

PRECONCEITO E RESISTÊNCIA: o que nos dizem as pessoas *trans* sobre *práticas políticas* curriculares cotidianas

Maria da Conceição Silva Soares¹

Ana Letícia Vieira²

Recebido em: 29/06/2016 -- Aceito em: 06/12/2016

Resumo: Neste momento em que uma onda conservadora avança sobre a educação e busca mecanismos para proibir, em todo o país, o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, este artigo se propõe a argumentar em favor da necessidade e da urgência dessa discussão, apresentando resultados de uma pesquisa de mestrado que buscou, por meio de conversas com pessoas *trans*³ sobre suas vivências escolares, desnaturalizar a produção dos corpos genericados e sexualizados, questionar a produção da diferença substancializada no “diferente” e apontar *práticas políticas* curriculares que engendram preconceitos, violências, discriminações ou mesmo a negação de direitos reivindicados ou adquiridos. O texto também aponta desvios operados com os usos das normas que pretendem regular os modos de experimentar e inventar os corpos, instituindo outras possibilidades para a existência, e infere que a presença de pessoas *trans* nos cotidianos escolares, por si só, desestabiliza e põe em xeque a ordem social vigente no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Por fim, sugere que esses corpos *trans*, em seus *trânsitos* escolares, nos convidam a *transpor* as inúmeras fronteiras arbitrariamente e constantemente fabricadas entre pessoas, comportamentos, conhecimentos e modos de conhecer e nos impulsionam a *transgredir* as padronizações que despotencializam a produção e a afirmação de subjetividades não formatizadas.

Palavras-chave: *Transsexualidades*⁴. Currículos. Cotidianos. Normalização. Resistências.

PREJUDICE AND RESISTANCE: what trans people tell to us on daily life curriculum political practices

Abstract: At this time when a conservative wave advances on education and search mechanisms to prohibit, throughout the country, the debate over gender and sexuality in schools, this article proposes to argue for the necessity and urgency of this discussion, presenting results of a master research that

¹ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do grupo de pesquisa CUNADI "Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença". E-mail: ceicavix@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista FAPERJ. Pesquisa temas relacionados a gênero, sexualidade e educação com especial atenção aos estudos da travestilidade e transexualidade. E-mail: pesquisa.analeticia@gmail.com

³ Neste trabalho, optamos pela expressão *trans* para nos referir às pessoas nomeadas/enquadradas como “transexuais”, “travestis”, “transgêneros”, “transhomens”, “transmulheres” etc, bem como àquelas que, de alguma maneira, não estão conforme a um metro-padrão e produzem seus corpos nas fronteiras, transbordando as normas de sexo-gênero.

⁴ A grafia da palavra está com dois “s” propositalmente para mostrar que estamos entendendo a sexualidade, neste caso, de forma expandida ao invés de nomear ou dividir por categorias identitárias (travestis, transexuais, transgêneros etc). Sabemos que a luta identitária é legítima e funciona em alguns aspectos no âmbito das políticas públicas, entretanto gostaríamos de produzir um exercício de um pensar “outro” que nos aponte a possibilidade de podemos usar as categorias identitárias em determinados momentos a nosso favor, entretanto não podemos nos aprisionar a elas pois não dão conta da totalidade, da expansão e da diferenciação constante da vida.

sought, through conversations with trans⁵ people about their school experiences, deconstruct the production of gendered and sexualized bodies to question the production of substantialized difference in the "different" and point out curricular political practices that engender prejudice, violence, discrimination or even the denial of acquired or claimed rights. The text also points out deviations operated with the use of standards that seek to regulate the ways of trying and making up the bodies, instituting other possibilities for existence and infers that the presence of trans people in school daily life, alone, destabilizes and sets in check the current social order regarding gender and sexuality. Finally, it suggests that these *trans* bodies in their school *transits*, invite us to *overcome* the numerous borders arbitrarily and constantly made between people, knowledge, behaviors and ways of knowing and drive us to transgress standardizations that undermines the production and affirmation of non conform subjectivities.

Keywords: Trans-sexualities⁶. Curricula. Daily Life. Normalization. Resistances.

INTRODUÇÃO

No momento em que escrevemos este texto a ameaça que representa o projeto Escola sem Partido⁷ paira sobre as cabeças de todos aqueles que praticam e pensam a educação e os currículos como *espaçostempos* de lutas e de negociações em torno de significações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo; de invenção e reconhecimento de múltiplos modos de viver e de produzir conhecimentos; de afirmação do direito à diferença como processo vital; e de potencialização para uma vida ativa e participativa.

Em meio a esse movimento, que contesta as funções e os limites das escolas e dos educadores, emerge o controverso conceito de ideologia de gênero, usado pelas forças conservadoras da política e da sociedade civil para tentar calar uma discussão que, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente nas escolas, tentando produzir a ideia de uma educação asséptica, desideologizada, deslocada dos conflitos, das relações de poder e das especificidades históricas.

Ainda que tal projeto não seja o foco do nosso artigo, julgamos relevante situar o contexto em que se insere nossa pesquisa, assumindo-a como resistência *teoricopolítica* diante do avanço dos discursos e atos proibitivos da abordagem do tema "gênero e sexualidade nas escolas" e da urgência em se ampliar essa discussão. Tal interdição tem se concretizado como política de Estado em alguns municípios brasileiros e não constitui eventos isolados. Nos rastros desse movimento conservador e reacionário, evidenciam-se posicionamentos e atitudes machistas e sexistas, homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas que provocam desqualificação, preconceito e exclusão das pessoas classificadas como LGBTs .

