



**“A SENHORA FALA, FALA O QUE É TRAVESTI, E EU AINDA NÃO ENTENDI”:** AS DISCUSSÕES SOBRE A TRANSGENERIDADE E A INVISIBILIDADE TRAVESTI EM UMA ESCOLA NO CAMPO <sup>1</sup>

**“SEÑORA, USTED HABLA Y HABLA QUE ES TRAVESTI Y YO TODAVÍA NO ENTIENDO”:** LAS DISCUSIONES SOBRE LA TRANSGENERIDAD Y LA INVISIBILIDAD TRAVESTI EN UNA ESCUELA RURAL

**“LADY, YOU SAY AND SAY WHAT IS TRANSVESTITE AND I STILL DON’T UNDERSTAND IT”:** THE DISCUSSIONS ON TRANSGENERITY AND TRANSVESTITE INVISIBILITY IN A RURAL SCHOOL

Thaís Santos Santana <sup>2</sup>

Marcos Lopes de Souza <sup>3</sup>

## RESUMO

Neste trabalho adentramos um contexto ainda pouco explorado nas pesquisas, o campo, que, embora mantenha um fluxo com a cidade, apresenta singularidades. Dessa maneira, investigamos os discursos sobre sexualidade construídos em uma escola municipal no campo, localizada em Jequié-BA. Para atingir esse objetivo, acompanhamos a professora regente e as(os) estudantes na disciplina Educação para Sexualidade durante uma unidade escolar (cerca de três meses). No início da observação participante, alguns/algumas discentes nos relataram que gostariam de entender melhor sobre as identidades não cisgêneras e os processos discriminatórios. Percebemos que os(as) discentes desconheciam a identidade travesti, o que pode estar relacionado ao não contato com elas. Sobre as mulheres e homens trans, elas(es) associaram às pessoas midiáticas como, por exemplo, Glamour Garcia, Thammy Miranda e o personagem Ivan

<sup>1</sup> Agência de Fomento: CAPES

<sup>2</sup> Mestra em Educação Científica e Formação de Professores em Ciências e Matemática, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores em Ciências e Matemática, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. *E-mail:* taisantana13@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. *E-mail:* markuslopesouza@gmail.com.

da novela "A Força do Querer" da rede Globo. Houve quem discordasse do uso do nome social pelas travestis e mulheres e homens trans.

**PALAVRAS-CHAVES:** educação para sexualidade. escola no campo. travesti. transgênera.

## RESUMEN

En este artículo abordamos un contexto aún poco explorado en las investigaciones académicas, el campo, aunque este tenga contacto con la cultura de la ciudad, presenta singularidades. Por esta razón, investigamos los discursos sobre la sexualidad contruidos en una escuela municipal del campo, ubicada en la ciudad de Jequié-BA. Para lograr este objetivo, acompañamos y observamos al profesor titular y a los alumnos de la asignatura Educación Sexual, durante el primer trimestre escolar. Al principio de la observación, algunos alumnos nos dijeron que les gustaría entender mejor las identidades no cisgénero y los procesos discriminatorios. Observamos que los alumnos no conocían la identidad travesti, lo que puede estar relacionado con la falta de contacto con ellos. Sobre las mujeres y los hombres transexuales, los asociaron a personajes famosos, por ejemplo, Glamour Garcia, Thammy Miranda y el personaje Ivan de la telenovela "A Força do Querer" de la empresa Globo. Hubo quienes no estuvieron de acuerdo con el uso del nombre social por parte de travestis y mujeres y hombres trans.

**PALABRAS CLAVE:** educación sexual. escuela rural. travesti. transgénero

## ABSTRACT

In this article we approached a context that is still a little explored in academic researches, the countryside, although it has contact with the city's culture, presents singularities. Therefore, we investigate the discourses on sexuality constructed in a municipal school in the countryside, located in Jequié-BA. To achieve this goal, we followed the regular teacher and the students in the subject Sexuality Education, during the **first school quarter**. At the beginning of the observation, some students told us they would like to understand better about non-cisgender identities and the discriminatory processes. We noticed that the students did not know about the transvestite identity, which may be related to the lack of contact with them. About transsexual women and men, they associated them to famous people, for example, Glamour Garcia, Thammy Miranda and the character Ivan from the soap opera "A Força do Querer" from Globo company. There were those who disagreed with the use of the social name by transvestites and trans women and men.

**KEY WORDS:** sexuality education. rural school. transvestite. transgender.

\*\*\*

## Introdução

Esse artigo é parte integrante de uma dissertação de mestrado defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores em Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, *campus* de Jequié-BA. Buscamos nessa dissertação analisar os discursos sobre sexualidade construídos durante as aulas da disciplina Educação para Sexualidade- EPS, em uma escola no campo do município de Jequié-BA e os efeitos desses discursos na produção das subjetividades das(os) discentes.

Aqui nos debruçaremos sobre a disciplina no contexto de uma escola no campo. Por isso, não podemos deixar de lado esse aspecto, estamos falando de um local – o povoado de Nova Esperança, em Jequié-BA - e de pessoas - campesinas(os) - que possuem questões socioculturais, de trabalho, políticas, conhecimentos e concepções educacionais específicas. E essas concepções, por muitas das vezes, vão contrastar ou dialogar com as nossas - pessoas que vivem no contexto urbano (ROSELI SALETE CALDART, 2012<sup>4</sup>).

Sabemos, com base em Suse Azevedo (2013) e Suzane Cabral (2016), que o componente curricular do núcleo diversificado EPS se ancora, predominantemente, nos discursos biológicos hegemônicos, médico-higienistas e considera, quase que exclusivamente, a cisheteronormatividade. Com base nisso, duvidamos que utilizam o corpo biológico e sua materialidade como justificativa para o cultivo dos processos sociais e históricos da produção de saberes e subjetividades (PAULA REGINA COSTA RIBEIRO; JOANALIRA CORPES MAGALHÃES; ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA; TERESA VILAÇA, 2015).

Quando utilizamos apenas o discurso biológico hegemônico e reproduzimos durante as nossas aulas discursos normativos e disciplinadores, excluimos pessoas do processo e consolidamos lugares a essas pessoas. De acordo com Sandro Prado Santos e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2019), um desses processos de exclusão começa quando professoras(es) utilizam do discurso biológico para dar sustentação ao argumento de que as configurações cromossômicas XX ou XY são fundamentais para a determinação do sexo e do alinhamento deste com o gênero. E as pessoas que não são

---

<sup>4</sup> Optamos em não seguir a regra da Associação Brasileira de Normas Técnicas -ABNT para dar visibilidade ao nome completo das(os) autoras(os) na primeira vez que as(os) referenciamos.

XX, nem XY? E corpos inconformes, as pessoas em que o sexo biológico não condiz com o gênero?

Essas problematizações e questões trazidas acima são interessantes para pensarmos em como acionamos a cisheteronormatividade em sala de aula e em nosso cotidiano, e como o discurso biológico e o discurso cisheteronormativo se cruzam. E o nosso cotidiano é refletido na noção de corpos trazidos nos livros didáticos e, também, (re)produzidos por professoras e professores contemplando, única e exclusivamente, a cisgeneridade (BRUNO TAVARES, 2018). A autora Viviane Vergueiro (2014) problematiza a cisgeneridade e diz que ela foi construída como a norma, a essência e o natural.

