenil, pela importância desta instituição para a aprendizagem e formação humana e pelas redes de sociabilidades nela tecidas (DAYRELL, 2007), para além de outros benefícios trazidos pela boa fruição da instituição escolar, como seus títulos, que, em tese, proporcionam melhores posições sociais aos que os detêm. Dessa forma, alijadas dos espaços escolares, as travestis têm negado seus direitos mais básicos, capazes de lhes conferir cidadania, dignidade e oportunidades.

Rogério Diniz Junqueira (2009) mostra que a escola, historicamente, não tem se preocupado em enfrentar o estigma e a violência que recai sob aqueles e aquelas que destoam do repertório binário, e com isso, a exclusão de travestis/transexuais vem aumentando progressivamente nas escolas brasileiras, lugar de “zombaria, comentários e outras formas de assédio e violência” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17), colocando-as para fora dos muros escolares, ao terem negado seu direito de existir fora dos padrões de gênero.

Dessa forma, busco, através das narrativas mobilizadas por três travestis cearenses, entre 18 e 22 anos de idade, que têm em comum o abandono das escolas em que estudavam,

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

compreender suas relações com a escola, seus agentes e processos, buscando explicitar e analisar as condições que objetivaram sua saída dessas instituições. Entendo que, ao refletir sobre seus processos escolares, posso contribuir de forma significativa a desnudar a realidade na qual estão imersos/as, fazendo nascer um debate que seja capaz de mobilizar os agentes do Estado responsáveis pela educação pública brasileira e fomentar a criação e fortalecimento de políticas educacionais que dialoguem com os sujeitos da contemporaneidade, buscando formas de repensar a totalidade do processo educativo, tornando-o mais democrático, reconhecendo nos sujeitos suas diferenças e, assim, acolhê-las.

## **METODOLOGIA**

A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, mobilizei através do meu círculo de amizades, jovens travestis que não completaram o ciclo da educação básica, sendo este o critério principal de escolha das interlocutoras. A partir de um contato inicial, busquei, através de encontros informais, construir minimamente um relacionamento de confiança, já que este tipo de relação é capaz de colocar os indivíduos em menor grau de assimetria, portanto, podem lhe render muito mais evidências importantes nos momentos de entrevista. Para Foote Whyte (2005), por exemplo, se temos uma boa relação com os pesquisados, as informações necessárias chegarão de forma mais natural.

Tomo como princípio a ideia de “entrevista diretiva” de Verena Albert (2005), onde o entrevistador ouve muito, mas também conduz a entrevista para as questões que mais lhe interessam. Alberti (2005) alerta que quando uma entrevista desse tipo busca apreender a trajetória de um sujeito é importante o conhecimento prévio de aspectos biográficos do indivíduo, para orientar o andamento das questões a serem desenvolvidas e, sobretudo, para que o entrevistado perceba interesse do pesquisador, o que conforme a autora, estimula as falas do investigado. Busquei, assim, através de um roteiro de perguntas pré-estabelecido, abarcar aspectos biográficos das interlocutoras e sua intersecção com os processos educativos nos quais estavam enredadas, de maneira a atingir os objetivos de pesquisa.

A ênfase nas biografias das travestis investigadas se dá a partir da técnica da etnobiografia (GONÇALVES, 2012). Entendo que compreender os percursos biográficos das sujeitas pesquisadas – sobretudo aqueles estreitamente vinculados às suas experiências escolares – permite perceber o contexto cultural em que se situam as travestis no Brasil. É a partir de um itinerário individual que, conforme este autor, podemos lançar luz ao contexto

cultural em questão. Compreendendo suas biografias, tem-se acesso ao complexo cultural tecido por esses indivíduos enquanto travestis nas suas múltiplas experiências escolares.

