

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
NEIL FRANCO

PROFESSORAS *TRANS* BRASILEIRAS: RESSIGNIFICAÇÕES DE  
GÊNERO E DE SEXUALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

UBERLÂNDIA  
2014

NEIL FRANCO

PROFESSORAS *TRANS* BRASILEIRAS: RESSIGNIFICAÇÕES DE  
GÊNERO E DE SEXUALIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
doutor em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em  
Políticas, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Uberlândia  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

F825p Franco, Neil, 1971-  
2014 Professoras Trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar / Neil Franco. -- 2014.  
266 f. : il.

Orientadora: Graça Aparecida Cicillini.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Homossexualismo e educação - Teses. 3. Professoras-  
Teses. I. Cicillini., Graça Aparecida. II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

NEIL FRANCO

Professoras *trans* brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Políticas, Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini

Uberlândia, 28 de março de 2014

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini – UFU

---

Profa. Dra. Eliane Rose Maio - UEM

---

Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro – UFLA

---

Profa. Dra. Flávia do Bonsucesso Teixeira - UFU

---

Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU

Às professoras Edna, Sayonara, Marina, Adriana Sales, Adriana Lohanna, Bruna, Sandra, Geanne, Danye, Sarah, Alysso e Adry. Pela beleza de suas histórias e trajetórias que tanto me ensinaram sobre a diferença.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Luciano Grande, pelo amor, carinho, atenção e dedicação em todos os momentos de mais essa fase de minha vida.

À Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela credibilidade na importância desta pesquisa para o campo educacional.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, em especial a aqueles/as professores/as que contribuíram, cada um à sua maneira, na construção dessa pesquisa, não esquecendo o quanto foram atenciosos/as comigo neste período tão importante da minha vida. Agradeço carinhosamente à profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, à profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca, ao prof. Dr. Humberto Guido e à profa. Dra. Gercina Santana Novais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, em especial à profa. Dra. Michèle Sato e o prof. Dr. Luiz Passos, que me receberam com tanto carinho e atenção em suas aulas. Foi um imenso prazer estar junto a vocês.

Ao Programa “Em Cima do Salto” da UFU, em especial, à Flávia Teixeira por ter me possibilitado a aproximação inicial com o universo *trans* e me privilegiado com tanto aprendizado sobre o constituir-se humano.

Ao Grupo de Trabalho (GT-23) da ANPED, pelo espaço de discussão, reflexão e troca de conhecimentos sobre gênero, sexualidade e Educação.

À Articulação Nacional e Travestis e Transexuais (ANTRA), por ter me recebido de forma tão calorosa nos ENTLAIDS, no processo de aproximação e construção do material empírico da pesquisa.

A todas as professoras *trans* da pesquisa, pela coragem e disposição em colaborar com seus relatos que foram essenciais para todas as reflexões e discussões aqui realizadas. Meu respeito e admiração.

A todos/as alunos/as da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU que juntos/as partilhamos dos conhecimentos, das discussões, dos afetos e das angústias inerentes a este processo de formação. Meu agradecimento especial à Nilce Vieira, grande amiga e colega de trabalho que carinhosamente realizou a leitura final da tese.

A James e Giani, secretário e secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo auxílio, atenção e também pela amizade.

À minha família, em especial à minha mãe e meu pai, Cleuza e Jeová, por terem me ensinado dentre tantas coisas a dignidade e o respeito como princípios básicos da vida. E à minha segunda família, principalmente à Alba e Fernando, pelo carinho, atenção, cuidado, confiança e respeito dedicado a mim desde quando nos conhecemos.

A todos meus/minhas alunos e alunas que ao longo de minha vida profissional tornaram-se grandes amigos/as acreditando, incentivando e apostando em minhas metas de vida. Da mesma forma, agradeço a todos/as meus/minhas amigos/as que se tornaram ou não meus/minhas alunos/as.

Aos amigos Ernesto Bertoldo, Rogério Junqueira e Welson Santos e às amigas Eliane Maio, Elenita Queiroz Silva e Sangelita Mariano, pelo apoio, carinho e atenção que sempre me dedicaram.

À Leydiane Sales e à Wesley Mauerverck. Aluno/a, orientando/a e amigo/a que acompanharam, auxiliaram e partilharam das alegrias e angústias do processo de construção da tese.

À minha orientadora Graça Cicillini, por ter enfrentado comigo essa pesquisa. Agradeço por todo carinho e atenção dispensados a mim, assim como pelo cuidado e a sensibilidade que dedicou à leitura, análise e sugestões realizadas sobre o texto. Agradeço por não ter sido somente orientadora, mas, amiga, conselheira e, em alguns momentos, quando necessário, “mãe”. Sempre disposta a contribuir no meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Você mora no meu coração.

Tinha uns 13 anos e cursava o Ensino Fundamental, em uma escola distante da minha casa. Durante meu percurso diário, cruzava com vários/as alunos/as que estudavam na escola que se situava um pouco antes da minha. Em um desses dias, uma garota me abordou e me presenteou com um botão de rosa. Surpreendido com seu gesto espontâneo, aceitei-o e agradei. Continuei meu caminho, mas soube o que fazer dele. Ao chegar à escola, dei-o a outra garota, que era minha colega de sala. No retorno para casa, passei por outro caminho, para que a garota não percebesse que eu estava sem a rosa. Fui um idiota! Por que me esconder? Na verdade, aprendemos, desde muito cedo, a nos omitir em razão das normas de gênero.

(Relato de minha adolescência)



## RESUMO

Objetivamos identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na escola na qual atuam. Da mesma forma, intentamos verificar em que medida essas professoras geram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeiam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Teoricamente, estabelecemos diálogos com as teorias pós-críticas, destacando, sobretudo, a teoria *queer*. A teoria *queer* possibilita visualizar, analisar e contextualizar o campo geral em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões: históricas, sociais, políticas e, inclusive, educacionais. Como metodologia, a investigação foi construída a partir da contextualização de fontes bibliográficas, documentais, entrevista e questionário. Doze professoras *trans* das cinco regiões do país compõem o universo investigado, sendo duas da região sul, quatro da região sudeste, três da centro-oeste, duas da nordeste e uma da região norte. A maioria das entrevistas foram realizadas no XVII ENTAIDS em Aracajú no ano de 2010 e na edição do mesmo evento realizada em 2012 em Brasília, quando acompanhávamos as discussões da Rede de Educadoras/es *Trans*. Outra parte dos sujeitos foram entrevistados após responderem a um questionário semi-aberto enviado pela internet. Por serem interpretados/as como sujeitos que histórica e culturalmente devem ocupar as margens da sociedade, a presença da professora *trans* na escola desestabiliza os princípios hegemônicos da heteronormatividade. Isso ocorre, ainda que em alguns momentos, a presença desses sujeitos possa representar uma conformação às normas de gênero no sentido de ‘traírem’ as diretrizes que reorganizam suas localizações de sujeito, fazendo de suas vivências *trans* uma dimensão invisibilizada pela estruturação de zonas de conforto da feminilidade. Em vários momentos, porém, essas zonas são abaladas. Como exemplo, quando interpretadas como uma variação da homossexualidade masculina ou quando questionadas pelos/as atores/as da escola sobre sua relação com a prostituição. Ou ainda, ao se sentirem ultrajadas por presenciarem alunos/as LGBT sendo violados/as em seus direitos de acesso e permanência respeitosa no ambiente escolar, partindo em sua defesa. No abalo dessas zonas, os padrões pré-estabelecidos de moralidade, principalmente influenciados por princípios religiosos, foram os fundamentos norteadores desses conflitos e estranhamentos, confirmando que a dimensão laica pela qual a escola deve se pautar em suas ações pedagógicas cotidianas ainda consiste de um projeto a ser realizado. Mesmo com esses obstáculos, essas professoras desencadeiam novos padrões de aprendizagem, convivência, produções diferenciadas de conhecimento, estabelecimentos de vínculos e, especialmente, perspectivas de que o respeito à diferença esteja cotidianamente em pauta.