Desconfiamos que essa celeuma discursiva é responsável pela não exploração das diversas possibilidades dadas à disciplina. Quando afirmamos isso não negamos tais discursos, mas os contestamos como não sendo as únicas possibilidades viáveis. Como trouxe, anteriormente, discutiremos nesse artigo os discursos de estudantes na disciplina EPS no tocante às identidades não cisgêneras.

### **A inserção teórico-metodológica e as andanças da pesquisa**

Nesse tópico queremos expor o nosso caminhar, nossa abordagem, a perspectiva escolhida para a pesquisa, os critérios para a escolha da participante da pesquisa e o campo e a escola na qual imergimos. Traçaremos, também, os métodos mais pertinentes para o alcance dos objetivos e o tipo de análise que será feita, e esperamos, que esses nos levem a desenvolver essa pesquisa sem cair na tentação de afirmar que foi conclusivo, e sim, que novas questões surgiram deste trabalho.

Optamos por realizar a pesquisa nos ancorando nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas. Entendemos que as discussões postas aqui são provisórias, as respostas dadas são parciais, históricas e contextualizadas. Falamos de locais específicos, e por isso elas podem ser mudadas de acordo com o tempo.

No processo de escolha da concepção teórico-metodológica, nos preocupamos com alguns aspectos. Primeiro, uma perspectiva que fosse interessante para trabalhar as questões de gênero e sexualidade, e com as discussões que perpassam pela temática. Pois, entendemos esse campo de estudo como mutável, que não cabem mais práticas fechadas, buscamos uma perspectiva que carregasse consigo a valorização de intervenções educacionais e evidenciasse os posicionamentos, os múltiplos sentidos e as problematizações das(os) sujeitas(os) (MARLUCY PARAÍSO, 2004).

O segundo aspecto seria a preocupação com o processo metodológico. Para nós, o caminhar tornou-se tão importante quanto o produto. As autoras Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005) ao apresentarem a pesquisa pós-estruturalista, no Capítulo “Modo de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com- e a partir de- um filme”, do livro “Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras” nos dizem que:

[...] pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos- os próprios “caminhos investigativos” (MEYER; SOARES, 2005, p. 42).

Ao trazermos essa citação das autoras, rememoramos as idas e vindas provocadas pelo campo de pesquisa. Estar em uma escola no campo e propondo fazer pesquisa com a temática sexualidade faz com que tenhamos que viver em constante processo de (re)arranjo.

Pensando na estratégia metodológica que dialogasse com a orientação teórica, a etnografia escolar (MICHEL ANGROSINO, 2009) foi a que melhor se adequou, pois, para atingir o objetivo, optamos por fazer observação participante, acompanhando a professora regente e as(os) estudantes na disciplina EPS durante uma unidade escolar (cerca de três meses). No caso, a pesquisadora tornou-se parte constituinte da pesquisa, afetando o campo de pesquisa e, também, sendo afetada por este. Então, a pesquisadora e primeira autora desse artigo tornou-se “na medida do possível, alguém que participa subjetivamente nas vidas daqueles que estão sendo estudados, como um observador objetivo daquelas vidas” (ANGROSINO, 2009, p. 31).

A instituição escolhida foi uma escola municipal de Jequié-BA, localizada no povoado de Nova Esperança. Os critérios estabelecidos foram: I - uma escola que não se encontrasse muito próxima da sede do município de Jequié-BA; II- uma escola em que a pesquisadora conseguisse ter acesso diariamente, ou pelo menos nos dias das aulas da disciplina Educação para Sexualidade; III – tivesse uma professora ou um professor que ministrasse a disciplina Educação para Sexualidade há pelo menos 01 ano; e IV - tivesse uma/um professora/professor com a pretensão de continuar lecionando-a nos anos seguintes.

Optamos por não utilizar a nomenclatura de escola do campo e sim, escola no campo. Isso, com base na autora Flávia Lorena de Souza Araújo (2012). Ela defende a ideia de que para ser escola do campo deve apresentar metodologias, estratégias didáticas e práticas educacionais próprias, já que a escola não pode ser deslocada da realidade das(os) sujeitas(os) do campo. A escola deve respeitar e se vincular à cultura do trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural humana e como potencializador no processo de construção do conhecimento. Em consonância com essa ideia, Roseli Salete Caldart (2001, p. 36) nos diz que “a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo”.

Então, definimos que uma escola que está localizada no campo e que não segue os princípios da Educação do Campo, que não tem como objetivo a transformação social e humana, a valorização do trabalho na terra e mantém a concepção de escola hegemônica, as metodologias, estratégias didáticas e práticas educacionais das escolas localizadas na zona urbana não poderia ser nomeada de escola do campo.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa é considerada de pequeno porte. O povoado em que a escola se encontra conta com pouco mais de 200 habitantes e tem como distrito mais próximo Oriente Novo, também pertencente ao município de Jequié-BA. Para chegar até a escola as(os) docentes da escola e eu percorríamos diariamente uma distância média de 28 km, sendo 21km de estrada pavimentada pela BR-116 e os outros 7 km de estrada não asfaltada pela BA-647.

Saíamos do centro de Jequié por volta das 06h 10min, com parada no povoado de Boaçu – também pertencente ao município de Jequié-BA, conhecido como Jibóia e localizado ao lado da BR-116 – onde apanhávamos mais uma professora que lecionava em outra escola municipal de Oriente Novo que atende ao público da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Dávamos continuidade à viagem, chegávamos diariamente na escola por volta das 7h, mesmo horário em que os ônibus e os demais carros do transporte escolar chegavam com as(os) estudantes.

Pelo fato de a escola se localizar em área de campo, contar com a maioria das(os) professoras(es) moradoras(es) da área urbana e por existir uma necessidade de transporte para grande parte das(os) estudantes, havia um horário de aulas próprio. As aulas começavam às 07:00 e terminavam às 11:00. Os três primeiros horários eram de 50 minutos, com intervalo de 20 minutos, seguidos de mais 02 horários de 35 minutos cada, que geralmente eram duplicados. A escola atende a 150 estudantes, entre ensino

fundamental e médio, nos turnos matutinos e vespertinos. O ensino médio é de responsabilidade do Estado, atendendo as(os) estudantes na modalidade Educação à Distância – EAD.

A estrutura física escolar é composta por 09 salas de aulas, sendo: 01 destinada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE; outra utilizada para as salas das(os) professoras(es) e o restante para salas de aulas. Existem 03 banheiros (01 destinado as(os) professoras(es) e funcionárias(os), 01 feminino e 1 masculino para as(os) estudantes), 01 cozinha, 01 secretaria e 01 diretoria. Há um campo atrás da escola que é utilizado para as aulas de educação física, porém, o mesmo não é cercado pelos muros da escola.

Como o nosso foco é a disciplina EPS apresentaremos brevemente a professora que ministra esse componente curricular. Durante esse trabalho a chamaremos de Cecília, pseudônimo atribuído a ela. A professora Cecília tinha 46 anos no período em que foi desenvolvida a pesquisa, é formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE em 2006, em Artes Cênicas, pela UESB, *campus* de Jequié-BA, no ano de 2016 e possui especialização em Psicopedagogia. Ela leciona há 19 anos, com um vínculo empregatício efetivo com a Prefeitura Municipal de Jequié, assumindo uma carga horária total de 40 horas, distribuídas em duas diferentes escolas. Ela se reconhece como uma mulher cisgênera heterossexual, têm dois filhos e um neto e se assume católica praticante.