## DESENVOLVIMENTO

Michel Foucault (1999) atesta que entre os séculos XVI e XVIII, a sexualidade tornou-se elemento fundante da existência humana e a escola fora utilizada no processo de fabricação dos corpos e do sexo “saudável”. Segundo este pensador foi no século XVIII que o saber científico gerou, consolidou e legitimou a regulação e o disciplinamento do corpo e do sexo do colegial, quando toda uma “literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos [...] proliferam em torno do colegial e do seu sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 31). A relação saber-poder, alicerçada notadamente em saberes biologizantes, portanto, cria uma pedagogia normalizadora dos corpos. Através de práticas pedagógicas, a escola disciplina corpos e desejos a fim de salvaguardar o ordenamento heterossexual. Rejeitando determinadas práticas e comportamentos e engendrando outras, a escola produz e mantém compulsoriamente a ordem cisgênero heterossexual.

Desta forma, entendendo a escola como instituição estatal na qual a governamentalidade – poder que tem por alvo a população e faz uso de dispositivos de segurança como instrumentos técnicos (FOUCAULT, 1979) – se faz presente, podemos apontar que os jovens colegiais, que são fim e instrumentos do governo, são levados a fabricar determinada sexualidade e gênero em conformidade às suas genitálias. Essa “arte de governar” da instituição escolar e seus “instrumentos de governo” agem, em grande parte, silenciosamente, como indica Foucault (1979), ao falar que a população é inconsciente em relação aos fins do governo, já que mais do que com leis, os fins específicos do governo se atingem com táticas ou na utilização de leis como táticas. A produção do sujeito estatal e generificado (BROWN, 2006) não é compreendida pela criança, que só consegue fazer a leitura crítica de suas experiências escolares e sobre como a escola e seus agentes procuram “consertar” – através de pedagogias ora silenciosas, ora explícitas – suas performances quando estas não se alinham à sua genitália.

A travesti no espaço escolar, conforme Luma Andrade (2012), é a figura do problema, da poluição, da anormalidade. Sua performance feminina na escola, borrando as fronteiras do gênero, aparece como alvo constante de correções. O dispositivo estatal escolar busca produzir, a todo custo, o gênero adequado ao corpo reboletivo que transita nos corredores. A

autora ressalta como a instituição escolar, por meio de violência física e verbal, utilizava uma pedagogia da correção, ensinando como seu corpo devia comportar-se.

É em nome da manutenção de tais verdades tidas como naturais e cristalizadas, infalíveis na classificação e hierarquização dos corpos e das sexualidades, que os profissionais da educação expulsam quaisquer outras possibilidades de realidades, fazendo com que a escola mantenha-se fechada para o diálogo com a diferença. Dessa forma, como Leuça Duarte (2015) aponta em sua pesquisa de doutorado, a instituição escolar configura-se como lócus do fracasso na discussão das questões referentes ao gênero e à sexualidade, castrando, invisibilizando e expulsando os sujeitos que não tem corpo, gênero e sexualidade em conformidade com os padrões instituídos. A autora, portanto, conclui que o ambiente escolar nega-se a ser o lugar plural que oficialmente se propõe a ser e mais do que isso, sua prática político-pedagógica vem, intencionalmente ou não, legitimando e justificando a violência e a exclusão para atores sociais, como as travestis.

Aqueles que não se ajustam às idealizações do sistema sexo/gênero, portanto, são ora mantidos no seio da escola como marginalizados – “excluídos do interior”, como diriam Bourdieu & Champagne (2012) – ora vítimas do que Bento (2011) chama de expulsão, já que esta autora acredita ser impróprio tratar o abandono da escola por travestis/transsexuais como evasão, pois o “fato de o aluno (travesti) interromper seus estudos parece algo inevitável, natural, sugerindo que essa discussão não diz respeito ao ambiente escolar” (BENTO, 2011, p. 556). Ainda a este respeito, Luma Andrade (2012), em relação ao abandono efetivo de travestis e transsexuais nas escolas cearenses, denomina de “evasão involuntária”, em consonância com Bento (2011), já que a saída destes sujeitos da escola acontece de forma forçada e constrangida, haja vista que a escola não se constitui como espaço de debate e respeito às diferenças de gênero, como apontam Bento (2011), Duarte (2015) e Oliveira (2017). Como assinala Bento (2006, 2011), a travesti/transsexual é descartada da humanidade, tomada pelo viés da abjeção. Não é diferente na escola.