Palavras-chave: Travestis, Transexuais, Transgêneros, Transfobia. Docência.

## RESUMEN

El objetivo fue identificar y analizar señales de desestabilización que la presencia de maestras travestis, transexuales y transgéneros causa en la escuela en la que trabajan. Del mismo modo, intentamos comprobar en qué medida estas profesoras generan el cuestionamiento de las normas establecidas culturalmente y se en sus prácticas de enseñanza desataron nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en relación con la discusión sobre género y sexualidad. Teóricamente, establecemos diálogos con las teorías post-críticas, destacando sobre todo la teoría *queer*. La teoría *queer* posibilita visualizar, analizar y contextualizar el campo general en que todas las identidades (sexuales, géneros, raciales, clases) son construidas, dándose cuenta que son necesarias y interrelacionadas, constituyendo una realidad compleja y en constante movimiento en las más variadas dimensiones: históricas, sociales, políticas y, incluso, educacionales. Como metodología, la investigación se construye a partir de la interacción de las fuentes bibliográficas, documentales, entrevistas y encuestas. Doce profesoras *trans* de las cinco regiones del país componen el universo investigado, siendo dos de la región sur, cuatro de la región sudeste, tres de la centro este, dos de la nordeste y una de la región norte. La mayoría de las entrevistas fueron realizadas en el XVII ENTAIDS en Aracajú en el año de 2010 y en la edición del mismo evento realizada en 2012 en Brasília, cuando siguiéramos las discusiones de la Red de Educadoras/es *Trans*. Otra parte de los sujetos fueron entrevistados después de respondieren a un cuestionario semiabierto enviado por internet. Siendo interpretados/as como sujetos que histórica e culturalmente deben ocupar las márgenes de la sociedad, la presencia de la profesora *trans* en la escuela desestabiliza los principios hegemónicos de la heteronormatividad. Esto ocurre, a pesar de que en algunos momentos, la presencia de estos sujetos pueda representar una conformación a las normas de género en el sentido de “traicionaren” las directrices que reorganizan sus localizaciones de sujeto, haciendo de sus vivencias *trans* una dimensión invisibilizada por la estructuración de zonas de confort de la feminilidad. En varios momentos, sin embargo, estas áreas se ven perturbadas. Como ejemplo, cuando interpretadas como una variación de la homosexualidad masculina o cuando se les pregunta por los/as atores/as de la escuela sobre su relación con la prostitución. O incluso, sintiéndose ultrajadas por el testimonio de alumnos/as LGBT siendo violados/as en sus derechos de acceso y permanencia respetuosa en el ambiente escolar, partiendo en su defensa. En la perturbación de estas zonas, los estándares pre-establecidos de moralidad, principalmente influenciados por principios religiosos, fueron los fundamentos guías de estos conflictos y desavenencias, lo que confirma que la dimensión secular de la cual la escuela debe guiarse en sus actividades educativas diarias es todavía un proyecto a realizar. Aún con estos obstáculos, estas profesoras desencadenan nuevos modelos de aprendizaje, convivencia, producciones diferenciadas de conocimientos, establecimientos de vínculos y, sobre todo, perspectivas de que el respeto por la diferencia esté de forma rutinaria en la agenda sean notables.

Palabras clave: Travestis, Transexuales. Transgéneros. Transfobia. Docencia,

## ABSTRACT

We aim to identify and problematize evidences of destabilization that the presence of travesty, transsexual and transgender teachers provoke in the school in which they work. In the same way, we intent to verify which measures these teachers cause the questioning of culturally established normalizations and if in their teaching practices new forms of learning and teaching were developed concerning the discussion about gender and sexualities. Theoretically, we establish dialogues with the post-critic theories, highlighting, mainly, the Queer Theory. The Queer Theory makes it possible to visualize, analyze and contextualize the general field in which all the identities (sexual, gender, racial, classes) are built, realizing them as necessary and inter-related, building a complex reality and in constant movement in the most varied dimensions: historical, social, political and even educational. As methodology, the investigation was built from the contextualization inter-relation of bibliographic and documental sources, interview and survey. Twelve trans teachers from the five regions of the country compose the universe in question, being two from the south region, four from the southeast region, three from the midwest, two from the northeast and one from the north. Most interviews were made in the XVII ENTAIDS in Aracajú in the year of 2010 and in the 2012 edition of the same event that took place in Brasília, when following the discussions of the Trans Teachers Network. Another part of the subjects were interviewed after responding an online survey. By being interpreted as subjects that culturally and historically should occupy the margins of the society, the presence of the trans teacher at school destabilizes the hegemonical principles of heteronormativity. That occurs, even that in some moments, the presence of these subjects can represent a conformation to the gender rules in the sense of 'betraying' the guidelines that re-organize their locations of subject, making their trans life experiences a dimension shadowed by the structuration of femininity confort zones. In many moments, though, these zones are affected. As an example, when interpreted as a variation of the masculine homosexuality or when questioned by the actors of the school about their relation with prostitution. Or even when feeling outraged for witnessing LGBT students being violated in their rights of respectful access and stay in the school environment, going in their defense. By affecting these zones, the pre-established standards of morality, mostly influenced by religious principles, were the guiding fundamentals of these conflicts, confirming that the lay dimension by which the school should guide their daily pedagogical actions is a project yet to be done. Even with these obstacles, these teachers engage new patterns of learning, living, different productions of knowledge, establishment of links and, mostly, perspectives that the respect to the differences is ordinarily in question are perceptive.

Keywords: Travesty. Transsexual. Transgender. Transphobia. Docency.

## LISTA DE SIGLAS

ABEH -	Associação Brasileira de Estudos sobre a Homocultura
AGLBT -	Associação de <i>Gays</i> , Lésbicas, Bissexuais e Travestis e Transexuais
Aids -	Síndrome de imunodeficiência adquirida
ALV -	Associação de Luta pela Vida
ANTRA -	Articulação Nacional das Travestis e Transexuais
APA -	<i>American Psychiatric Association</i>
ATERR -	Associação de Travestis e Transexuais do Estado de Roraima
CAET -	Centro de Apoio e Pesquisa em Ensino em Serviço Social
CBC-	Currículo Básico Comum
CDES -	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CIP -	Conselho Internacional de Psicologia
CID -	Classificação Internacional de Doenças
COB -	Classificação de Ocupações Brasileiras
DCE -	Diretório Central dos Estudantes
DPCA -	Delegacia para a Criança e o Adolescente
DSM -	Manual de Diagnósticos e Estatística de Distúrbios Mentais
DST -	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EAD -	Educação à Distância
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENTL -	Encontro Nacional de Travestis e Liberados
ENTLAIDS -	Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na luta contra a Aids.
ENTRAIDS -	Encontro Nacional de Transgêneros na luta contra a Aids.
EUA -	Estados Unidos da América
GALE -	Aliança Global para Educação LGBT
GAP -	Grupo de Amor e Prevenção pela vida
GDI -	<i>Gender Identity Disorder</i>
GGB -	Grupo <i>Gay</i> da Bahia
GLBT -	<i>Gays</i> , Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (travestis e transexuais)
GLS -	<i>Gays</i> , Lésbicas e Simpatizantes
HIV -	<i>Human Immunodeficiency virus</i>
ISER -	Instituto Superior de Estudos da Religião