A disciplina EPS é ofertada apenas para as(os) estudantes do 8º e 9º ano. De acordo com as professoras e com o questionário sociocultural aplicado às(aos) estudantes do 8º e 9º, sabemos que as(os) estudantes são oriundas(os) das comunidades: Emiliano I, II, III, Água Branca, Rio Preto da Costa, Campo Largo, Região dos Passos, Mutum, Riacho da Fartura, Cascanhão, Bateia, Atanásio, Santa Cruz, Pati, Rio do Antônio, Riacho das Pedras, Boqueirão, Santo Antônio, Ouro, Boaçu, Nova Esperança, Oriente Novo, além de estudantes que moravam em fazendas mais isoladas.

Guacira Lopes Louro (2000) traz que a escola sempre se preocupou em vigiar, punir, enquadrar e nomear meninos e meninas de acordo com as normas pré-estabelecidas pelo gênero e, a escola em que mergulhei para fazer minha pesquisa não é diferente. Continuamente, as(os) professoras(es) nomeavam as(os) estudantes com base em características comportamentais fixadas ao gênero ou atribuições dadas por meio da

família que essas(es) estudantes estavam inseridas(os). Ouvi coisas do tipo “menina macho”, “o filho do pastor”, “o fresco”, “a sonsa”, “a foguenta” entre outras.

Antes mesmo de conhecer e me aproximar das turmas que acompanhei nesse processo eu já sabia as nomeações atribuídas a determinadas(os) meninas e meninos, já tinha ouvido inúmeros adjetivos que eram (im)postas às(aos) estudantes e já “conhecia” suas/seus integrantes consideradas(os) desviantes pelas(os) professoras(es), funcionárias e componentes da gestão.

A turma do 8º ano era a mais comentada entre coordenação, direção e professoras(es) pelo seu comportamento lido como inadequado e, foi justamente a turma que ficou no limbo entre escolher ou não acompanhar. O não escolher ficou a critério do comportamento tempestuoso e o escolher partiu da necessidade vista pelas(os) docentes de se discutir sexualidade nessa sala por outro viés, visto que elas(es) já enquadravam algumas/alguns garotas(os) como desviantes das normas de gênero e sexualidade.

Mesmo a sala sendo lida pelas(os) professoras(es) como barulhenta e agitada, foi uma turma que me surpreendeu. Em meio ao barulho e gritaria durante todo o processo, essa sala desestabilizou e inquietou a primeira autora, problematizando questões relacionadas às identidades de gênero e sexuais, com questionamentos fortes e importantes sobre as violências e processos de exclusão sofridas pelas pessoas. Existia nessa turma um total de 22 estudantes matriculadas(os), e a frequência era, na maioria das vezes, de 100%. A idade das(os) discentes variava entre 13 a 19 anos, sendo a maioria com idade de 14 anos.

O 9º ano gerou um desconforto logo de início por ser uma turma extremamente quieta, responsável por gerar um silêncio ensurdecedor. Era um silêncio que incomodava, dando a sensação de estar conversando com as paredes, sem nenhuma manifestação ou expressão de agrado ou desagrado. Contudo, com o tempo e a experiência adquirida em campo, a pesquisadora percebeu que o silêncio dessa sala dizia muito.

Para a análise da pesquisa nos apropriamos de referenciais como Michel Foucault (1986) e Rosa Maria Fischer (2001), por trabalharem com o discurso como ferramenta analítica. A escolha pela análise do discurso se deu por entender o discurso como produção humana, que é contextualizada, e permeada por disputas de saber e poder. Além disso, a partir dessa análise conseguimos dar conta das relações históricas, de



práticas concretas presentes nos discursos. Essas responsáveis pela formação sistemática das(os) sujeitos que lhes falam e suas subjetividades (FISCHER, 2001).

No próximo tópico, trataremos questões referentes às identidades de gênero que as(os) estudantes demonstraram interesses nas discussões. Algumas/Alguns discentes nos relataram que gostariam de entender melhor sobre essas identidades não cisgêneras e seus processos discriminatórios.

### **As discussões sobre transgeneridade em uma escola no campo**

Começo esse subtópico afirmando com base em Alexsandro Rodrigues, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Pablo Cardozo Rocon e Steferson Zanoni Roseiro (2019) que, na sociedade, há pessoas dissidentes das normas de gênero e/ou sexualidade. E por esse motivo, essas pessoas são encaradas como um perigo para a sociedade e para a cisheteronormatividade. Contudo, para as(os) autoras(es) acima citadas(os), essas pessoas apresentam “vidas frágeis, bodes expiatórios do sistema sexo/gênero em seu desejo de manutenção de privilégios e hierarquias” (RODRIGUES e col. 2019, p. 04).

É interessante pensar como a transgeneridade surge como uma ameaça à sociedade cisheteronormativa. Essas pessoas que rompem com a linearidade existente entre sexo biológico e gênero perturbam, incomodam e se tornam vítimas de um sistema que as(os) exclui. A travestilidade também inquieta essa sociedade cisheteronormativa.

A travesti – definida como uma pessoa “que vivencia o papel de gênero feminino, mas não se reconhece como homem ou como mulher, mas como membro de um terceiro gênero ou de um não gênero (JAQUELINE GOMES DE JESUS, 2012, p.27)” - é estigmatizada, perseguida, marginalizada com base em uma noção de anormalidade criada pelos discursos biomédicos e religiosos. Pois, a norma impõe que “o gênero atribuído ao nascimento seja aquele com o qual as pessoas se identificam e, portanto, espera-se que elas se comportem de acordo com o que se julga ser o “adequado” para esse ou aquele gênero” (JESUS, 2012, p. 11).

A autora Jaqueline Gomes de Jesus (2012) nos traz que essa noção de linearidade entre gênero e sexo é uma falácia, que foi construída para controlar os corpos que escapam as “normas”. Partindo, então, do pressuposto que existem inúmeras variedades de corpos construídos nas experiências humanas, entendemos que na transgeneridade existem corpos que rompem, como: os corpos de mulheres com pênis e de homens com vagina, sem que isso seja encarado como uma anomalia ou aberração.

Há pessoas que se reconhecem nas identidades não cisgêneras e têm seus direitos negados pelo simples fato de existirem. As travestis, mulheres trans, homens trans, as pessoas intersexo por exemplo, sofrem, diariamente, com o fato de não serem reconhecidas e não terem suas identidades respeitadas. É tirado delas(es) o acesso aos seus direitos civis básicos e com ameaças constantes da sua integridade física e psicológica (JESUS, 2012).

Neste contexto de violências contra as pessoas transgêneras e as travestis estão as instituições escolares. Luma Nogueira de Andrade, em 2019, concedeu uma entrevista à Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde – RECIIS e pontuou que a escola é um dos locais responsáveis por violentar simbolicamente os corpos dissidentes, principalmente, as travestis por meio do disciplinamento dos corpos. A autora diz que a escola busca enquadrar as(os) sujeitas(os) em determinados lugares com base na tradição e nas normas conservadoras que são (re)produzidas de forma autêntica e sem análise crítica.