⁵ In this work, we chose the trans expression to refer to persons appointed/qualified as "transsexuals", "transvestites", "transgender", "trans men" "trans women" etc., as well as those who, somehow, are not according to a standard and produce their bodies at borders, overflowing the sex-gender norms.

⁶ The word is spelled with double "s" on purpose to show that we understand sexuality, in this case, the expanded form instead of naming or dividing by identity categories (transvestites, transsexuals, trans genders etc). We know the identity struggle is legitimate and work on some aspects in the context of public policy, however we would like to produce an exercise of "other" ways of thinking that points to us the possibility of using the identity categories at certain times in our favor, although we cannot imprison us to them for they do not account for totality of expansion and the constant differentiation of life.

⁷ Uma explicação detalhada do programa pode ser encontrada na página: <http://www.escolasempartido.org/>

Segundo a ABGLT⁸, a maior parte das pessoas *trans* evade das escolas. A taxa está em torno de 73%. Além disso, estima-se que 90% desta população, devido ao preconceito e à discriminação, ao deixarem as escolas recorram à prostituição como único modo de vida. Isso já é sabido por quem vivencia de alguma forma esse universo. São vários os motivos apontados para justificar essa exclusão

Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão “preparadas” ou não sabem “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos “desviantes”, visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia e quicá da religião, a correção e a integração dos *transtornados*. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas pessoas, permanecem intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 441)

Para nós, o “não ter cabimento” nas fôrmas, nos moldes e nos armários, é a principal problematização que a atitude *trans* propõe/impõe às *políticaspráticas* curriculares, sinalizando para a ambivalência, a multiplicidade, as tensões e as negociações que constituem os discursos, os gestos e os corpos nos cotidianos das escolas.

É essa problematização e o *transbordamento* que ela impulsiona que, muitas vezes, o pensamento educacional conservador quer ocultar. “Qualquer medida para o acolhimento às pessoas *trans* nas escolas que não encare a problematização da formatização da vida se reduzirá a uma forma de negação da alteridade travestida de benevolência” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 442). Trata-se de obstruir a desnaturalização do sistema corpo-sexo-gênero-sexualidade ancorado na classificação dos corpos a partir dos órgão genitais, para produzir o “sexo” como categoria que se propõe biológica (mas resulta de uma operação de classificação), a diferença sexual que com essa operação se estabelece e se apresenta como natural, as significações culturais, os estereótipos e as expectativas de gênero produzidas e produtoras dessa diferença no seio das performances sociais cotidianas e, por fim, a heterossexualidade como norma, decorrente do mesmo sistema e justificada por essa diferença permanentemente fabricada.

O que se coloca, então, é que temos presenciado, com as práticas cotidianas, não só escolares, mas médicas também – no contexto das redes de produção de subjetividades sexual e genericamente marcadas - uma tentativa de enquadrar uma “diferença” que não se produz enquadrável.

Devido a essa tentativa constante de enquadramento em normas e padrões de sexo-gênero-sexualidade, as pessoas *trans* enfrentam muitos desafios nas escolas, espaço onde há produção constante de corpos generificados e sexualizados (LOURO, 2004). Grande parte dessas pessoas, devido a estes processos, evade das escolas ou, dependendo do ponto de vista, são “expulsas”. Porto (2014), em conversa informal com nove professores da rede básica de ensino do Espírito Santo sobre a questão *trans* em suas escolas, constatou que não era raro na fala dos professores/as a constatação de que nunca haviam lecionado ou convivido com alunos/as *trans*. O fato indica a necessidade de problematizar o acolhimento dado a essas pessoas nas escolas.

⁸ Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Vários fatores contribuem para a evasão das pessoas *trans*: a maioria é expulsa de “casa” quando iniciam o processo de transformação corporal, fazendo com que muitas optem pela prostituição como modo de vida. Nessa circunstância, a escolarização e a escola se tornam opções desinteressantes e menos rentáveis para o futuro. A proibição, em muitos casos, do uso do nome social, do uso dos banheiros e dos uniformes escolhidos por essas pessoas, como também, a patologização dessas subjetividades, produzem preconceito, homofobia, violência e discriminação (LIMA, 2013).

Sendo assim, este artigo, ao trazer alguns resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, busca, por meio de conversas com pessoas *trans* sobre suas vivências escolares, desnaturalizar a produção dos corpos generificados e sexualizados nos cotidianos escolares, questionar a produção da diferença encarnada no “diferente” e apontar como as práticas fabricam esses corpos (dissidentes ou conformados) e produzem discursos sobre a diferença que contribuem para a manutenção de preconceitos, violências, discriminações ou mesmo a negação de direitos reivindicados ou adquiridos. Também, com esse trabalho, apontamos desvios e resistências em relação às normas que se engendram como os usos que delas são feitos. Finalmente, indicamos que a presença de pessoas *trans* nos cotidianos escolares nos convida a *transpor* as fronteiras arbitrariamente criadas e a *transgredir* as normas que despotencializam a produção de outras estéticas de existência, como também, nos convidam a desestabilizar e romper com a ordem social vigente no que diz respeito a gênero e sexualidade.

CONVERSAS COM PESSOAS *TRANS* SOBRE SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

Para a produção de dados para a pesquisa, optamos como metodologia a utilização das conversas com o objetivo de não estabelecer ponto final ou afirmar a “verdade” dos fatos, mas pretendendo traçar linhas (SOARES, 2013b), criar pensamentos e apontamentos para problematizar os gêneros, os corpos e as práticas educativas. Neste sentido, interessa o que essas conversas nos dão a pensar. Como elas podem operar na pesquisa potencializando pensamentos e apontamentos para a escrita.