A escola não se configura, nos seus moldes atuais, como lócus natural para sujeitos em idade escolar e em dissonância com uma ordem normativa cisgênera, como apontam pesquisadores já mencionados – apesar da educação pública ser um direito do cidadão, previsto na Constituição Federal e confirmado pelo documento da Conferência Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis (BRASIL, 2008) que assevera que a estrutura dos espaços escolares deve ser usufruída em conformidade com a identidade de gênero dos (as) estudantes, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Pelo ambiente escolar

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

constituir-se como lugar de negação, invisibilidade e humilhação, travestis e pessoas transexuais são marginalizadas no seu interior, tendo como destino continuar entre os muros escolares – mas não possuindo a mesma fruição da escola e suas benesses – ou sendo expulsas explicitamente desse ambiente.

Considerando as relações de travestis e transexuais com a instituição escolar, observamos, com Judith Butler (2015), que “há ‘sujeitos’ que não são reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2015, p. 17). Butler entende que no mundo social há normas que operam na distinção dos indivíduos, reconhecendo como sujeitos aqueles que se enquadram nas prescrições e excluindo radicalmente os que estão fora das fronteiras normativas. Butler (2015) finaliza levantando questionamentos de como podemos, ao invés de enquadrarmos os indivíduos nas normas existentes, mudar os parâmetros que produzem o reconhecimento de sujeitos e vidas que importam ou “em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos?” (BUTLER, 2015, p. 20).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Stéfany é uma travesti de dezoito anos de idade, nascida no interior cearense, mudou-se há três anos para Fortaleza, quando expulsa da casa dos pais ao começar a vestir-se com roupas tidas como femininas. Ao chegar à cidade, morou com conhecidas de amigas da localidade onde nasceu e alguns meses depois conseguiu um emprego como auxiliar num salão de beleza. Durante a noite, frequentava a escola, onde se matriculou logo que chegou, pois segundo ela “educação é importante, né?”. Contudo, já nos primeiros dias ela constatou que “na escola se aprende que a diferença faz diferença” (BENTO, 2011) e de que os discursos oficiais – pautados nos documentos que balizam o funcionamento da educação escolar brasileira – que pregam a igualdade de todos e todas no ambiente escolar são mero abstracionismo pedagógico (AZANHA, 1992). As falas de Stéfany e seu olhar posicionado como sujeita subalterna são capazes de desnaturalizar e desmistificar os discursos genéricos dos atores sociais que constituem a escola.

O primeiro desafio, conforme nos relata, aparece logo de cara, na entrada. Ao perceberem um corpo marcado como masculino numa performance e estilística feminina – com todos os adornos que demarcam a feminilidade em nossa sociedade – os olhares inicialmente se espantam – afinal de contas, no imaginário social, escola não é lugar para

travestis – e, posteriormente, gargalham, zombam, fazem cara feia. De acordo com Stéfany “parece que quando eu olhava nos olhos deles, todo mundo, parecia que ‘tavam’ dizendo que iam fazer um inferno lá pra mim (...) eu sentia que aquele lugar não era pra mim e o jeito que eles me olhavam dizia isso, sabe”.

A jovem travesti continua, afirmando “primeiro foi o pessoal de cima (a gestão) que implicou com meu jeito, já me chamaram sem eu fazer nada, assim que entrei, pra pedir compostura, como se travesti fosse bagunça (risos)”. A jovem representava, assim, para a escola um “problema de gênero” (BUTLER, 2012) que precisava ser controlado, mediado e regulamentado pela instituição, pois como afirma Foucault (1979), a escola é lócus privilegiado da governamentalidade do Estado Moderno, usada para produzir e governar corpos e subjetividades.