Luma Nogueira de Andrade (2019) utiliza das ideias de Foucault e de suas experiências para explicar como as escolas agem com as travestis:

O Foucault vai trazer a ideia das instituições disciplinares, entre elas está a escola, um lugar onde o poder da disciplina é exercido. Começo a refletir sobre isso e percebo o quanto a minha vivência foi marcada, principalmente no espaço escolar, por esse disciplinamento do corpo e da mente. E comecei a perceber em que lugar eu podia estar na escola e em que lugar eu não podia estar. Como eu podia estar e como eu não poderia estar. Por exemplo, eu não podia ter acesso, junto com as outras crianças e adolescentes, ao intervalo das aulas, à merenda escolar e às brincadeiras. Eu não tinha esse direito como as demais pessoas (ANDRADE, 2019, p. 333).

Então, tomando como base as experiências de Luma Nogueira de Andrade (2019) na escola, digo que quando surge a oportunidade dada a pesquisadora de discutir as identidades de gênero e por ventura identidades sexuais, que muitas das vezes são confundidas por parte das(os) discentes e docentes, consideramos válido e necessário assumir essas discussões. Apostamos que discutir essas questões na escola fortaleça a ideia de (des)construção do saber de controle das escolas sobre os corpos e as mentes das(os) estudantes.

A solicitação feita à pesquisadora, de forma inesperada, para discutir essas questões em sala de aula veio da professora regente da disciplina EPS, que se justificou afirmando que havia notado que tinha abordado o assunto de maneira errônea durante as

aulas. Ela disse: *explica novamente gênero para as meninas e meninos, por favor, eu expliquei errado. Quando falava de gênero eu explicava para eles que existem homens mais “afrescalhados” e é normal.*

Contudo, o que mais motivou a pesquisadora a encarar esse desafio de ministrar uma aula sem planejamento foi uma dinâmica desenvolvida no início da observação participante. Nessa dinâmica buscamos saber quais as temáticas as(os) estudantes gostariam de discutir, perguntávamos a elas(es): Qual/quais assunto(s) você acha importante discutir nas aulas da disciplina Educação para Sexualidade? Explique o porquê.

Aqui vamos expor algumas respostas que obtivemos:

*“Sobre os sexual das pessoas e o gênero. Por que as pessoas julguem por causa do gênero”* (sic)<sup>5</sup>. Resposta dada por uma/um estudante do 8º ano.

*“eu gostaria de saber mais o por que as pessoas discrimina uma pessoa quando ela é bissexual ou trans, em fim mais coisas”* (sic). Resposta dada por uma/um estudante do 8º ano.

*“Sobre a dinstisão de gênero e o preconceito sobre eles que muitas pessoas tem”* (sic). Resposta dada por uma/um estudante do 9º ano.

*“Meninas que quer ser meninos e meninos que querem ser meninas sobre pessoas que são transexual”* (sic). Resposta dada por uma/um estudante do 9º ano.

E para a surpresa da pesquisadora, várias respostas apontavam que algumas/alguns discentes gostariam de entender melhor sobre as identidades não cisgêneras e os processos discriminatórios que circundam as identidades lidas/entendidas como desviantes. Então, achamos esse momento ideal para dialogarmos com os(as) estudantes.

Esse processo gerou em nós questionamentos, dúvidas, problematizações e revelações entre as(os) estudantes. Como a primeira autora foi pega de surpresa e não havia preparado nenhum material didático ou aula expositiva sobre a temática começou a abordar sobre os marcadores de gênero, discutir situações do nosso cotidiano, problematizá-las e saber sobre os posicionamentos das(os) estudantes. E somente nas aulas seguintes trouxemos discussões sobre as identidades de gênero, com o auxílio de

<sup>5</sup> Para todas as citações advindas do material empírico da pesquisa as destacaremos seguindo formatação específica, recuo de 4cm, espaçamento simples e fonte menor que do restante do texto.

vídeos, dinâmicas, rodas de conversa e imagens e textos mostrados com o projetor multimídia.

Desconfiamos que, na fala da professora Cecilia ao solicitar ajuda, exista uma confusão entre as identidades de gênero e sexuais. Quando ela fala que existem homens “afrescalhados”, será que ela se refere a homens que são mais sensíveis e menos rudes, contrapondo o esperado pela masculinidade? Ou ela se refere aos homens gays mais afeminados? Sua fala nos deixa essa dúvida, ainda mais por saber que o material didático utilizado por ela também apresenta essa confusão.

A professora utiliza como base para suas aulas a fotocópia do módulo “O dia-a-dia do professor: adolescência, afetividade, sexualidade e drogas” volume 5, 4ª edição, editora FAPI, produzido pelas autoras Fernanda Rodrigues Gandra, Cristina do Valle G. Pires e Regina Célia Villaça Lima, do ano de 2002. Nesse volume do módulo existe uma confusão semelhante. Há uma referência às(aos) transexuais e as travestis como identidades sexuais e não identidades de gênero. Trago essa informação no sentido de refletirmos se ela, a professora, não (re)produz um equívoco trazido em seu material didático.

As discussões sobre identidades de gênero durante as aulas renderam. A professora regente expõe durante uma reunião de professoras(es) e coordenação e, essas aulas passaram a ser entendidas como subsídio para a elaboração de uma oficina que abordasse tais questões. A ideia das oficinas para serem aplicadas nos sábados letivos partiu da Secretaria Municipal de Educação de Jequié, que propunha fazer discussões com temas transversais e com diferentes estratégias didáticas.

A partir da reunião e da sugestão dada pela Secretaria, elaboramos a oficina intitulada “Relações de Gênero”, pensada pela professora da disciplina EPS, o professor João (nome fictício dado ao professor de religião e inglês da escola, que também é professor da disciplina EPS em outra escola municipal localizada na cidade) e pela pesquisadora.

Essa oficina foi dividida em dois momentos. O primeiro momento ocorreu em um sábado letivo e o segundo momento durante um dia de aula da disciplina EPS. No primeiro momento desenvolvemos com elas(es) uma dinâmica conhecida como “Resposta Rápido” e, em seguida, uma apresentação de slides intitulada “Relações de Gênero”, onde discutíamos alguns conceitos e imagens, e por último a exibição e discussão com atividade do curta metragem “Minha Vida de João”. Como não conseguimos terminar o que foi proposto em uma única manhã, no segundo momento,

reunimos as salas do 8º e 9º ano para assistir “Tomboy”, filme escolhido pelas(os) professoras(es) e coordenação da escola e, posteriormente, responder atividade referente ao filme e fazer a discussão.

Serão trazidos aqui alguns recortes do diário de campo para evidenciar questões, dúvidas e inquietações presenciadas durante as aulas e os encontros das oficinas em que foram discutidos um pouco sobre as relações de gênero, as identidades de gênero, perpassando pelas identidades sexuais. Havia dúvidas das(os) estudantes e, também, da professora e do professor que ministravam a oficina com a pesquisadora.