O procedimento inicial foi começar conversando com pessoas próximas com a intenção de que esse leque fosse ampliado e outros sujeitos pudessem emergir. No total, conversamos com oito meninas *trans*⁹. Com a maioria delas conversamos presencialmente e com outras utilizamos as redes sociais e aplicativos de mensagens como *Facebook* e *Whatsapp*. O fato de termos conversado somente mulheres *trans* não foi uma opção política, nem teórica, epistemológica ou metodológica. Dentro do universo no qual tivemos acesso, as pessoas que nos foram apresentadas e o tempo curto para a finalização da pesquisa, fez com que não tivéssemos a oportunidade de conversar com nenhum homem *trans*. O que, sem dúvida, ampliaria o debate e as contribuições trazidas com este trabalho.

Não estruturamos ou estipulamos perguntas para cada uma das pessoas. A ideia era que a conversa fosse sobre a experiência no espaço escolar. Partindo deste ponto, começávamos a conversar. À medida que a conversa ia acontecendo, em alguns momentos fazíamos intervenções e lançávamos questões, em outros ficávamos só ouvindo.

Na maioria das conversas, o assunto sobre a experiência na escola não durava cinco minutos. Tudo se resumia a frases generalizantes como “a escola foi um período muito ruim na minha vida”, “sofri muito preconceito” etc. Nesta hora, tentávamos retornar o assunto, fazendo alguns questionamentos, de modo que elas pudessem falar com mais detalhes sobre a vivência nas escolas. Com algumas o artifício funcionava, com outras nem tanto. Percebíamos

⁹ Pessoas que foram designadas “homens” no nascimento, mas que produzem seu gênero além desta relação compulsória entre corpo (“sexo”) e gênero.

o quanto era difícil para muitas delas falar sobre a escola, espaço marcado por dores, conflitos e preconceitos.

Em alguns momentos chegamos a pensar que as conversas não produziram “dados” suficientes para o desenvolvimento e escrita da dissertação. Todavia, o silêncio também poderia ser um “dado” e este foi recorrente. A cada palavra dita, a cada memória revivida, o silêncio. Com algumas meninas conversamos mais de uma vez porque falar sobre a escola não era um assunto agradável e muitas iam embora. Alegavam compromissos, ocupações, trabalhos, afazeres domésticos etc. Sentíamos que a presença da figura da “pesquisadora” criava nelas uma obrigação para contar histórias impactantes, que tivessem algum efeito de combate ao preconceito, discriminação e a desigualdade. Conforme as conversas aconteciam, nos aproximávamos e, na medida do possível, ficávamos mais íntimas e, aos poucos aquela parede criada/inventada entre “pesquisadores” e “pesquisados” ia se rompendo e elas ficavam mais confortáveis para falar sobre suas experiências escolares. Assim, tornavam-se também praticantes da pesquisa e não somente “pesquisadas” (ALVES, 2008a; 2008b).

A escola, quase sempre, foi uma experiência torturante para as pessoas que não se enquadravam na normalização da masculinidade e da feminilidade nos corpos, como nos contaram as pessoas *trans* com as quais conversamos¹⁰. Todas elas narraram inúmeros casos de discriminação e violência sofridas nas escolas e como a homofobia, na maioria das vezes, era tratada como um assunto menos “importante” ou menos “grave”. Em alguns casos, existia a culpabilização da vítima pela violência sofrida. Nos piores, a homofobia nem existia de fato, pois a prática era aceita e permitida, não sendo tomada como ódio, desprezo ou preconceito.

Camila: “A minha relação com os garotos era completamente doída. Um dia eles estavam bem e me chamavam para brincar e no outro resolviam ficar me zoando e me chamando de viadinho. Um dia fui brincar com eles na parte dos fundos da escola. Era um colégio grande e dava até para se esconder ali dentro. Chegamos lá e “do nada” eles começaram a me bater. Me davam vários socos na barriga e diziam que eu tinha que aguentar e ficar calada. Soco na barriga dói muito e eu comecei a chorar. Eles me bateram mais e, enfim, resolveram parar... Me ameaçaram dizendo que se eu contasse pra alguém eles iriam fazer novamente. Não contei a ninguém, nem para os meus pais e aquilo ficou marcado. Eles (os garotos) hoje em dia nem devem lembrar, é claro, deste fato, mas eu me lembro e muito bem. Quem sofre sempre lembra!”

Emily: “As situações de violência eram constantes. Uma vez me lembro que a galera da turma resolveu brincar de se trancar no armário. Era tipo uma brincadeira de assustar. Entravam duas pessoas no armário e as outras, do lado de fora, ficavam fazendo barulho, davam porradas no armário e o balançavam. Eu, boba que era, resolvi entrar e fui sozinha. Para quê? Eles simplesmente jogaram o armário no chão e eu estava lá dentro. Deu a maior confusão na escola e até meus pais foram chamados. No final das contas eu também fui punida pela brincadeira e ainda abri a cabeça, levei pontos e tudo.”

Jade: “Sempre fui muito introspectiva, tímida, sofri *bullying* também e aguentei muita coisa calada. Gostava de algumas aulas, não gostava

¹⁰ Nos trechos das conversas apresentadas ao longo do texto utilizamos nomes fictícios em comum acordo com as pessoas *trans* com quem conversamos.

de trabalhos em grupo, nem apresentações na frente da turma. Agressões físicas e verbais eram frequentes. Sempre fui muito “menininha” e isso sempre foi motivo de piada quando era criança, mais do que hoje em dia. Certa vez tomei um chute na canela que me marcou muito, pois foi do nada e fiquei com um galo enorme. Não entendia porque era alvo, não sabia nada sobre mim, quem eu era, só me questionava o porquê de ser eu a vítima. Perseguições o tempo todo. Uma vez estava tão surtada que levei uma tesoura na bolsa com a intenção de me defender caso fosse preciso, isso correndo o risco de ser expulsa da escola caso me pegassem com ela. Cheguei a mostra-la para o menino dizendo que iria cortar a neça (pênis) dele. Pra quê? Aí que virei piada mesmo...”