LGBT -	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis e Transexuais.
MBA -	<i>Master Business Administration</i>
MEC -	Ministério da Educação
MGL -	Movimento de <i>Gays</i> e Lésbicas
MHB -	Movimento Homossexual Brasileiro
MinC -	Ministério da Cultura (MINC)
MST -	Movimento Sem Terra
MTE -	Ministério do Trabalho e Emprego
OMS -	Organização Mundial de Saúde
ONG -	Organização Não Governamental
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAS -	Programa de Educação Afetivo Sexual
PEAS Juventude -	Programa Educacional de Atendimento ao Jovem
PERC -	Associação de Travestis e Transexuais do Estado de Roraima
PIP -	Programa de Intervenção Pedagógica
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SHAMA -	Associação Homossexual de Ajuda Mútua.
SOMOS -	Grupo de Afirmação Homossexual
SUS -	Sistema Único de Saúde
TTTs -	Travestis, Transexuais e Transgêneros

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa	78
Quadro 02: Relação sujeitos, instrumento de construção de dados e datas	86

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	15
<b>I - Universo <i>trans</i>, teoria <i>queer</i> e Educação</b>	26
A ciência do humano	26
Atravessar e/ou viver sobre a fronteira do gênero	31
Homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros	36
Teoria <i>queer</i> : a desconstrução das noções identitárias	46
Teoria <i>queer</i> e Educação: diálogos sobre a diferença	51
Universo <i>trans</i> e Educação: construindo uma área de conhecimento	57
<b>II - <i>Transitando pelos caminhos metodológicos da pesquisa</i></b>	68
Descrição dos sujeitos da pesquisa	71
A trajetória de construção do material empírico	77
<b>III - Professoras <i>trans</i> brasileiras e suas histórias e trajetórias familiares, escolares e profissionais</b>	87
Construindo identidades: o universo feminino em pauta	87
Homofobia x transfobia: de que fenômeno falamos?	91
Identidade <i>trans</i> e o contexto familiar: um trajeto	96
Professoras <i>trans</i> brasileiras e seu processo de escolarização	104
Demarcações do invivível no contexto escolar	110
O reconhecimento da diferença: um embate constante	115

<b>IV- Demarcadores dos gêneros possíveis na escola</b>	125
O nome social	127
O banheiro	139
A aula de Educação Física	145
A associação de pais/mães e mestres	148
Transfobia e corpo discente	158
<b>V - Práticas pedagógicas de professora <i>trans</i> e a discussão sobre gênero e sexualidades</b>	168
Abordagem curricular	170
Abordagem didática	176
Abordagem político-identitária	196
<b>Considerações finais</b>	207
<b>Referências</b>	212
<b>Apêndices</b>	
A -Roteiro da entrevista	225
B – Questionário	226
C -Termo de consentimento livre e esclarecido	234
D - Termo de consentimento livre e esclarecido - questionário	235
E - Termo de consentimento utilização do nome social	236
F- Histórias e trajetórias de professoras <i>trans</i> brasileiras	237
<b>Anexo</b>	
Folder: A travesti e o educador	266



## INTRODUÇÃO

Sempre foi aquela questão homofóbica. Apanhar, piadinhas, agressões físicas e verbais, apelidos... Os meninos maiores me agrediam constantemente. Na adolescência também. (...) Depois, eu decidi fazer o curso de Magistério, Normal, por duas questões. Primeiro, porque eu me identificava com essa relação de professora. De querer ser professora. E, depois, pela fobia dos meninos que era tão grande. Eu sabia que naquela escola só tinham meninas, curso de Magistério, era geralmente turma feminina. Então, na verdade, eu fugi literalmente desses meninos na época do ginásio, do Ensino Médio (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010)<sup>1</sup>.

A epígrafe acima é parte da entrevista realizada com a professora Marina Reidel<sup>2</sup>, no XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na Luta contra a Aids (ENTLAIDS) ocorrido na cidade de Aracaju, em novembro de 2010, quando iniciávamos a construção do material empírico da tese. O trecho refere-se ao momento em que ela nos contava sobre suas experiências escolares nas quais o preconceito e a discriminação eram aspectos recorrentes.

Marina elucidou o que Berenice Bento (2008) definiu como heteroterrorismo, expressão que se refere ao terrorismo contínuo, desencadeado pelo processo de produção do gênero e das sexualidades iniciado desde o nascimento com o objetivo de preparar os corpos para que desempenhem com sucesso as prerrogativas da masculinidade ou da feminilidade. Para isso, por meio de uma “pedagogia dos gêneros hegemônicos”, tecnologias do discurso são acionadas e responsáveis por preparar os corpos para se enquadrarem na vida sob a referência da heterossexualidade na qual uma “ideologia da complementariedade dos sexos” é por todo o tempo acionada.

Quando contrariadas, essas tecnologias do discurso desencadeiam o que nomearemos como homofobia<sup>3</sup>, um medo social, que mais se aproxima de ódio, em relação àqueles/as cujas funções do sexo não se complementam na norma macho/fêmea, pênis/vulva. Aciona-se

---

<sup>1</sup>Os fragmentos das narrativas dos sujeitos da pesquisa serão apresentados dentro de quadros ao longo da tese para diferenciá-los de citações diretas.

<sup>2</sup>Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos dessa pesquisa correspondem aos seus nomes sociais. Para algumas das docentes usamos seus nomes civis que foram alterados legalmente durante o processo de construção da investigação. Essa foi uma solicitação realizada pelas professoras com o intuito de ampliar sua visibilidade social. No Apêndice E, p. 236, apresentamos o Termo de consentimento de utilização do nome social.

<sup>3</sup>Nomearemos como homofobia “por enquanto” em razão da discussão que realizaremos sobre esse termo no capítulo III à luz das interpretações formuladas pelos sujeitos da pesquisa ao interpretarem a relação homofobia/transfobia. Além da dimensão da sexualidade, a transfobia demarca vigorosamente um ódio em relação àqueles/as que ultrapassam as fronteiras do gênero - pessoas *trans* -, tornando-se, em nossa interpretação, um fenômeno que vai além das dimensões da homofobia.

com isso uma espécie de “perda do gênero” que gera um terror de se pensar na desestabilização da realidade e da autenticidade de se fazer homem ou mulher (LOURO, 1997; BUTLER, 2003).

Por gerar confusões nos papéis atribuídos ao gênero, Marina foi exposta a violências verbais e físicas, confirmando manifestações de um heteroterrorismo que tenta inibir comportamentos de crianças, jovens e adultos/as que possam ressaltar a possibilidade de ultrapassar os limites pré-determinados do masculino e do feminino. Nesse processo, a escola atua como uma representativa instituição social na qual se prioriza o ensino, a aprendizagem e, na maior parte do tempo, a manutenção de normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade. Dentre essas normas, consagra-se a forma como homens e mulheres devem construir seu gênero e viver suas sexualidades como aprendizados naturalizados e incorporados, explícita ou implicitamente, nas práticas educacionais (LOURO, 1997; BUTLER, 2003; BENTO, 2008).