*Durante as aulas que fui convidada a discutir gênero e as identidades de gênero notei que conseguia prender muitos olhares. Quando comecei as discussões e problematizei sobre os marcadores de gênero, percebi que várias meninas contestavam o que é imposto pela sociedade. Contudo, quando abordava sobre as identidades de gênero, alguns estudantes apresentavam dificuldades de compreensão. Como exemplo, entender o processo de “transformação” (palavras ditas por elas(es)) das pessoas trans (Diário de Campo, 04 de abril de 2019).*

*Durante o primeiro dia de oficina várias questões surgiram, incluindo dúvidas e respostas dadas às dinâmicas e atividades. Sobre a transgeneridade dois pontos chamaram a minha atenção durante a oficina, quais sejam, a curiosidade sobre os corpos das pessoas transgêneras e a utilização do nome social (Diário de Campo, 13 de abril de 2019).*

*Estamos hoje dando sequência a oficina Relações de Gênero. Como sugerido pelo corpo docente da escola, coordenação, a professora da disciplina EPS e o professor João passaremos o filme Tomboy. Ao observar as(os) estudantes assistindo ao filme, por inúmeras vezes fui questionada sobre o corpo da personagem, principalmente, na cena do filme em que ocorre o banho de banheira. Pude notar que durante a passagem do filme as(os) estudantes buscavam a todo tempo características biológicas fixadas ao gênero para enquadrar aquele corpo como sendo masculino ou feminino. Além disso, pude notar afeições de dúvidas, questionamentos, como: “não conseguimos ver se tem pinto ou vagina, para saber se é homem ou mulher? Além disso, em alguns momentos notei que as(os) estudantes ficaram dispersos em relação ao filme, sendo assim mais complicado o seu entendimento. Volto a destacar que o filme gerou inquietações (Diário de Campo, 03 de maio de 2019).*

Os corpos das pessoas transgêneras são alvo de curiosidade por parte das(os) discentes. Elas(es) não compreendem a “transformação” dos corpos das pessoas trans. Além disso, existe uma necessidade de identificar a genitália do personagem do filme

*Tomboy* para enquadrá-lo como menina ou menino, seguindo assim a perspectiva biológica, em que as meninas têm vulvas e os meninos pênis.

Desconstruir a ideia de anormalidade e monstruosidade dos corpos que questionam a linearidade entre sexo biológico e gênero é algo difícil, ainda mais por estudantes que, durante toda sua vida ou a maioria dela, se depararam apenas com o discurso biológico determinista. Ainda mais, quando existe um discurso das ciências médicas e psicológicas que nos convenceram de que a pessoa trans e travesti apresentam rejeição e ojeriza ao seu corpo, especialmente a sua genitália e, que, necessariamente desejariam realizar uma cirurgia de transgenitalização. Em geral, as pessoas trans questionam a identidade de gênero que lhes foi atribuída ao nascer e reivindicam outra identidade de gênero, portanto, o procedimento cirúrgico não define a transgeneridade (BERENICE BENTO, 2011; JESUS, 2012).

Após assistir ao filme “Tomboy”, solicitamos que os(as) estudantes respondessem uma atividade em que uma das questões solicitava se eles/elas concordavam ou não com o uso do nome social e justificassem sua resposta. Infelizmente, o horário acabou e não conseguimos fazer a discussão, ficando para a outra semana. Com medo de perder a atividade, um dos estudantes pediu para que guardássemos a sua folha de resposta para a aula da semana seguinte. Ao entregá-la, observamos em sua resposta que ele não concordava com a utilização do nome social, porém, não justificou sua resposta.

Contudo, na outra semana, quando estava coordenando as discussões e problematizando a respeito, vários posicionamentos surgiram. Algumas/Alguns concordavam, entretanto, expunham o medo de errar o pronome de tratamento e questionavam como saber utilizar o pronome correto. Esse mesmo estudante que respondeu em sua atividade que não concordava com o nome social, durante as discussões disse que concordava com a utilização do nome social por pessoas transgêneras e pelas travestis.

Inquietações surgem a respeito da atitude do estudante em mudar de opinião e, também, pelo fato de não concordar, porém, o estudante não justificou sua resposta. Com isso, ficam as dúvidas: será que o fato do meu posicionamento ser contrário ao seu fez com que ele ficasse inibido em expor sua opinião ou realmente o seu posicionamento frente a essa questão foi mudado após as discussões em sala de aula. A utilização do nome social no Brasil é algo que gera polêmica. O poder público criou algumas resoluções garantindo o respeito à identidade de gênero em algumas esferas

como é o caso de bancos, universidades e órgãos públicos, sem que essas pessoas tenham feito necessariamente as mudanças nos seus documentos (BENTO, 2014).

Contudo, Berenice Bento (2014) nos questiona sobre tal singularidade. A criação dessa norma, por meio de decretos, e não uma lei, de fato, seria um descaso do legislativo do nosso país? A autora acredita que esse vácuo legal é decorrente da composição conservadora, ainda predominante, no Parlamento.

Fica-nos uma questão: O quão simbólico é a conquista do nome social para as pessoas trans e as travestis? Luma Nogueira de Andrade (2012) nos fala que a conquista do nome social é algo que traz consigo múltiplos significados simbólicos. Essa conquista para as travestis e as pessoas trans perpassa por outras questões, como as discussões do livre desenvolvimento da personalidade, da autonomia individual, da defesa dos direitos fundamentais das minorias e de garantia da cidadania às pessoas trans e travestis, embora ainda com precariedades (SAYONARA NAIDER BONFIM NOGUEIRA, 2020; BENTO, 2014).

É a partir do nome social que as pessoas travestis e trans se reconhecem. Além de ser por meio dele que elas(es) são identificadas(os) pela sua comunidade nas suas relações diárias. É por intermédio do nome social que as pessoas trans e as travestis têm suas identidades reconhecidas (NOGUEIRA, 2020). Leandro Colling (2018) fala que o nome que nos é dado ou assumimos é uma identidade. Este nome nos garante a ocupação de determinados locais. Quando negamos ou não garantimos que as pessoas trans e as travestis sejam reconhecidas pelo nome social, estamos negando a existência identitária delas(es). Entendemos esse não reconhecimento do nome social como uma violência construída com base no discurso cisheteronormativo que insiste na ideia do nome de batismo e/ou de registro, ambos pautado no sexo/gênero que a pessoa não se reconhece.

### ***“A senhora fala, fala o que é travesti, e eu ainda não entendi”*: migração do campo, expulsão do campo ou invisibilidade travesti?**

Trazemos no subtítulo desse tópico três problematizações levantadas por nós acerca das identidades travestis no contexto campo. Vamos problematizá-las a partir de vivências na sala de aula da disciplina EPS, em uma escola no campo. Serão expostos aqui recortes do diário de campo a fim de expor situações vivenciadas pela pesquisadora durante o processo de observação participante.

O campo toma uma nova configuração na contemporaneidade, apresentando configurações familiares, conjugais, arranjos parentais, assim como, novas conformações nas relações de gênero e, também, nas práticas sexuais. Esses novos desvios e divergências se instauram nesse contexto a fim de romper com as normas de gênero, assim, reinterpretando e experimentando “contextos culturais distintos, criando novos ou outros sujeitos imbuídos de novas ou outras moralidades e (até mesmo) constituindo novas ou outras legalidades” (FABIANO DE SOUZA GONTIJO, 2013, p. 89).