Jade: “Uma vez no banheiro dos meninos, eles tentaram abusar de mim. Queriam me “comer” de qualquer jeito. Acho que eu tinha uns 10 anos. Eles me colocaram dentro de uma das cabines e ficaram vigiando pra ver se alguém ia entrar ou o inspetor ia aparecer. Eu não queria e tinha medo que isso fosse me machucar. A saída que eu encontrei foi lutar. Tentar sair dali de qualquer maneira e também comecei a gritar. Eles saíram correndo e me trancaram dentro do banheiro. Nem sei como fizeram isso, mas eu tive que ficar gritando para alguém abrir pelo lado de fora. Depois daquilo estes garotos e todos os outros ficaram me zoando porque eu fiquei fazendo escândalo. Ninguém sabia o real motivo. Disseram que eu tinha ficado presa no banheiro e que era uma “bichinha”, uma “mulherzinha”, uma “frutinha” com medo do escuro. A história se espalhou pela escola toda e até quem não me conhecia ficava zombando de mim. Virei piada. Se pudesse na época eu nem voltaria mais naquela escola.”

Juliana: “Tinha uns garotos que eu morria de medo deles. Eram maiores e mais fortes que eu. Eles viviam dizendo que iriam me encher de porrada. Todo final da aula eu saía da escola me cagando de medo. Achava sempre que eles estariam me esperando lá fora. Um dia encontrei com eles no ponto de ônibus. Encontrava muitas vezes, mas nunca chegavam a me bater de fato. Só ficavam ameaçando, jogando piadas, me chamando de viadinho, bichinha etc. Neste dia, estavam atacados e não paravam de me xingar. Eu rezando para o ônibus vir logo. Quando fui subir no ônibus senti algo na minha cabeça e era chiclete. Os garotos tinham colado vários na minha cabeça. Na hora o que eu mais sentia era vergonha. Queria abrir um buraco no chão e me enfiar lá dentro. Não achava justo o que faziam e o fato de ninguém me ajudar fazia com que eu me sentisse culpada. Como se eu merecesse. Chegando em casa, minha mãe com raiva porque eu tinha deixado aquilo acontecer, resolveu raspar minha cabeça. Eu adorava meu cabelo. Fiquei desolada. Por uma semana eu só chorava e por vários momentos pensava que eu queria morrer. Poderia ser só um cabelo, mas não era justo. Quando lembro da escola, esta é uma das histórias que logo aparecem na minha cabeça. Não me conformo. E voltar para a escola com a cabeça raspada? Nossa, terrível, terrível...”

Paloma: “Você saberia me dizer qual é a sensação de alguém te jogar dentro de uma lata de lixo? Pois não é nada boa, nada mesmo! Eu quando criança era bem magrinha e aparentava ser uma pessoa frágil, sabe? Só que eu era um pouco abusada. Eu aguentava muita coisa, mas quando eu percebia que poderia me defender eu não dava para trás. Algumas pessoas eu enfrentava, outras não. Apanhava, mas também batia. Teve uma vez, mona, que uns garotos me pegaram a força e me jogaram dentro de uma lata de lixo da escola. Eu levantei e fui direto pra secretaria. A diretora deu bronca nos garotos, chamou até os pais, mas me deu tipo um sermão: que seria melhor eu ficar mais “quieta”, que eu tentasse ter um comportamento mais “adequado” ao dos meninos, que às vezes eu era muito escandalosa, falava “alto” e tinha trejeitos muito peculiares. (ela usou esta palavra e lembro que eu fiquei pensando, peculiares?, mas o que seria isso?)”

Paloma: “Dentro do meu grupinho de colegas lembro que um deles adorava ficar enchendo meu saco de propósito, era um garoto que eu não suportava. Ele gostava de ficar me pegando. Me cutucando. Tirando minha atenção da aula e sempre fazendo com que eu ficasse com raiva. Parecia que ele sabia que eu não gostava e ficava “enchendo”. Não desgrudava de mim na aula. Um dia fiz alguma coisa, que não lembro, para fazer com que ele parasse de me encher. A professora me colocou de castigo porque não acreditou em mim (ah, lembro também que inúmeras vezes as pessoas não acreditavam em mim, inclusive a professora, e ficava de castigo por isso).”

Paola: “Quando me lembro da escola logo recorro das aulas de educação física. Na verdade, eu penso no vestiário porque era uma situação sempre de constrangimento. Eu entrava e era como se eu fosse uma ameaça para os outros garotos. Eu não me parecia com eles. Como diziam, era “afetada”. Era bem “garota” na verdade. Então, eles se sentiam, de certa forma, ameaçados. Como se a minha presença ali afetasse a sexualidade deles. Era somente a minha presença e mais nada. Eles já ficavam incomodados. Era uma tensão o tempo todo. Eu entrava, fazia o que tinha de ser feito e ia embora. Poucas vezes eu tomava banho porque tinha vergonha de ficar pelada e tinha medo também de alguém fazer algo comigo. Como as aulas normalmente eram nos últimos tempos, então eu saía da aula e tomava banho em casa. Uma situação marcante foi justamente nas poucas vezes que tomei banho na escola. O vestiário estava vazio quando entrei, mas depois chegou um menino. Eu comecei a tomar banho e ele também. Percebi que ele ficava me olhando o tempo todo, mas eu continuei tomando meu banho normalmente. Fui ficando curiosa pra saber porque ele me olhava tanto e resolvi olhar também (eu só olhei pra ele!). Ele ficou nervoso e veio tirar satisfação comigo: tá me olhando, porque? Eu não sou viado, não! Se me olhar de novo vou te meter a porrada! Fiquei quieta e com medo, mas continuei sem entender porque ele estava me olhando. Não sei se te dizer se ele me desejava ou se estava esperando eu olhar para atacar. Fiquei com essa dúvida.”