Apesar de sua história de vida marcada pelo heteroterrorismo e vivências da homofobia/transfobia, Marina narrou a possibilidade de resistência ainda no período da Educação Básica ao se matricular no Magistério para fugir das manifestações agressivas advindas de discentes do gênero masculino. Buscava estratégias para fazer do ambiente escolar um espaço vivível que faz de todas as professoras travestis, transexuais e transgêneros investigadas sujeitos de resistências, especialmente por terem ultrapassado ou, talvez, sobrevivido, a um dos espaços sociais no qual a normatização do gênero e das sexualidades se faz mais contundente (LOURO, 1997; BUTLER, 2003). Outra dimensão dessa resistência seria o regresso a esse espaço exercendo a docência.

Compreendemos travestis, transexuais e transgêneros como expressões identitárias que demarcam o rompimento e o cruzamento dos limites históricos, sociais e culturais estabelecidos para o gênero. Problematizam e situam em estado de divergência o dimorfismo macho/fêmea, a heterossexualidade e, por conseguinte, as idealizações do que é ser homem ou mulher, instituída e consolidada a partir das normas de gênero que conferem o estado de humanidade aos corpos (BUTLER, 2003; BENTO, 2008).

A heterossexualidade consiste na manifestação do desejo afetivo e sexual por outra pessoa do gênero oposto, nomeado pelas normas de gênero como a identidade sexual hegemonicamente correta, possível e viável, porque subsidiada na relação vulva/mulher/feminino e pênis/homem/masculino. A manifestação do desejo afetivo e sexual

por pessoas do mesmo gênero ou pelos dois gêneros corresponde, respectivamente, à homossexualidade<sup>4</sup> e à bissexualidade (LOURO, 1997; SILVA, 2007).

Por outro viés, mas não deslocado da identidade sexual, a identidade de gênero se define como a forma pela qual a pessoa se localiza e se identifica como homem ou mulher. Isso implica, aqui, outras possibilidades além daquela imposta pelo dimorfismo das normas de gênero, quais sejam, ser uma mulher travesti<sup>5</sup>, mulher ou homem transexual, mulher ou homem intersexual entre outros (LOURO, 1997; BUTLER, 2003; BENTO, 2008). Ambas as identidades sexual e de gênero partilhando ensejo de se constituírem nas dimensões sociais e culturais, como observa Tomaz T. Silva (2007, p. 106).

Não são somente as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher - nossa identidade de gênero - que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural

Essas contextualizações nortearam a construção de nossa problemática de pesquisa, ou seja, a presença de professoras travestis, transexuais ou transgêneros provoca indícios de desestabilização na escola em que atuam? Quais foram os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras *trans* brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente? Por que optaram por essa carreira? Como essas professoras interpretam sua presença e sua prática pedagógica na escola? Provocariam o questionamento e a constituição de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à construção cultural dos gêneros e das sexualidades? De que maneira? Conhecem programas, políticas nacionais e materiais que contemplem discussões sobre gênero e sexualidades na Educação? Quais seriam? Como elas impactam sua atuação na escola?

Partindo dessas questões, elucidamos nosso foco de investigação: professoras cujos corpos demarcaram a transgressão, a desobediência, o afrontamento aos princípios históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, fundamentados, especialmente,

---

<sup>4</sup>A homossexualidade abrange as identidades gays e lésbicas. Detalhes sobre a construção histórica dessas expressões identitárias são apresentadas por Franco (2009), capítulo II.

<sup>5</sup>Apesar do desconhecimento em nosso campo, inclusive no movimento social, sobre a existência de homens travestis, encontramos na literatura autores/as que se remetem a essa possibilidade. Bento (2008) refere-se a travestis utilizando os pronomes masculino e feminino - “os/as travestis”. Carvalho, Andrade e Junqueira (2009b, p. 49) destacam que: “São muito raros em nossa sociedade os travestis, pois costumam ser percebidos e acolhidos, por exemplo, como mulheres lésbicas masculinizadas.”

na manutenção da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino, ou, expressando de forma mais concisa, a heteronormatividade.

A heteronormatividade consiste no processo de efetivação e naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária e sexual. Com isso, criou-se um conjunto de dispositivos que se vinculam diretamente à produção de corpos, sujeitos e identidades definidos e coerentes com a sequência corpo/gênero/sexualidade. Nesse processo, consolidou-se a crença na natureza de divisão binária entre os corpos, macho/fêmea, e, conseqüentemente, gêneros distintos, homem/mulher, bem como a atração afetivo-sexual entre sexos opostos, masculino/feminino (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como “natural”, entendendo esse natural como “dado”. Ora, segundo essa lógica, o caráter mutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é “natural”) com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como uma forma compulsória de sexualidade (LOURO, 2009, p. 92).

Neste processo, os sujeitos que não se conformam a esse padrão de efetivação do gênero e aqueles/as que se vinculam a práticas sexuais destoantes da instituição masculino/feminino serão interpretados/as como desviantes, criminosos/as, perversos/as, imorais, pecadores/as ou, aberrações (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009). Aqueles/as que escapam à norma e promovem a desestabilização na sequência sexo/gênero/sexualidade definindo-se como categorias minoritárias, são relegados/as às margens da estruturação social, inclusive, das preocupações do sistema educacional (LOURO, 2009).

Nesse universo no qual se estabelece a inconformidade ao padrão de efetivação do gênero e das sexualidades, entrelaçado ao contexto escolar, objetivamos identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na escola na qual atuam. Da mesma forma, intentamos verificar em que medida essas professoras geram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeavam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Esses posicionamentos acabaram por se desdobrar nos seguintes objetivos específicos:  
a) identificar quais foram os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras durante seu processo de escolarização e

inserção na carreira docente; b) verificar por que optaram por essa carreira; c) compreender como essas professoras interpretam sua presença e sua prática pedagógica na escola; d) constatar se provocariam o questionamento e a constituição de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à construção cultural dos gêneros e das sexualidades.

Partindo desses objetivos, hipotetizamos que a presença dessas professoras na escola potencializa a desestabilização das concepções históricas, sociais e culturais de gênero e de sexualidades. Isso não ocorre exatamente por suas práticas pedagógicas, mas pelas marcas da construção do gênero inscritas nos seus corpos, inconcebíveis ao contexto educacional dentro dos parâmetros da sociedade heteronormativa.

Entretanto, muitas e diferentes estratégias poderiam ser acionadas nesse contexto. Desde o questionamento da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino, responsáveis pela estabilidade das identidades sociais, o que possibilita a construção de novas interpretações e reflexões no que se refere às concepções de corpo, gênero e sexualidades até outra perspectiva. Ou seja, a consolidação e manutenção da heteronormatividade, quando esses sujeitos transgressores/as da norma assumissem para si esses discursos universais posicionando-se num “não-lugar”<sup>6</sup> dentro da estrutura social, reiterando a demarcação de espaços humanos habitáveis e não habitáveis.

A estruturação dessa investigação encontrou subsídios nas constatações em nossa pesquisa de mestrado (2007-2008). Nela buscamos compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras *gays*, *travestis* e *lésbicas* da cidade de Uberlândia-MG. Enfatizamos suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e significadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola.