Pensando o campo como essa pluralidade, apresentaremos uma das cenas transcritas durante as aulas da disciplina EPS na escola no campo, que serão essenciais para as discussões:

*No dia da revisão para a avaliação da unidade da turma do 8º ano, em que eu e Cecilia estávamos presentes, Samara me questiona sobre o que é travesti. Ela dizia que eu falava, falava, o que é travesti, mas, mesmo assim ela ainda não tinha entendido, não conseguia associar com nada. Esse questionamento surge após ter trabalhado os conceitos de Identidade de Gênero e Identidades Sexuais durante as aulas, em que tentei articulá-los com as imagens de pessoas que assumem determinadas identidades de gênero. Essa situação mexeu muito comigo de início, me questionei inúmeras vezes sobre a minha prática em sala de aula. Como não conseguia deixar claro para uma estudante tal conceito, passei a suspeitar que as(os) demais estudantes também não compreendiam a identidade travesti. Todavia, quando as(os) questionei se tinham entendido as outras identidades, me responderam que sim, pois, no caso de pessoas transexuais elas(es) estavam associando com Thammy Miranda, filho de Gretchen, e com o personagem da novela das 20 horas, Ivan, que nasceu menina e termina a novela como menino, de acordo com elas(es) (Diário de Campo, 24 de maio de 2019).*

Com base no que foi vivenciado por mim, fui pensar sobre o ocorrido e, primeiramente, me questionar sobre essa não construção de uma imagem travesti. Será que a não construção de uma imagem travesti está associada apenas a uma má explicação de um conceito, uma aula não adequada ou ao não contato com pessoas que afirmam essa identidade? Será que no contexto urbano as(os) estudantes também teriam dificuldade na construção da imagem travesti?

Quando essa questão veio à tona, a pesquisadora lembrou de uma conversa que teve com o senhor Genésio Ribeiro Bonfim, 86 anos, morador “nascido e criado em Nova Esperança” e sua esposa, Inês de Jesus. Ele relata que pela escassez de trabalho e meio de sustento, algumas/alguns habitantes optam por sair da região para morar em São



Paulo e em outras cidades baianas maiores, existindo assim um êxodo constante no povoado. Seu Genésio e dona Inês comentam que têm muitos familiares espalhados pelo mundo, inclusive, suas filhas moram em Feira de Santana-BA e em Salvador-BA, com seus netos. E alguns sobrinhos moram em Jequié. Todas(os) esses se mudaram motivadas(os) pela procura de trabalho.

A migração campo-cidade ou êxodo rural, fenômeno social caracterizado pela saída das pessoas do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho e de vida, nos levou a pensar sobre as travestis, e como elas podem passar por esse fenômeno social. Será que elas buscam uma melhor condição de vida ou buscam um lugar onde são aceitas e optam assim pelas cidades maiores? Seria por isso que não se encontram no povoado de Nova Esperança?

A autora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018) aponta que as travestis são mais encontradas nos grandes centros, do que nas cidades menores. No entanto, não podemos afirmar que não existam travestis em cidades pequenas ou no campo, apenas problematizamos sobre a ida delas aos grandes centros com o sonho da cidade grande como sendo um mar de possibilidades, de trabalho e, em especial, a possibilidade de passar por processos de modificações dos seus corpos.

Fabiano de Souza Gontijo (2013) traz a narrativa de uma travesti, Vanessa, moradora da Fazenda Santa Clara, chamada de “assentamento rural privado”, localizado a 360 km de Teresina-PI. Vanessa conta sua história e expõe sobre seu processo de migração feito para Brasília. Vanessa relata que até o período que vivia no assentamento, ela se vestia como menino e, somente após sua chega em Brasília, passou a se vestir de maneira mais feminina, contudo, ainda utilizava o seu nome de batismo.

Para se sustentar, durante esse período em Brasília ela trabalhou em uma lanchonete, caracterizada por ela como sendo um ambiente masculino, visto que os homens estavam entre os maiores frequentadores. Ela descreve seu relacionamento amoroso e pontua que saía com seu namorado com roupas femininas, utilizando peruca, maquiagem e com as sobrancelhas feitas, e era respeitada, diferente da Fazenda onde morava, pois lá ela sentia-se muito discriminada. A escola era um dos locais onde ela mais sentia a discriminação (GONTIJO, 2013, p. 90).

Com o relato de Vanessa podemos suspeitar de algumas questões, como o fato de as travestis enxergarem a migração como uma fuga dos processos discriminatórios sofridos nas pequenas cidades e no campo. Além disso, existe a busca por um local que

acolha sua identidade. Vanessa relata que em sua comunidade as pessoas não a entendiam e não aceitavam sua identidade e por isso ela não era respeitada. Fato que se deu de modo diferente em Brasília, em que ele percebia um maior respeito do que no campo (GONTIJO, 2013, p. 90-91).

Para além do que já foi discutido, não podemos esquecer da construção identitária da mulher e homem do campo. A autora Carla Simone Barbosa de Jesus (2019) e o autor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) nos falam sobre a produção da identidade dessas pessoas como sendo, na maioria das vezes, uma construção conservadora. Ser homem no contexto do campo é a reafirmação constante da sua masculinidade. A identidade do homem do campo é construída a partir da exacerbação dessa masculinidade. O homem é construído para ser aquele que vai sustentar a família, enquanto a mulher é a responsável pelas atividades de casa e criação das(os) filhas(os).

Essas construções e questões organizacionais e sociais do campo, entendidas por nós como conservadoras, fazem com que reconheçamos a existência de um processo de expulsão das travestis desse contexto. Será que corpos dissidentes das normas rígidas de cisgenderidade, no caso as travestis, não são expulsos do contexto campo?

Acionamos mais uma vez as narrativas de Vanessa no trabalho de Gontijo (2013) e suas estratégias de resistências (FOUCAULT, 2010) para com o campo, no intuito de corroborar com o que está sendo posto aqui. Ela nos relata como sua volta foi intempestiva a comunidade após o período em Brasília. Vanessa conta que ao chegar à Fazenda, seu irmão e pai tentaram expulsá-la de casa e, conseqüentemente, da comunidade. Para conseguir ficar na comunidade, ela resistiu contando com o apoio da cunhada e da mãe e ganhando o respeito da comunidade por meio de um trabalho que desenvolveu na produção de uma peça teatral representando o papel principal, sendo responsável pelas maquiagens e figurinos (GONTIJO, 2013). Resistir é uma estratégia usada pelas minorias sociais. Para Foucault (2010) em toda relação de poder há uma possibilidade de resistência. Não somos seres aprisionados pelo poder, devemos buscar estratégias de resistências para modificar as dominações e poderes existentes, assim como foi feito por Vanessa e tantas outras travestis.