Rebecca: “A aula que eu mais odiava era a de Educação Física. As monas sempre dizem que não gostavam de jogar futebol. Eu até não me importava tanto. Mas também gostava de outros esportes. Gostava muito de jogar vôlei e eu era muito boa, mas em todas as aulas o professor sempre colocava os meninos para jogar futebol. Achava aquilo um descaso. Ele praticamente ganhava para não fazer nada. Qualquer pessoa fazia o trabalho dele. Eu ia jogar porque senão perdia pontos na nota final. Eu não sabia jogar nada, nadinha. Os garotos ficavam com muita raiva porque tinham que me escolher para jogar. Eles aproveitavam para me bater durante o jogo e ficavam também me xingando de vários nomes. Me chamavam de “mulherzinha”, “fresca”, “bichinha” porque eu não sabia jogar e ficava atrapalhando o jogo. Praticamente em todas as aulas eu saía machucada. E aquele bosta do professor nem se importava. Hoje em dia, contando isso pra você, eu até acho que ele fingia que não via e deixava correr solto. Queria mesmo que eu apanhasse dos garotos.”

Leite (2011) aponta que parecia existir uma hierarquização da “diferença” na escola pública por ela pesquisada. Enquanto as “deficiências” físicas e mentais eram mais “aceitas”, ocorriam casos de discriminação de origem étnico-racial entre os alunos, porém nunca protagonizadas pelos professores. As “diferenças” de gênero (que compõem expectativas sociais em torno do comportamento das pessoas denominadas como homens e mulheres) eram as mais problemáticas, porque envolviam tanto alunos/as quanto professores/as. Sendo assim, a escola também faz parte deste mecanismo que produz expectativas e suposições com relação ao gênero. Todo este conjunto estabelece uma normalização que incide sob todo o coletivo/corpo escolar, incluindo os professores/as que encarnam essas normas e as produzem em suas práticas educativas.

Jade apontou que sua professora, Alice, a culpabilizava por ser discriminada, pois “chorar” não era atributo de um “homem”, enquanto Mayara, mesmo criança, e ainda nem pensando sobre sua sexualidade, já sabia que era rejeitada e que incomodava sua professora. Por sua vez, Rebecca e Camila, em suas trajetórias, vivenciaram situações, envolvendo professores, onde o preconceito de certa maneira era permitido. O preconceito por parte de um professor se manifestava até mesmo nas aulas de educação sexual.

Jade: “Eu tinha uma professora, era a tia Alice, que ela o tempo inteiro dizia: isso não é coisa de menino! Quando os meninos me colocavam apelido, um deles era “Beth”... Eles ficavam me chamando de “Beth” o tempo todo e eu começava a chorar. Esta professora ao invés de me defender, ela dizia que homem não deveria chorar e que era por isso que eles me discriminavam”.

Mayara: “Da pré-escola eu não tenho lembranças concretas. Não tenho lembranças sobre as aulas. Tenho na minha cabeça poucas lembranças sobre o espaço da sala de aula e da escola. Iniciei na educação infantil aos dois anos e fiquei somente em um colégio. Lembro sempre de uma cena em que minha mãe me levava para a escola e eu sempre bem cuidada. Quando me lembro desta cena, sempre tenho a sensação de estar protegida pela minha mãe. Lembro da gente andando de mãos dadas indo para a escola. Sempre ou na maioria da vezes passávamos em uma “cantina” para comprar o meu lanche. Das relações com os meus colegas eu não me lembro. Só tenho vagas lembranças de algumas vezes em que uma professora brigava comigo, mas não me lembro do motivo destas brigas. Lembro

um pouco da sala de aula. Era uma sala escondida e que ficava nos fundos da escola. Eu tenho a sensação que esta professora não gostava de mim. Só não sei o motivo. A lembrança sempre é dela brigando comigo. Por algum motivo, que eu não me lembro exatamente qual, eu a incomodava. Talvez tivesse a ver com a minha sexualidade, apesar de ser criança na época e ainda não pensar nessas coisas”

Rebecca: “Eu tive um professor de biologia que na verdade era encarregado de dar aula sobre educação sexual. Era um programa especial da escola. As aulas quase todas eram sobre doenças sexualmente transmissíveis. A turma era grande e um monte de adolescente. Ele fazia a linha do professor palhaço, sabe? Todo mundo gostava dele porque ele fazia piada sobre tudo. Quando ele falava sobre alguma DST sempre fazia uma piadinha do tipo: ah, pra quem não gosta da coisa – buceta - (fazendo um gesto com as mãos)?, cuidado heim!, que o risco de contaminação é maior. Ele sempre fazia essas piadas de duplo sentido e que depreciavam os homens que não se relacionam com mulheres. A turma acompanhava e todos riam das piadas. Eu me incomodava e achava aquilo um absurdo, mas nem podia falar nada senão era capaz até de apanhar.”