Em decorrência do tempo para realização da pesquisa de mestrado e do número de fontes adotadas para concluir os objetivos traçados, não foi possível, nem viável, aproximarmos-nos de forma mais objetiva dos contextos escolares em que estavam inseridas as duas professoras *travestis* que foram sujeitos dessa pesquisa. As histórias de docência dessas professoras foram retomadas aqui e nos deteremos nos fatos e acontecimentos de suas vidas

---

<sup>6</sup> Ao discutir sobre os obstáculos enfrentados na utilização do nome social por pessoas *trans* em instituições escolares, Maria Rita César (2009) utiliza a expressão “não-lugar” como modo de situar os processos de recusa vivenciados por pessoas que ao construir seus gêneros e viverem suas sexualidades destoam ou contariam o padrão proposto pela “engenharia de produção de corpos normais” (BENTO, 2008) que regem as normas de gênero em nossa sociedade. Com isso, a expressão “não-lugar” diz de um não pertencer, não ser autorizado e, com isso, se colocar fora das possibilidades da existência humana (BUTLER, 2003).

que sucederam ao mestrado. Isso por que a emergência desses sujeitos nesse campo de atuação profissional é um fenômeno recente, consolidando sua visibilidade de forma mais efetiva na primeira década do século XXI.

O interesse em investigar esse universo de construção do gênero também se relaciona ao conato estabelecido com travestis que participavam das atividades desenvolvidas pelo Programa “Em cima do Salto: Saúde, Educação e Cidadania” do qual fui voluntário no período de 2007 a 2010. Esse Programa foi criado em 2006, inicialmente como projeto de extensão, vinculado à Faculdade de Medicina e à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem como público alvo as travestis profissionais do sexo que residem em Uberlândia-MG, sendo norteador por dois objetivos. O primeiro, de agregar os projetos de extensão e pesquisa, com intervenção, que tenham como preocupação central a questão de sexualidade, prostituição e gênero envolvendo principalmente políticas de acesso e atenção na área de saúde. O segundo, de desenvolver e articular ações que envolvem os projetos a ele vinculados<sup>7</sup> (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008).

Se no mestrado investigamos um contexto local tendo como foco principal a constituição das identidades sexuais de professores/as no qual a sexualidade foi aspecto mais ressaltado, no doutorado nosso olhar se voltou para o gênero. A construção das identidades docentes de professoras travestis, transexuais e transgêneros tornou-se nossa inquietação e ampliamos para uma dimensão nacional, uma vez que buscamos esses sujeitos em todas as regiões do país.

Ancorados nas contextualizações de Judith Butler (2003), concebemos o gênero como uma construção cultural negando que ele seja aparentemente fixo como o sexo ou um

---

<sup>7</sup> Três projetos integram o Programa “Em cima do Salto”. O Projeto “Há vida nas calçadas: atenção prestada no campo” tem como objetivo a aproximação e aprendizado sobre o cotidiano dos espaços de convívio das travestis. Através dessa aproximação, são realizadas visitas aos pontos de trabalho, casas, espaços de sociabilidade para distribuição de insumos (camisinhas, lubrificantes, etc.), mapeamento de travestis que chegam e saem da cidade, agendamentos de atendimento médico e reuniões do programa, etc. O Projeto “Conhecer para (trans)formar: educando pelos pares”, primeiramente, objetivou a formação de multiplicadores/as de ações de prevenção desenvolvendo uma proposta de educação compartilhada em que todas as travestis participantes se tornariam agentes de Educação em saúde. Neste sentido a proposta é de oferecer um espaço de encontro, discussão e reflexão das demandas sociais dessas pessoas visando temáticas que envolvem direitos humanos, saúde, família, escola, sociabilidade, etc. Os encontros acontecem mensalmente e, a partir dessa iniciativa, as participantes encontraram suporte teórico e político para lutarem por seus direitos de cidadania. A criação da ONG “Triângulo *Trans*” em 2009 representa uma dessas conquistas. Por último, o Projeto “De bem com a vida: Ambulatório Saúde das Travestis”, criado em 2007, consiste no primeiro espaço de atendimento ambulatorial específico para travestis dentro do âmbito da rede pública de saúde no Brasil, visando demandas como a prescrição e o acompanhamento de tratamento hormonal, assim como de patologias que acometem essa população em especial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2008).

resultado casual definido por sua estrutura biológica, assim como negamos a possibilidade de compreender o sexo apenas como um dado da natureza ou do destino. Nessa perspectiva, sexo foi desde sempre gênero, matizado pelo discurso. Com isso, abrimos um espaço para pensar o gênero como a interpretação múltipla do sexo, ou ainda, os significados culturais assumidos pelos corpos sexuados, não decorrendo de um sexo propriamente dito, mas considerando que “[...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.” (BUTLER, 2003, p. 24).

Nessa dinâmica, interpretamos o gênero como um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino. Preferimos pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades, em uma tentativa de composição de uma identidade social na qual, impulsionado por seu desejo, o sujeito se aproxime da melhor forma do se reconhecer e ser reconhecido como homem, mulher, ambos, ou nenhum deles. Assim, em concordância com o campo teórico norteador dessa investigação, o gênero assumiu uma dimensão cultural.

[...] o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentemente do nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade (MISKOLCI, 20012, p. 32).

Essa concepção variável do gênero como instância cultural incidiu na afirmativa de que na atualidade assumir a multiplicidade das posições de gênero e de sexualidades e a impossibilidade de configurá-las sob esquemas binários não se constitui o único desafio à nossa frente, mas admitir que apesar do constante ultrapassar das fronteiras, existem pessoas que atravessam e/ou vivem exatamente sobre a fronteira (LOURO, 2004).

Essa possibilidade de atravessar ou viver sobre a fronteira do gênero levou-nos, inspirados em Marcos Benedetti (2005), a optar pela expressão “universo *trans*” para nos referirmos às professoras colaboradoras dessa pesquisa que, independente de se identificarem como travestis, transexuais ou transgêneros ressaltaram a dificuldade de delimitar quando termina uma identidade de gênero e se inicia outra. O que está realmente em jogo nessa questão é que o determinismo biológico não consegue, por mais que se esforce, instituir limites e delimitar territórios seguros para a constituição do humano, tampouco materializar uma conformidade linear do que é ser masculino ou feminino.

O estudo de Benedetti (2005) teve início em 1995 e objetivou construir uma etnografia sobre as práticas de constituição corporal e social do gênero pelas travestis profissionais do sexo da cidade de Porto Alegre. Correlacionado às atuais reivindicações do movimento organizado de travestis e transexuais sobre “o respeito e a garantia à sua construção feminina”, o autor enfatizou a valorização e a afirmação do gênero feminino “cultural e gramatical” das travestis. Isso possibilitou a ampliação e compreensão dos processos culturais de construção do corpo, do gênero e das sexualidades.

Benedetti (2005) explicitou sua inicial crença de que facilmente categorizaria aquelas travestis que acompanhou. No entanto, a possibilidade de classificá-las simples e objetivamente tornou-se duvidosa e arriscada. Isto por que “[...] as múltiplas diferenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas neste universo social não podem ser reduzidas a categorias ou classificações unificadas, pois estas, ao tornar equivalentes visões de mundo e identidades às vezes até antagônicas, podem ser arbitrárias.” (BENEDETTI, 2005, p. 16).