Sara Wagner York, Megg Rayara Gomes de Oliveira e Bruna Benevides (2020) nos dizem que resistir é estratégia de sobrevivência para as travestis. As travestis que eram vinculadas ao exótico, aos demônios, à hipersexualização, às que sofriam abusos ainda são por algumas/alguns, associadas(os) aos guetos, à marginalização, às esquinas, às profissionais do sexo e às periferias. Corpos negados, excluídos das literaturas

médicas ou vistos apenas como patológicos. Contudo, mesmo depois de recusarem sua humanidade, seus corpos não cisgêneros ocupam espaços negados. Elas estão aí, fazendo o que bem entendem com os seus corpos para afirmarem quem são, mesmo depois de tentarem apagar suas histórias, identidades e direitos. Mesmo rejeitadas pela sociedade, elas estão aí desafiando os limites impostos aos corpos e à sexualidade, escapando da norma, do controle exercido pela cisgêneridade compulsória.

Inúmeros questionamentos podem ser feitos a partir das questões levantadas pelas(os) estudantes, mas percebemos que elas(es) não tinham uma referência de travestilidade, elas(es) não conseguiam associar a definição com uma imagem. Notamos, também, em algumas falas que elas(es) produziram a travesti como um gay mais afeminado. Talvez essa não associação e/ou produção da identidade travesti por parte das(os) estudantes se justifique pela invisibilidade travesti. Há poucas travestis na mídia, seja televisiva ou web, nos meios de comunicação e de convivência que elas(es) tiveram acesso, como por exemplo uma atriz que faça novela, uma apresentadora, uma cantora ou uma blogueira conhecida popularmente que assuma tal identidade.

Ainda nesse processo de não compreender a identidade travesti nos surgiu uma dúvida, será que no contexto cultural e social que as(os) estudantes estão inseridas(os) é atribuído outro nome para a identidade travesti, e por esse motivo elas(es) não conseguem associar? É sabido que existem nomes pejorativos para se referir às travestis como, por exemplo, “traveco”, “traveção” e a partir disso, cogitamos essa possibilidade também.

Ainda com o sentimento de uma má explicação, voltamos a apresentação de slides utilizados na Oficina Relações de Gênero para lembrar quais fotos foram utilizadas para representar uma travesti. Utilizamos apenas as fotos da atriz Rogéria. Talvez, uma das poucas referências que tivemos das travestis na mídia brasileira tenha sido a atriz e cantora Rogéria. Ela participou de algumas novelas na rede Globo e também de outros programas televisivos. Há dois documentários que tratam da vida de Rogéria: *Divinas Divas* e *Rogéria: Senhor Astolfo Barroso Pinto*. O primeiro foi produzido em 2016 e dirigido por Leandra Leal. O segundo foi elaborado após sua morte, é dirigido por Pedro Gui e foi lançado em 2018. Rogéria não é da geração dos(as) estudantes da escola, inclusive ela faleceu em 2017, talvez por isso eles(as) não a reconheceram.

Segundo a professora Cecilia, no povoado de Nova Esperança, comunidade em que a escola está inserida, não existe nenhuma travesti, sendo então mais complicado

para as(os) estudantes terem contato com tal identidade. Contudo, problematizamos: Cadê a travesti na televisão? Em que local está a travesti na internet? Em que locais as travestis estão nas cidades que elas(es) frequentam? Trazemos esses questionamentos porque sabemos que a maioria das(os) estudantes tem contato com esses meios de comunicação e informação e, também, sabemos que elas(es) frequentam a cidade tanto em Jequié como em outras circunvizinhas.

Mesmo buscando a ampliação para além da comunidade nota-se que a identidade travesti ainda é invisível, seja no contexto campo ou cidade. As travestis que estão nas áreas urbanas estão fixadas em determinados locais, mantendo-se invisíveis em outros. Trazemos a autora Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018) no intuito de nos falar um pouco sobre onde se encontram as travestis em nossa sociedade e explicar um pouco do porquê dessa identidade ainda ser tão invisibilizada nos dias de hoje. A autora pontua que um dos fatores para a não visibilidade das travestis e, conseqüentemente, a restrição da existência delas é a falta de um contexto histórico nas sociedades ocidentais contemporâneas no que se refere a essa identidade.

Nota-se que as pesquisas restringem as travestis aos locais específicos como em boates, locais de prostituição das grandes cidades brasileiras, em praças e bairros periféricos, isso em decorrência do estigma produzido pela nossa sociedade referente a elas (JESUS, 2012; OLIVEIRA, 2018). Contudo, Luma Nogueira de Andrade (2019) pontua que não devemos trazer esse discurso como essencialista e traz como exemplo a sua própria história:

*“Mas eu estou no interior, sou uma pessoa que não está nas grandes metrópoles, não me constituí nas grandes cidades. E sou uma pessoa que se identifica como travesti e não busca a prostituição como uma saída para a própria vida”. Não estou querendo dizer com isso que esses estudos não foram importantes, quero dizer que existia uma hegemonia na questão do conhecimento em relação às travestis, por elas serem identificadas apenas nas grandes metrópoles ou nos campos de prostituições. Todos os trabalhos que tinham sido produzidos na época, e também não eram tantos, expressavam esse pensamento naturalizado. Em relação às formas da construção do corpo, as técnicas das ‘bombadeiras’ eram fundamentais. Uma realidade que não era a que eu vivenciava nem a de minhas colegas interlocutoras, pois onde vivíamos e como vivíamos não tínhamos acesso a tais tecnologias. Então contrariávamos tais pensamentos generalizados pelo fato de que não vivenciávamos a travestilidade em grandes metrópoles, não vivíamos da prostituição e não nos construíamos com as técnicas das ‘bombadeiras’ (ANDRADE, 2019, p. 332-333).*

Analisamos, junto com as autoras Megg Rayara Oliveira (2018) e Luma Nogueira de Andrade (2019), que devemos ter cuidado com tais pontuações e colocações, pois isso, ajuda a fixar as travestis a esses locais, não dando outras opções a elas. Notamos, com o relato de vida da pesquisadora Luma que existem diferentes tipos de vivências travestis. E com isso, temos que ter cuidado para não reafirmar um estereótipo e produzir um processo de limitação das travestis brasileiras à determinados locais e trabalhos.

Então, a partir disso podemos compreender um pouco sobre a não construção e/ou associação do conceito da identidade de gênero travesti com uma imagem por parte das(os) estudantes da escola no campo. Infelizmente, ainda em nossa sociedade uma parcela das travestis está presa, fixada em guetos, tornando assim sua existência e identidade não conhecida por uma parcela da sociedade. Como pontuamos anteriormente, trouxemos a mídia como ferramenta para auxiliar na construção de um entendimento sobre algumas identidades de gênero e por isso salientamos que até o momento em que conduzimos as discussões de identidade de gênero na escola no campo ainda não tínhamos uma referência pública e acessível a elas(es) de uma travesti.

Outra questão surgiu: qual a motivação para as travestis serem mais invisibilizadas em nossa sociedade do que as pessoas transgêneras? Existem mulheres e homens trans na mídia como é o caso de Thammy Miranda, Glamour Garcia, Candy Mel, mesmo que em números poucos expressivos. Enquanto isso, muito pouco ou nada se fala sobre as travestis, a não ser quando são trazidas em manchetes de jornais como vítimas da violência ou quando associadas à criminalidade.

Problematizamos que as pessoas transgêneras talvez possam ser mais visibilizadas por terem certa passabilidade. Enquanto as travestis são lidas como aquelas que rompem com os padrões convencionados socialmente. A travesti é provocativa, que de algum modo borra, perturba a norma binária de gênero e, portanto, são mais excluídas (JESUS, 2012).