Com o passar dos dias, os rituais de humilhação – inicialmente verbais – foram se multiplicando e tornando cada vez mais difícil a convivência com as pessoas ali presentes. Segundo conta, era retaliada pelos colegas a cada vez que abria a boca em sala de aula. As amigas, conforme relata, eram inexistentes e “toda vez que eu tentava me aproximar de alguém era como se eu sentisse que aquela pessoa não me queria perto”. Ainda de acordo com Stéfany, o que mais lhe doía na experiência de habitar a escola não eram as palavras proferidas com o objetivo de provocar seu rebaixamento, como “viadinho”, “trava de esquina”, “bicha”, pois ela já havia dado um outro significado a estes termos que ela escutava desde a infância – inclusive, reafirmando-os como estratégia de resistência e auto-afirmação, como observado por Miskolci (2013) – mas o que mais lhe entristecia era a experiência de não sentir-se “igual aos outros”, conforme relata “eu só queria me sentir igual todo mundo, ser tratada como gente, como um ser humano”. Os olhares atravessados, as piadinhas, o desdém, a desigualdade com que era tratada foram motores de impulsão para sua saída da escola, lugar de onde só guarda ressentimentos e lembranças de horror, afirmando que “a escola deve ser muito boa para quem é como eles, pra mim ela só me faz sentir inferior e fora do mundo”.

Juliana é outra interlocutora da pesquisa, de vinte anos, natural e residente em Fortaleza. Segundo a jovem desde muito cedo ostentava uma estilística próxima ao feminino, conhecendo, portanto, logo nos primeiros anos escolares termos ofensivos, como “bicha”, “baitola”, “viadinho”, dentre outros, e vivido situações de escárnio e zombaria, típicas do menino afeminado (CORNEJO, 2009). Entretanto é quando resolve vestir-se continuamente com roupas tidas como femininas que a situação de exclusão se agrava ainda mais. Juliana afirma que, inicialmente, logo que decidiu, aos 15 anos, vestir-se com roupas que negam seu corpo masculino na lógica do binarismo de gênero, foi chamada pelos professores na tentativa

de persuadi-la a voltar atrás naquilo, pois iria acabar lhe prejudicando, seja na sua vida pessoal ou profissional. É o que João Paulo Lorena Silva (2018) denominou de “técnica do desencorajamento” utilizada para convencer os desviados a normatizarem seus corpos, apresentando-lhes os sofrimentos e as desvantagens que poderão enfrentar em suas vidas. A jovem travesti, vê-se assim, a negação da identidade que deseja assumir, inclusive quando os agentes sociais da referida escola, afirmam que não irão tratar como “mulher” aquele que viram crescer como “menino”.

Ademais, depois da ascensão de sua identidade feminina, a escola lhe passa a ser um ambiente cada vez mais hostil, onde a convivência, sobretudo com os meninos, passa a ser de enfrentamento direto. Relata um episódio que é simbolicamente muito ilustrativo para pensarmos o lugar da travesti. Conta que um dia, pouco antes da entrada nas dependências escolares, um grupo de alunos ficou lhe encarando e gargalhando ao lhe encararem. Logo que os portões se abriram e todos começaram a entrar, Juliana, que já estava no interior do prédio, foi pega por esse grupo e levada para fora novamente – coincidentemente ou não, para o lado de uma grande lixeira próxima ao muro. O recado era claro e novamente ratifica a posição de muitos em relação às travestis.