Camila: “Uma professora de inglês que eu tinha, o nome dela era Joyce se não me engano... Eu gostava dela. Era bem novinha na época. Era calma e não tinha controle nenhum da turma. Não me lembro exatamente porque surgiu o assunto sobre travestis. Sei que ela começou a contar uma história. Que já teve um aluno, que ele era meio problemático, era estranho e que em um determinado momento começou a se vestir como mulher e que adotou o nome de Joyce. Ela pareceu ter ficado mais indignada pela escolha do nome do que pela situação como um todo. Ela dizia: - tantos nomes nesse mundo e ele foi escolher logo Joyce, é sacanagem! E ela falava num tom bem debochado, sempre rindo. Eu achei aquilo péssimo. Ela foi preconceituosa, mas ninguém se importou. As pessoas riram e concordaram com ela. No final da aula, eu fui até ela e disse que o papo não tinha sido nada agradável porque ela enquanto professora não poderia ter uma atitude daquelas. Se tivesse uma pessoa naquela sala que vivesse aquela situação, era o meu caso, não naquele momento, mas não importava, ela não poderia falar aquilo”.

Butler (2003) questiona a naturalização do sistema que associa compulsoriamente sexo, gênero e desejo - associa o “sexo” (macho ou fêmea, produzido com a classificação dos corpos) a determinado gênero (masculino ou feminino) e atrela, por sua vez, a um desejo, a heterossexualidade. Os sujeitos que não estão conforme ao que ela chama de “gêneros inteligíveis”, ou seja, que não estão coerentes a este sistema são constantemente alvos de controle e regulação da heteronormatividade. O que acontece no cotidiano das escolas pode ser entendido como “ato de repetição que atualiza o gênero masculino, quando autoriza a violência – não apenas verbal, física mesmo” (LEITE, 2011, p. 15).

Sendo assim, a significação da violência tem relação com a naturalização da heteronormatividade que cria modelos binários de sexo-gênero bem como desejos e práticas com eles identificados, fazendo com que as situações de violência sejam

permitidas/autorizadas contra aqueles “desviantes” desta norma. As análises até aqui apreendidas nos parecem que,

[...] assim como a naturalização da heteronormatividade é fundamental para sua prevalência nas lutas hegemônicas pela significação do sexo e do gênero, a invisibilização da violência homofóbica na escola também é central para sua eficácia enquanto repetição local dessa mesma heteronormatividade – daí a possibilidade e mesmo a necessidade de exclusão da homofobia na significação da violência (LEITE, 2011, p. 16).

AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS E DESESTABILIZAÇÕES DAS NORMAS VIGENTES

De todas as pessoas *trans* com quem conversamos, dois relatos nos chamaram atenção pela potencialidade no sentido do rompimento com as normas e amarras sociais e pelo *trânsito* e deslocamento nas estruturas do pensamento que essas práticas nos permitem.

Camila: “O uniforme da minha escola era o mesmo tanto para os meninos quanto para as meninas. A única diferença era que as meninas usavam a blusa mais apertada e mais curtinha. Aos poucos eu fui modificando meu uniforme. Fui apertando e encurtando aos poucos. Quando ficou do jeito que eu queria eu usava duas blusas para sair de casa. Colocava a mais apertada e curta por baixo e uma larga por cima. Saía de casa e quando virava a esquina tirava a blusa mais larga e ia pra escola. Ah, esqueci da calça. Era a parte mais fácil porque dava para usar uma nem tão apertada e nem tão larga. Ficava no meio termo. Eu, nesta época, era uma figura andrógina. Ninguém sabia muito bem se era homem ou mulher”.

Camila encontrou uma tática (CERTEAU, 1994), como usuária das normas, que marcou com suas práticas um desvio em relação ao que é imposto, para que o uniforme ficasse ao seu agrado. Trata-se de uma prática informada por outros interesses e desejos que não os da docilização e uniformização. Nas palavras do próprio Certeau (1994, p. 46-47):

Denomino de tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para captar no vôo possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”

E o que ela fez com o uniforme, cujo uso era obrigatório? Aos poucos o foi modificando até ficar do jeito que gostaria. No entanto, tinha outra questão a ser resolvida. Não poderia sair da casa dos pais com o uniforme feminino. A solução foi usar os dois. Colocava a blusa

feminina por debaixo da masculina mais larga e quando dobrava a esquina de sua rua tirava a blusa masculina e caminhava para a escola.

Camila: “As primeiras lembranças que tenho sobre a minha sexualidade se deram na escola, mais precisamente entre 7 e 9 anos. Lembro que gostava quando os meninos roçavam em mim nas filas ou eu me fazia roçar (na hora de formar, na fila da comida, enfim em todas as filas). Alguns meninos deixavam isso acontecer e outros não. Era uma descoberta pra mim e pra muitos deles também. Eu começava a perceber que aquela situação era prazerosa pra mim. Sendo um lugar que ninguém gosta (as filas), naquela época eu adorava. Era uma coisa inocente, eram descobertas da sexualidade. Eu ainda não tinha noção de tudo o que iria sofrer por conta de não desejar me relacionar com as meninas. Melhor, não sabia ainda das consequências de querer ser uma menina.”

Vamos pensar sobre as filas. A primeira fila antes de caminhar para as salas de aula. Esta operacionaliza vários mecanismos de controle e regulação dos corpos. Repete as normas de gênero, pois estabelece fila de “meninos” e “meninas”. Atualiza a ordenação e o disciplinamento, uma vez que existe uma “ordem” além da de gênero. Separação das filas por turmas, por tamanho ou por ordem alfabética. Impõe uma purificação dos corpos, visto que o objetivo “maior” é: hastear a bandeira, cantar o hino e louvar a pátria. Neste momento, os corpos são higienizados e dessexualizados.