### **Considerações finais**

A comunidade e a escola em que desenvolvemos este trabalho nos mostraram infinitas possibilidades nas discussões referentes à sexualidade, principalmente, ao expor uma preocupação e interesse nas discussões de identidades não cisgêneras. Abrir-se a tais discussões assumindo que não se possui conhecimento “suficiente”, como foi o

caso da professora da disciplina EPS ou expor a necessidade de saber a respeito, mas não simplesmente saber conceitos e sim, buscar entender o porquê dos processos discriminatórios como foi exposto por algumas/alguns estudantes, foi algo que nos inquietou.

Sabíamos que existiriam questões desestabilizadoras e incômodas, nos levando a questionar as nossas verdades e, estar no campo, fez com que nos deparássemos com todas essas questões. Pesquisar no campo fez com que rompêssemos com inúmeros preconceitos existentes em nós, desconstruindo a ideia de um campo atrasado, um campo como inferior ao urbano, um campo com pouco ou nenhum acesso à informação.

Deslocarmos da nossa realidade, cidade, mesmo que pequena e no interior baiano, para a realidade da(o) outra(o), o campo, fez com que compreendêssemos melhor as culturas. Richard Miskolci (2010) diz que a cultura é um conceito polissêmico, com vários sentidos, é uma produção humana inacabada em constante (re)arranjo e relacionada à instância simbólica. “Nesse sentido, a cultura permite a identificação do outro por meio da partilha de um repertório comum de significados. Funciona como uma espécie de lugar simbólico em que nos encontramos com os outros” (MISKOLCI, 2010, p. 13).

Entender que nossas verdades não são validadas nesse contexto foi um choque. O nosso lugar não é o mesmo que daqueles(as) estudantes e as nossas produções discursivas são acionadas de maneiras diferentes, sobre outras perspectivas. Não podemos negar que chegamos ao campo, também, com nossas culturas, as quais, às vezes se aproximaram ou se distanciaram do campo. Por mais, que sejamos cautelosos durante o processo de observações, em alguns momentos não suspeitamos daquilo que trazíamos conosco.

É interessante notar a condução das aulas da disciplina EPS na escola no campo. Existem questões trazidas pelas(os) estudantes do campo, que não são problematizadas no contexto urbano e vice-versa. Notamos isso, quando elas(es) conseguem entender o conceito e a identidade transexual ao ponto de exemplificá-la e operacionalizar com o conceito. Sobre as mulheres e homens trans, elas(es) associaram àquelas pessoas midiáticas como, por exemplo, Glamour Garcia, Thammy Miranda e o personagem Ivan da novela “A Força do Querer” da rede Globo.

Mesmo elas(es) tendo esse entendimento, existem coisas que perpassam pela discussão, como o nome social que causam dúvidas e divergências entre as(os) discentes. O pensamento cisheteronormativo contribui para o não reconhecimento do

nome social e a persistência pelo uso do nome do registro, produzindo violências contra as travestis e mulheres e homens trans.

Um dos discursos que entendemos como singular nesse contexto é o não conhecimento ou a não associação da identidade travesti. Essa invisibilidade travesti no contexto campo, e na escola no campo, abriu um leque de possibilidades, nos autorizando a pensar sobre um novo processo social de exclusão para as travestis, a expulsão do campo e um novo desafio, assumir-se travesti nesse local sem ter de abandonar sua vida, histórias, laços de amizades... Que venham novas pesquisas!

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordestino: a invenção do “falo”** - uma história do gênero masculino (1920-1940). 2 ed. Intermeios: São Paulo, 2013.

ANDRADE, L. N de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 278f. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

ANDRADE, L. N de. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 330-339, abr./jun. 2019.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Artmed. Porto Alegre, 2009.

ARAÚJO, F. L de. S. **Educação, juventude e agricultura familiar agroecológica: o caso do território de identidade de Irecê**. 92f. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012.

AZEVEDO, S. M. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2013.

BENTO, B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**. v. 4, n. 1 p. 165-182, 2014.

BENTO, B. Política da diferença: feminismos e transexualidade. In: COLLING, Leandro (org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: Edufba, 2011, p. 79-110.

CABRAL, S. N. **Quando a sexualidade invade a escola**: um estudo sobre os movimentos da disciplina educação para a sexualidade. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)- Jequié, 2016.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C; CALDART, R. S. (orgs.). **Projeto popular e escola do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2001, p. 23-48.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-267.

COLLING, L. Gênero. In: COLLING, L. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018, p. 09-40.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GONTIJO, F de S. Diversidade sexual e de gênero no mundo rural brasileiro: esboço de reflexões preliminares. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, art. 5, p. 84-100, abr./jun. 2013.

JESUS, C. S. B de. **Relatório teórico-metodológico “regionalidade, cultura e gênero na educação do campo**: (des)articulações sociais na comunidade do São Roque-Crussá”. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Amargosa, 2019.

JESUS, J. G de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2ª edição – Revista e Ampliada. Brasília, 2012.



LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p.59-76, 2000.

MEYER, D. E. E; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com e a partir de- um filme. In: COSTA, M. V; BUJES, M. I. E(orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. DP&A. Rio de Janeiro, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, R. Cultura ou culturas: entendendo o dilema. In: MISKOLCI, R. **Marcas da diferença no ensino escolar**. EduFSCar: São Carlos, 2010, p. 13-26.

NOGUEIRA, S. N. B. Nome Social: a ponta do iceberg. In: CANTELLI, A. L; NOGUEIRA, S. N. B. **Nome Social: a ponta do iceberg**. 1ª Edição. Uberlândia- MG. Edição do Autor, 2020, p. 07-11.

OLIVEIRA, M. R. G de. Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais negras no brasil e em África até o século XIX. In: RIBEIRO, P. R. C; MAGALHÃES, J. C; SEFFNER, F; VILAÇA, T (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ações) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 69-88.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

RIBEIRO, P. R. C; MAGALHÃES, J. C; SILVA, E. P de Q; VILAÇA, T. O ensino de biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza**, v. 9, n. 16, p. 77–86, 2016.

RODRIGUES, A; OLIVEIRA, M. R. G de; ROCON, P. C; ROSEIRO, S. Z. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 30, 2019. p. 1-21.

SANTOS, S. P; SILVA, E. P. Q. Ensino de Biologia e transexualidade. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 26, n.1, p.147-172, jan./abr. 2019.

TAVARES, B. Cisheteronormatividade no livro didático de biologia: análise à luz da pedagogia *queer*. In: GUIMARÃES, R. S.; VERGUEIRO, V.; MARCOS, M. A. de; FORTUNATO, I. (orgs.). **Gênero e cultura: perspectivas formativas**. v. 2. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 36-50.

VERGUEIRO, V. Colonialidade e cis-normatividade. [Entrevista concedida]  
RAMÍREZ, B. **IberoaméricaSocial: Revista-red de estudios sociales** (III), p. 15-21,  
2014.

YORK, S. W.; GONÇALVES JUNIOR, S. W. P.; OLIVEIRA, M. R. G.; BENEVIDES,  
B. “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”. **Revista Estudos Feministas**,  
Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020.

Recebido em fevereiro de 2021.

Aprovado em abril de 2021.