O autor adotou a expressão “universo *trans*” no intuito de possibilitar a ampliação do leque de definições no que tange às “transformações do gênero”, abrangendo as “personificações” de gênero polivalente, transformado e modificado. Ressaltou, ainda, a intenção de contribuir para a ampliação do conhecimento acerca dessas pessoas que “[...] cruzam e deslocam as fronteiras do gênero, afastando-nos das imagens exóticas e das perspectivas vitimizantes que ainda são correntes no senso comum.” (BENEDETTI, 2005, p. 17).

Como será detalhado no primeiro capítulo, antecipamos que uma das mais marcantes diferenciações entre as pessoas que habitam o “universo *trans*” seria a consolidação de uma identidade transexual pautada na realização da cirurgia de readequação sexual ou popularmente conhecida como mudança de sexo. Ao destacar que dentro de uma perspectiva cultural se localizar socialmente como transexual independe da adesão a esse processo cirúrgico, Berenice Bento (2008) consolidou nossa opção em utilizar a expressão “universo *trans*”<sup>8</sup>, uma vez que sua argumentação ressaltou a fragilidade do fio que tenta distinguir essas possibilidades de construção de identidade de gênero, permitindo-nos compreender a construção desses sujeitos como mesclada por múltiplas identidades sociais.

Compreendemos como identidade social a dimensão humana definida no âmbito histórico e cultural composto pelas múltiplas e distintas identidades que se mesclam na

---

<sup>8</sup> Como utilizaremos da expressão “universo *trans*” cunhada por Benedetti (2005) ao longo do texto, a partir daqui abandonaremos as aspas duplas.



construção do sujeito que podem ser sexual, de gênero, raça, nacionalidade, etnia, classe entre outros. Essas identidades dizem de um sentido de pertencimento a determinado grupo ou grupos sociais que incitam respostas afirmativas a interpelações diferenciadas por parte de situações, instituições ou agrupamentos sociais. No sentido mais restrito, a identidade se cola à diferença, uma vez que pertencer ou identificar-se a um determinado grupo implica no não pertencimento a outro, seja de forma intencional ou imposta ao sujeito por hierarquizações históricas, sociais e culturais (LOURO, 1999, SILVA, 2000). Dificilmente, nessas interpelações, o sujeito recorrerá a apenas uma de suas identidades, o que da mesma forma, poderá trazer à tona “lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias” (LOURO, 1999), evidenciando-se como sujeitos de múltiplas identidades.

Ao remeter essa perspectiva identitária às pessoas que compõem o universo *trans*, emergiu uma multiplicidade de fatores históricos, sociais e culturais que se confrontam na tentativa de consolidação de verdades sobre o gênero, fazendo daqueles/as que desestabilizam sua noção linear tomarem para si atribuições de sujeito de estranhamento, diferentes ou bem próximo do que alguns/algumas teóricos/as interpretam como sujeito *queer*. Seria algo que se aproxima do atravessar, *transgredir*, *transitar*, *transversal*. Isso nos permitindo antecipar nosso diálogo intermitente com as teorias pós-críticas, destacando, sobretudo, a teoria *queer*. O que mais nos fascina na teoria *queer* é sua forma múltipla e dinâmica na proposição de problematização dos campos identitários. Esses processos identitários complexos e em movimento se aproximam do que William Peres (2009, p. 237) interessantemente discorreu ao refletir sobre as formas de como devemos pensar nas expressões da diferença:

A dimensão da multiplicidade mostra que em cada situação relacional nos expressamos de formas diferentes, variando de grupo para grupo, de pessoa para pessoa, marcando uma necessidade de nossos universos de referenciais para que possamos ser mais respeitosos com as expressões das diferenças. Isso exige um trabalho pessoal de aproximação e diálogos com pessoas, valores e espaços que diferem de nós mesmos, de modo a diminuir as nossas ignorâncias e a produzir novos “modos de existencialização” em que a vida possa ser tomada como valor maior.

Evidenciar os “modos de existencialização” que professoras *trans* produzem em suas vidas cotidianas e a forma como podem nos conduzir à compreensão de que “a vida pode ser tomada como valor maior” é outro aspecto que justifica a relevância desta tese. Isso exigiu-nos aproximar e dialogar, conhecer e interpretar pessoas, valores e espaços diferenciados daqueles nos quais estávamos inseridos/as. Fundamentados nas considerações de Benedetti (2005), identificamos os sujeitos dessa pesquisa ao longo do texto como professoras *trans*.

A opção por essa categorização não nos isentou e não nos isenta de discorrer teoricamente os conceitos de travesti, transexual e transgênero. Não nos aprofundaremos nessa discussão, contudo, uma vez que autores/as como Berenice Bento (2008), Jorge Leite Jr (2008), Willian Peres (2005a), Larissa Pelúcio (2007), Don Kulick (2008), Marcos Benedetti (2005), Flávia Teixeira (2009) e Márcio Caetano (2011) se dedicaram minuciosamente às constituições dessas vivências.

Utilizamos dessas construções interpretativas para relacioná-las à Educação, enfocando, prioritariamente, as relações estabelecidas entre universo *trans* e docência, ou, a constituição identitária de professoras *trans*. Com isso, problematizaremos questões referentes aos sujeitos docentes, cuja construção do gênero e vivências das sexualidades materializadas em seus corpos possibilitou, de alguma forma, dismantelar os princípios hegemônicos da constituição humana pautada em binarismos.

Assim, esta tese problematiza as posições de sujeito que professoras *trans* ocupam na escola, identificando indícios de desestabilização que suas presenças provocam no contexto educacional. Discutimos as concepções de gênero e os valores sexuais culturalmente estabelecidos, assim como verificamos possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Contextualizarmos os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras *trans* durante seu processo de escolarização e sua inserção na carreira docente, que ao almejarem a ascensão pessoal e profissional numa sociedade resistente a qualquer forma de construção do gênero e vivência das sexualidades que contrariam os princípios da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino produzem novas possibilidades de reflexão sobre a escola como espaço de reconhecimento das diferenças (LOURO, 1997; SILVA, 2007; MISKOLCI, 20012).

Estruturamos esta tese em cinco capítulos. No *primeiro capítulo* o referencial teórico se entrelaça a um breve histórico da constituição das identidades homossexual, travesti, transexual e transgênero. Partindo de atravessamentos identitários, encontramos na teoria *queer* o referencial que possibilitou a proximidade com a Educação. Em razão de nosso foco de investigação, apresentamos uma breve explanação sobre o que tem sido produzido teoricamente envolvendo universo *trans* e sua relação com a Educação.

No *segundo capítulo*, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos para alcançar os objetivos a que nos propusemos.

Distinguir quem são as professoras *trans* colaboradoras da pesquisa, ressaltando aspectos de sua constituição identitária no contexto familiar, escolar e profissional é o foco do *terceiro capítulo*.

No *quarto capítulo* destacamos os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados pelas docentes ao se depararem com os demarcadores de gêneros possíveis em suas trajetórias escolares e carreiras docentes.

O *quinto capítulo* tem como foco as posições de sujeito que as professoras *trans* ocupam na escola e os indícios de desestabilização que suas presenças provocaram nesse contexto. Evidenciamos como essas professoras desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Por último, apresentamos algumas considerações, as referências, o material elaborado para a construção dos dados empíricos, apêndices e anexos.