Quando Camila usa a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, há uma quebra de todos esses mecanismos de controle e disciplinarização. O corpo deixa de ser dessexualizado ao mesmo tempo em que a ordenação e disciplina não são respeitadas. A pátria que deveria ser louvada é esquecida. O que importa é o prazer, o desejo.

Com isso, convém pensarmos numa esfera molecular, em uma micropolítica de currículos engendrada com as práticas imprevisíveis e incontroláveis e que opera na produção de subjetividades, nos processos de subjetivação, de diferenciação, de singularização. Não se trata mais de assujeitamento aos conjuntos molares, de enquadramento nas categorias binárias que definem, aprisionam e produzem determinados sujeitos em categorias como gênero, sexo, orientação sexual. Ao contrário, tais processos nos levam a pensar nos atravessamentos, deslocamentos, travessias. Sendo assim, de alguma forma, todos os modos de experimentar as possibilidades e os prazeres do corpo se produzem fundamentalmente com as práticas socioculturais, aquém e além das oposições binárias como macho/fêmea, masculino/feminino, homo/hetero. Neste sentido, elas são mais próximas do desvio do que da norma (GUATTARI, 1985).

Corpo-sexo-gênero-sexualidade não faz parte somente da vida privada de cada um. O esse sistema, como conhecimento produzido sobre as pessoas, seus desejos e seus comportamentos, se tornou um importante mecanismo do biopoder para a governamentalidade, o controle e a regulação dos corpos, e assim das populações. Os “desviantes” estão promovendo uma fissura pública na lógica que enquadra a sexualidade aos sistemas de reprodução e aos mecanismos do biopoder. Trata-se, portanto de estabelecer que “somos todos *transsexuais*”. Não uma categoria médica ou de sexo/gênero, mas porque todos nós *transbordamos* as normas e nos produzimos *além, nas bordas* do instituído. “Trata-se de definir o que seria a sexualidade numa sociedade libertada da exploração capitalista e das relações de sujeição que ela desenvolve em todos os níveis da organização social” (GUATTARI, 1985, p. 41). Neste sentido, a luta pela despatologização das subjetividades também integram as lutas de libertação social.

As experiências de fronteira, de trânsito entre os gêneros perturbam a norma. Não se trata mais de oposições binárias entre homens e mulheres, mas fazer com que todos os corpos consigam livrar-se das amarras sociais (GUATTARI, 1985).

DESLOCAMENTOS NOS CURRÍCULOS

Com relação aos currículos e o que as experiências *trans* nos cotidianos escolares nos permitem problematizar e questionar, podemos pensá-los também a partir dos mecanismos que estão em circulação nos discursos e práticas pedagógicas engendrados no tratamento que é dado à questão da diferença.

Na maior parte das teorias e discussões a respeito do currículo, o debate acerca da relação entre atendimento às diferenças e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural, que, a meu ver, não dão conta da diferenciação como processo, como singularização, como devir. Tanto na sua forma crítica como na humanista-liberal, a ideia de *multi* e de *inter* culturalismo, preservam a perspectiva da identidade (e da diferença como seu negativo), da originalidade e da rigidez das formas de subjetividade e das formas culturais, bem como impulsionam a produção de discursos e práticas que produzem não a diferença, mas “o diferente” como algo que pode ser conhecido, classificado, categorizado e hierarquizado, ou seja, enquadrado, por meio de apelidos, estereótipos ou qualquer outro modo de identificação, em uma escala de valores e, quiçá, de possibilidades presumíveis ou pré-determinadas e que, em tese, deveria ser assumida pelo sujeito da identificação (SOARES, 2013a, p. 92).

Neste sentido, vale pensar a educação e os currículos como criações permanentes. Educação e currículo como acontecimento. Escapar à produção da diferença como o negativo da identidade. Escapar aos binarismos que produzem “os diferentes” e a necessidade de incluí-los numa normalização já instituída. Desconstruir lógicas dicotômicas que criam o incluído e o excluído, o tolerante e o tolerado como também categorias que pressupõem elementos pré-discursivos, fundacionais como o respeito e o reconhecimento.

Trabalhar com a ideia de multiplicidade (DELEUZE, 2000) onde a diferença é produzida como processo, diferenciação. Não estar conforme a uma identidade, a um metro-padrão.

A diferenciação, como processo, é o que caracteriza a própria vida. A diferença, como processo de autocriação e de significação, em relação não apenas aos outros como a si mesmo, é, portanto, o que deve nos interessar. A afirmação da diferença por si mesma, como processo vital, desvinculada da identidade, da formatação da vida e das relações sociais e culturais, dos modelos, das moldagens e das modulações é o que deveríamos valorizar (SOARES, 2013a, p. 87-88).