Outro meio através do qual Juliana teve negada sua identidade feminina foi a interdição ao banheiro feminino, tendo sido retirada, por diversas vezes, pelos funcionários da escola que receberam ordens duras de não permitirem a entrada de Juliana no banheiro feminino. A travesti, a cada episódio que tentava usar o banheiro, era lembrada da sua “condição biológica” de homem e que ali seria tratada enquanto tal. Parafraseando Elisabete Cruz (2011), questiono “por que o banheiro a ser utilizado por uma travesti pode gerar mais polêmica do que o fato de que as escolas podem estar contribuindo para a exclusão de travestis?” (CRUZ, 2011, p. 86)

Tal tratamento lido por Juliana como “altamente discriminatório” teve reflexos no seu desempenho escolar, que caiu drasticamente, o que corrobora pesquisa feita na USP (FEA-USP, 2009) que vincula diretamente os processos discriminatórios vivenciados na escola ao rendimento do educando. Dessa forma, no segundo ano do ensino médio, Juliana reprovou – afirmando que sua reprovação está mais ligada ao fato de desejarem se livrar dela do que propriamente às suas notas. Com a reprovação, veio junto a vontade de desistir da escola e “procurar outros lugares, outros meios menos violentos pra uma pessoa como eu”.

Fernanda, de 22 anos de idade, travesti que reside atualmente em Fortaleza, mas que estudou toda sua vida no interior, atribui a esse espaço interiorano, rural, “com povo de mente ainda mais fechada pra essas coisas”, a marca da violência e desumanização. Abandonou a

escola após diversos episódios de discriminação explícita e implícita. Afirma que “era o sonho deles me ver longe dali (...) parecia que eu tinha uma doença contagiosa, não me queriam perto e diziam que eu era má influência pros outros, principalmente pros meninos”. A partir dessa fala podemos observar outro traço característico da experiência travesti na escola: a eliminação da travesti como mal a ser extirpado antes de “contaminar” outras crianças e jovens. Continua relatando que, dentre tantos problemas na escola, e principalmente, de indisciplina, a grande preocupação dos professores e gestores era a maquiagem que usava e o seu jeito de falar e se comportar. Pergunta-se, por exemplo, “quantas vezes eu escutei que eu era uma aberração? uma coisa do capeta?”, numa clara demonstração de que a travestilidade/transsexualidade está atrelada, no imaginário social, ao pecado e obra desvirtuada de uma entidade maligna.

A atribuição de “aberração” a uma travesti também nos remete à discussão de Michel Foucault ao refletir sobre a produção do humano como monstruosidade, como ser ininteligível, que escapa a uma categorização, ao borrar as fronteiras da racionalidade construída. Dessa forma, o monstro “constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2002, p. 69).

Decepcionada com os sofrimentos engendrados nos espaços escolares, Fernanda abandonou o espaço escolar aos 16 anos, no início do ensino médio, quando passou a realizar pequenos trabalhos em casa – outro espaço de discriminação, pois como afirma Miriam Grossi (2003) a homossexualidade/transsexualidade representa, costumeiramente, a exclusão do modelo familiar – mudando-se para a capital do estado quando completou 18 anos. Alega que deseja muito voltar a estudar, pois sente que a escola poderia potencializar sua trajetória, “já que hoje em dia ninguém é nada sem estudo, né? Mas me negaram isso naquela época”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Berenice Bento (2014), ao refletir sobre o transfeminicídio no Brasil – país que mais mata travestis e transexuais no mundo – a desvalorização do feminino é potencializada quando a estilística feminina é encarnada por corpos que nasceram com pênis. No imaginário social, há o entendimento cartesiano de que os cromossomos e hormônios, naturalmente, irão fabricar comportamentos e performances de acordo com cada sexo. Dos homens, portanto, é esperado determinada atuação social em consonância com o que é pregado pela consciência coletiva e que, assim, aja enquanto “homem, macho e viril”, expulsando de suas expressões toda e qualquer marca do feminino. A escola – enquanto lócus de reprodução social –

funciona dentro do mesmo mecanismo. As identidades travestis são negadas, invisibilizadas, não reconhecidas e desenhadas numa fronteira fora do espectro humano.