# I

## UNIVERSO *TRANS*, TEORIA *QUEER* E EDUCAÇÃO

Consoante nosso objetivo de problematizar sobre as posições de sujeito que professoras *trans* ocupam na escola, identificando os indícios de desestabilização que suas presenças provocariam no contexto educacional, propomos, primeiramente, discutir a origem da homossexualidade, travestilidade, transexualidade e transgeneralidade. Isto por que, muito embora todas essas expressões busquem reconhecimentos específicos como identidades sociais, os processos de vulnerabilidade que as circundam ainda instituem correlações que permeiam a falta de reconhecimento de suas vivências como humano.

A teoria *queer*, um dos referenciais teóricos destacados neste capítulo, propõe novas formas de análise e compreensão dessas identidades dissidentes, preferindo pensá-las como vivências que atravessam, *transgridem*, *transitam* ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades. Concebê-las como uma forma múltipla e dinâmica na proposição de problematizações dos campos identitários como foco mais expressivo, bem como dimensioná-las nos mais variados campos da vida social, nos quais a Educação se insere, constitui no nosso maior interesse.

Como as relações estabelecidas entre universo *trans* e Educação é o foco central dessa investigação, finalizamos este capítulo com o resultado de nosso levantamento sobre o que tem sido produzido no campo científico em torno dessa temática, o que também nos proporciona subsídios teóricos para as análises nos capítulos subsequentes.

### **A ciência do humano**

Qual é a origem dessa premissa concebida historicamente como verdadeira que limita o humano à estreita divisão binária masculino-feminino, homem-mulher, macho-fêmea? Além dessa divisão, como se estabelecem as hierarquias de poder/saber que, ao fragmentarem os corpos, o gênero e as sexualidades concomitantemente lhes destinam distintas formas de

valoração e direitos? Essas construções epistemológicas que atribuíram ao longo da história as verdades sobre o humano conseguiram realmente legitimar essas verdades? E, por último, qual (ou quais) vertente(s) do conhecimento poderia(m) nos oferecer caminhos que possibilitassem compreensões mais satisfatórias sobre a constituição do humano nas diversas dimensões que o compõem?

Essas são as questões norteadoras ou o ‘corpo’ dessa discussão. O corpo, por ser a expressão que faz referência ao local que abriga e confere materialidade ao entrelaçar dimensões biológicas, emocionais, históricas, sociais, políticas e culturais atribuindo ao ser humano sua concretude existencial, tanto na dimensão individual quanto coletiva. Neste processo, distintas formas de vivências corporais foram elaboradas ao longo da história humana, descritas, registradas, normatizadas e legitimadas pelas diversas escritas e leituras que resultam em formas de conhecimento sobre o corpo.

Desse modo, referimo-nos a ‘corpos’, diversos corpos que nos fornecem possibilidades de leituras e escritas, também múltiplas, do humano. Antecipamos, contudo, que essas questões não serão respondidas na ordem descrita, tampouco garantimos solução para todas, afinal, ‘verdades’ que foram consagradas e legitimadas sobre a construção do gênero e das sexualidades serão aqui contextualizadas quando problematizarmos os indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provoca nas escolas nas quais atuam.

Essas verdades ainda nos constituem, tatuadas em nossos corpos, expressam os mecanismos de saber/poder que nos impõem possibilidades únicas de nos constituirmos como humanos. Lutamos, porém, incessantemente para refazer, desconstruir, ressignificar, redesenhar essa infinidade de elementos que compõem nossas identidades sociais que, na contemporaneidade, o tempo todo são atravessadas e forjadas pela diferença.

Elucida-se aqui uma das vertentes epistemológicas que, possivelmente, sinaliza para a tentativa de compreender a construção do que aqui tentamos identificar como humano. Foucault (1990) destaca os séculos XVIII e XIX como o período de retomada do modelo clássico de ciência fundamentado nos princípios da matematização, objetivação e verdade. Verdade essa tida como “aproximada”, mas que, na sociedade moderna, efetivou-se como verdade absoluta ancorada nos princípios das ciências biológicas, econômicas e filológicas. Com isso, tudo que existia no mundo, inclusive o ser humano, foi submetido aos processos de observação, representação, experimentação e classificação, princípios esses inicialmente

adotados pelas ciências empíricas que, em seguida, foram também impostas às ciências humanas. Consagrou-se a objetivação do que por essência é subjetivo: o ser humano.

De início, observamos que uma de nossas questões parecem se elucidar: as verdades históricas e cientificamente construídas sobre o humano não conseguiram fazer do homem/mulher uma verdade única e absoluta. O grande obstáculo da ciência foi o desejo humano que não se processa de forma matemática ou exclusivamente biológica. O desejo retrata a multiplicidade de dimensões (também múltiplas em sua composição) que constituem homens e mulheres, por mais que sejam submetidos/as constantemente aos processos de compartimentalização, ordem e disciplina.

Justifica-se, assim, a urgência de outras metáforas para pensarmos na construção do conhecimento humano que possa atender às demandas ressaltadas por uma realidade constituída por vivências híbridas, que trazem à tona problemas híbridos. Sílvia Gallo (2000) sugere que o desejo e a subjetividade humana são os pivôs do desmantelamento da linearidade da estrutura objetivada de saber predominante na concepção moderna de sujeito e sociedade. Torna-se evidente: algo sempre escapa ao instituído como fixo, imutável, verdadeiro. Geralmente, pela via do desejo, o que faz de cada história humana um evento distinto, elucidando e deixando marcas particulares em cada sujeito. Para alguns/algumas, essas hierarquias não conseguem de todo calar, ocultar e ignorar suas subjetividades, fazendo-os seres ‘sem lugar’ que nos dizem muito mais do humano do que a ciência por nós conhecida e ensinada. O não-lugar fragmenta e desestabiliza as verdades universais.

Inspirado nessa concepção de não-lugar concebemos a expressão humano como a possibilidade de pensar no ser homem ou ser mulher fora da tríade sexo-gênero-sexualidade, ou seja, ponderamos possibilidades de deslizamentos, instabilidades, rasuras, identidades fluídas e movediças, metamorfoses humanas (LOURO, 2004).

Interessam-nos, sobremaneira, as metamorfoses do humano que incidem diretamente no campo da constituição do masculino e do feminino, o que implica na tentativa de solucionar outra questão norteadora: Qual a origem dessa ciência, concebida historicamente como verdadeira, que limita o humano à estreita divisão binária masculino-feminino, homem-mulher, macho-fêmea?

Pautado nos conhecimentos produzidos da Antiguidade ao século XVIII, acredita-se que a humanidade foi constituída somente por um gênero, o masculino, na verdade, um sexo. A mulher era concebida como um “homem invertido”, possuidora de órgãos genitais idênticos

ao do homem, mas posicionado de forma contrária em seu corpo por alguma falha da natureza, constituindo-se, assim, imperfeita. Essa teoria era denominada como “modelo de sexo único”. Os estudiosos da Antiguidade anunciavam a possibilidade de mulheres se tornarem homens caso sua região genital fosse exposta ao calor, resultando na expulsão do pênis (invertido) para sua posição correta. Homem se tornar mulher, era impossível, afinal, a tendência da Natureza é voltar-se para a perfeição, nunca fazer do perfeito, imperfeito (LAQUEUR, 2000).