Mas como pensar que só existem diferenças sem cair na indiferença em relação àqueles que são deixados às margens em nossa sociedade? O interessante é problematizar todo este processo de produção da diferença encarnada nos “diferentes” (SOARES, 2013a). Mecanismo que a produz diferença como desigualdade. Soares conversando com Bhabha (1998) vai dizer que

[...] talvez, problematizando as operações que os produziram como outros, como anormais, como minorias, como diferenças mais

diferentes do que as outras, para assim justificar a desigualdade produzida por essas e também por outras práticas (econômicas, bélicas etc). Desocultando esses mecanismos que permeiam diversas práticas sociais e educativas. Talvez, ainda, fazendo aparecer a complexidade e a multiplicidade que existe nos cotidianos, as negociações, as mímicas, as traduções e os usos que produzem hibridismos (BHABHA, 1998) e põem em xeque, todo o tempo, as classificações. Trata-se, como sugere e como faz Hommi Bhabha, de buscar os rastros, os vestígios do 'outro' no discurso da autoridade, de indicar as imagens e as representações que resistem, que confundem e que desestabilizam as totalizações instalando em seu interior processos de negociação em torno das significações e dos valores da diferença (2013a, p. 88)

Trata-se, portanto, de buscar o que há de *trans* no instituído, nas normalizações, nos currículos. Iniciando por qualquer ponto, o que importa é para onde aquele enunciado te direciona, o que te faz pensar, mesmo que seja para um devaneio, uma perspectiva. Operar por deslocamentos. Em outras palavras, desterritorializar conceitos para reterritorializá-los em outros campos.

O que poderia ser mais interessante não é pensar a sexualidade, os currículos, a educação ou as escolas por meio de suas normas constitutivas, mas como podemos repensar, pensar novamente e diferente estas normalizações através das bifurcações que produzem as sexualidades inconformadas, "desviantes". Operar um pensamento "inconformado", "desviante", "resistente", um pensar *trans*.

CONCLUSÃO

Neste artigo, por meio de conversas com pessoas *trans* procuramos apresentar um pouco de suas vivências escolares, como também, o que suas narrativas nos apontaram sobre gênero, sexualidade e *praticaspolíticas* curriculares e o que podemos pensar a partir disso. Conversando com estas pessoas podemos perceber que mesmo sob a regulação, controle e vigilância das normas de gênero produzidas por instituições sociais, como a escola, e à margem dos discursos socialmente legitimados nos *espaçostempos* escolares, elas produzem/produziram suas próprias histórias e modos de vida outros conformados ou não com os padrões dominantes (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014).

Com este trabalho foi possível pensar que a experiência/vivência *trans* é significada por meio de "representações" de um "outro" a quem não se conhece ou não se interessa conhecer (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014). "Ainda assim, essas representações estão no cerne do sentido de si que vai sendo construído por essas pessoas, nos processos de subjetivação que vão sendo engendrados nesses contextos, em que mímicas, traduções e negociações, (BHABHA, 1998) são recursos utilizados para garantir a sobrevivência e a criação de novas posições de identidade e significação" (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454). Conforme Bhabha (2011, p. 78 apud VIEIRA E SOARES, 2014, p. 454), a sobrevivência acarreta uma ruptura na estrutura de continuidade

Sobreviver, em termos técnicos, é continuar depois da cessação de uma coisa, de um acontecimento ou de um processo; prosseguir na luz e na sombra de uma quebra, de um trauma, de um julgamento, de um desafio. (...) A sobrevivência também requer a coragem de viver através do fluxo e da transição do momento de cessação.

Esse viver “que atravessa”, “que *transborda* o instituído” talvez seja o enorme aprendizado que aponta a experiência *trans* para todos nós e também para a educação: “a *transposição* das fronteiras arbitrariamente criadas e a *transgressão* da normalização que despotencializa a produção de subjetividades e dos corpos desejantes” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454-455).

A experiência *trans*, nos permite desnaturalizar/desconstruir as práticas educativas normalizadoras que produzem o assujeitamento às estruturas de saber-poder, como também, pensar outras possibilidades para a educação.

As experiências *trans* presentes nos espaços escolares, entendidas aqui como aquelas que transbordam o já instituído e transitam no limite das fronteiras (dos gêneros-sexos, das disciplinas, dos muros das escolas, etc) nos convocam a problematizar/questionar/desnaturalizar padrões, comportamentos e regras. Permite-nos *transpensar* o já instituído, além daquilo que não é permitido pensar. Aquilo que é produzido como não pensável, proibido e que, por isso, “deve” ficar “fora” das escolas. A experiência *trans*, por fim, opera deslocamentos e desestabilizações nas nossas certezas e nos convoca *transpor* as barreiras que nos limitam e nos impede de criar nossa própria existência, nossos conhecimentos e nossas práticas educativas (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 455).

Para finalizar, trazemos novamente a astúcia de Camila, que utilizava a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, experimentando e agenciando, de forma silenciosa e clandestina, uma revolução molecular, que como ensinou Guattari (1985, p. 67) “passa por uma liberação prévia de uma energia de desejo”. Assim, concluímos apontando que a presença de pessoas *trans* nas escolas, como em outras instituições, desestabiliza e ameaça à ordem social dominante, porque mina as engrenagens do sistema de saber-poder que se tornou hegemônico ao sugerir que os corpos, todos os corpos, podem se livrar das representações e dos constrangimentos do corpo social, como assinalou Guattari (1985), instituindo uma política do desejo necessária a qualquer revolução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola. *Trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPEd*, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2014.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola. *Periferia*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 5-24, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8412/6234>> Acesso em 01 fev. 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Giles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

GUATTARI, Félix. *A revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEITE, Miriam Soares. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, Abril. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5647/3991>> Acesso em 18 jan. 2015.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. O uso do nome social como estratégia para a inclusão escolar de travestis e transexuais. 2013. 185f. *Tese* (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15643> Acesso em: 09 fev. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTO, João. Vanessas na escola: não é apenas por vinte reais. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). *Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502p.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida (Orgs.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes, 2013a.

_____. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22829>> Acesso em: 02 fev. 2015

VIEIRA, Ana Letícia; SOARES, Conceição. Por um *transpensar* a educação. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). *Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502 p.