A educadora Adriana Sales (2012), em pesquisa com alunas travestis no Mato Grosso, constata o movimento de repulsão da escola em relação às vidas transviadas ali existentes, o que, como também observou, desemboca, muitas vezes, na evasão. Conforme a autora “essas alunas não querem ausentar-se e, mais que isso, reconhecem nesses espaços e etapas de vida importante e significativo momento para serem reconhecidas, contempladas como humanas e como mais uma variante das possibilidades de existir” (SALES, 2012, p. 106). Como revela a fala de Fernanda, em que a travesti atribui importância à escola, é possível observar que as travestis saem dos espaços escolares não por vontade própria, mas por que são levadas a tal abandono, o que Andrade (2012) denominou de “evasão involuntária”. Stéfany, certa vez, afirmou “não é a gente que sai da escola, é ela que expulsa a gente de todas as formas ou você acha que eu não queria ter uma vida normal como todo mundo lá?”.

Acredito que esses apontamentos iniciais são significativamente importantes para repensarmos os contextos escolares onde estamos inseridos e ajudamos a (re) produzir. A partir do levantamento dos aspectos aqui discutidos é possível – e urgente – a reformulação dos espaços educativos para que eles possam ser mais democráticos, plurais e inclusivos. Chamo atenção aqui, para finalizar, que foi apenas no ano de 2004 que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) teve seu primeiro grupo de trabalho acerca da reflexão sobre educação e relações de gênero, mostrando-se, ainda incipiente e não consolidada. Entendo que se faz necessário criarmos uma agenda ampla de debates que contemplem o gênero e a sexualidade como potentes marcadores sociais da diferença e seus reflexos nos processos educativos, sejam eles formais ou não. É nessa intenção que a Antropologia e a Educação podem fazer um frutífero diálogo, para juntas compreenderem os arranjos e configurações produzidos no cotidiano escolar a partir do gênero e da sexualidade, produzindo espaços democráticos, atrativos e cheios de significados para todos aqueles que hoje ainda se encontram fora do raio de alcance da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2012.

- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo, EDUSP, 1992.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamound, 2006.
- BENTO, Berenice. Brasil: país do transfeminicídio. [www.ciam.org.br](http://www.ciam.org.br), 2014
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2): 336, p. 549-559, maio/agosto, 2011.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed, Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Org). **A miséria do mundo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- BRASIL. **Conferência Nacional de lésbicas, gays, bissexuais e travestis**. Documento final, Brasília, 2008.
- BROWN, Wendy. Finding the man in the state. In: SHARMA, A.; GUPTA, A. (ed). **The anthropology of the State: a reader**. Malden, MA, Blackwell, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed, 2012.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. **Quereres**, UFSCar, 2009. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/04/a-guerra-declarada-contra-o-menino-afeminado>>.
- CRUZ, Elisabete. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Revista Psicologia Política**. São Paulo, v. 11, n. 21, 2011
- DAYRELL, J. T. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUARTE, Maria Leuça Teixeira. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- FEA-USP. **Painel – pesquisa mostra que preconceito na escola existe e prejudica rendimento**. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=2681>>, 2009
- FOUCAULT, Michel. “A governamentalidade”. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- GONÇALVES, Marco Antonio. Etnobiografia: biografia e etnografia ou como se encontram pessoas e personagens. In: **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. GONÇALVES, Marco

Antonio; MARQUES, Roberto; CARDOSO, Vânia. Viveiros de castro, Editora, Rio de Janeiro, 2012.

GROSSI, Miriam. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 21, 2003

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Brasília, Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (org.) **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 11-43.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2017.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, n. 42, 2014.

RUBIN, Gayle. **A circulação de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Trad. Edith Piza. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – PUC/São Paulo, 1975.

SALES, Adriana. **Travestilidade e escola nas narrativas de alunas travestis**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2012.

SILVA, João Paulo Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.