Após o século XVIII, efetivou-se a distinção científica dos sexos, o que hoje concebemos como gênero e seus respectivos órgãos genitais. Homem tem pênis e mulher tem vulva. A sociedade passou a configurar-se pelo “modelo de dois sexos” que, evidentemente, não amenizou a crença cultural da superioridade do masculino em detrimento do feminino, assim como observado nas análises de Marilena Corrêa e Márcia Arán (2008) sobre a obra de Laqueur (2000).

A obra de Thomas Laqueur constantemente mencionada neste debate, procurou demonstrar como a ciência moderna, matriz da biomedicina contemporânea, se constitui a partir da fabricação do corpo feminino como objeto privilegiado do conhecimento e do desenvolvimento científico e tecnológico. A sua hipótese fundamental é que diferentemente da Antiguidade ou mesmo da Idade Média, que tinham como referência a obra de Galeno, na qual predominava o modelo do sexo único, a modernidade se caracteriza pela descoberta e invenção do modelo de dois sexos. Assim, o corpo feminino descrito por meio da ênfase nos *órgãos reprodutivos*, no *cérebro menor* e na *fragilidade dos nervos* foi fabricado para fundamentar o lugar inferior da mulher na sociedade, justificando a sua permanência no espaço privado (CORREA; ARÁN, 2008, p. 192, grifos no original).

Foucault (1999) ressaltou esse aparato científico que tomou consistência a partir do século XVIII diferenciando fisiologicamente homens de mulheres. Especificamente, no final do século XIX, passou a distinguir, no universo social e cultural de construção do gênero e das sexualidades, o que seria considerado normal ou anormal, a partir de relações estabelecidas entre práticas afetivo-sexuais e diferenças biológicas expressas no corpo. A ciência, desconsiderando as múltiplas manifestações da subjetividade humana, definiu, ao longo da história, objetivamente a condição humana ou, como escreveu Friedrich Nietzsche (2003, p. 101):

A ciência está para a sabedoria assim como a virtude está para a santidade: ela é fria e árida, ela não tem amor e ignora tudo com um profundo sentimento de insatisfação e nostalgia. Ela é útil apenas a si mesma, tanto quanto são nocivos os seus servidores, na medida em que transpõe neles seu caráter próprio e assim ossifica de alguma maneira sua humanidade. Enquanto se entenda essencialmente como cultura o progresso da ciência, ela passará impiedosa e

congelada diante do grande homem que sofre porque a ciência só vê em todo lugar os problemas do conhecimento, e porque, a bem da verdade, no seu mundo, o sofrimento é algo de deslocado e de incompreensível, e neste caso é, no máximo, apenas um problema.

Pensar no corpo como instrumento de construção do sujeito remete-nos à definição elaborada por Silvana Goellner (2003, p. 29) para quem “um corpo não é apenas um corpo, é também o seu entorno”. Ou seja, o corpo ultrapassa a concepção estritamente biológica de se constituir de um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações. O corpo se define pelos significados sociais e culturais que a ele se inserem.

O corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2003, p. 29).

Reinventar, ressignificar, ou, literalmente, reconstruir o que a cultura e a vida social elaboraram pautadas nas certezas que definiram o humano conduzem-nos a interpretar o corpo como um espaço de reencontros. Concomitantemente, um território de afrontamentos de verdades que ao longo da história fizeram do corpo uma dimensão fixa e estável ou como observou Butler (2003), “simplesmente matéria”. Para ela, o corpo é uma estrutura imaginada consequência/produto/efeito do desejo e não a causa. Constituído e delineado, portanto, pelo discurso e pela lei estabelecendo relações estreitas com o sexo e o gênero que, pensados também nessa perspectiva de consequências/produto/efeito do desejo, são o resultado de “encenações performáticas” que buscam a construção de uma aparência fixa dos corpos inspirados num modelo de masculino e feminino hegemonicamente descritos e validados como possíveis (BUTLER, 2003, 2008).

Com isso, seria o gênero uma certeza ou uma aproximação do que a cultura descreveu como ser homem ou mulher? As pessoas que compõem o universo *trans* representam a marca evidente de que a certeza, a fixidez e a estabilidade determinadas para o sujeito moderno se desmantelaram na contemporaneidade. No entanto, essas possibilidades ambíguas de construção do gênero atribuíram a elas, ao longo da história, a imposição de lugares sociais que demarcassem sua condição de “estranhas”, “excêntricas” e “fora da norma”. Muitas vezes, sofrendo mais enfaticamente estigmas sociais em razão de se constituírem como sujeitos a partir do atravessamento ou permanência sobre as fronteiras do gênero e das sexualidades (LOURO, 2004).



## Atravessar e/ou viver sobre a fronteira do gênero

O primeiro campo disciplinar a se interessar pelo estudo das possibilidades de transgressões do gênero com a tentativa de desvinculá-lo do viés biomédico foi a Antropologia. Vários estudos sobre tribos primitivas, em diversas localidades do mundo, identificaram pessoas que contrariavam a lógica binária sexo/gênero historicamente determinante das possibilidades de construção da condição humana. Esses estudos, que tiveram início na primeira metade do século XX, encontraram em tribos da América do Norte os/as *berdaches*. Esses/as homens e mulheres se identificavam com as atividades cotidianas, vestimentas e práticas sexuais do gênero oposto, denominados/as nestes locais como homens-mulher ou mulheres-homem. Em outras comunidades essas vivências de papéis sociais receberam nomes variados: as *muhu* no Taiti, as *xanith* de Omã, as *fa'afafine* de Samoa e as *panema* entre os guaiáqui do Paraguai (BENEDETTI, 2005, FRY; MACRAE, 1985).

Benedetti (2005) descreve os/as *berdaches* como o caso clássico tanto para a Antropologia, cujos trabalhos enfatizavam a relação indivíduo e sociedade e a formação cultural da personalidade, quanto nos estudos de gênero. No entanto, a maioria desses estudos “[...] restringe-se à descrição do exótico, identificando as diferentes personificações das transformações de gênero diretamente com a homossexualidade ocidental, pouco avançando no debate sobre a construção cultural do corpo e do gênero.” (BENEDETTI, 2005, p. 23). Para o autor, uma das possíveis hipóteses para justificar este fato seria a inexistência de um conceito de gênero que pudesse auxiliar os/as antropólogos/as em suas reflexões.

Joshua Gamson (2007) sinalizou a afirmativa de Benedetti (2005) ao focar as sexualidades e a teoria *queer* no campo de investigação qualitativa<sup>9</sup>. Destacou as primeiras décadas do século XX como o marco inicial das pesquisas sociais no campo das homossexualidades que, a princípio, enfrentaram dificuldades de acesso a esses sujeitos em razão do estigma social. Meio século depois, esse panorama se alterou, em parte, devido às lutas e conquistas do movimento social pelo reconhecimento de direitos e libertação de lésbicas e *gays*. Isso desencadeou, concomitantemente, maior flexibilidade na visibilidade desse segmento social, assim como com a iniciativa de lésbicas e *gays* de se constituírem

---

<sup>9</sup> Compreendemos a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas que localiza o/a observador/a no mundo, assim como oferece visibilidade a esse mundo. Investiga-se a vida social tentando entender e interpretar os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais (DENZIN; LINCOLN, 2007).

como pesquisadores/as investigando seus universos sociais. Este fato causou desconforto e desconfiança aos/às pesquisadores/as tradicionais, ancorados/as em princípios de neutralidade científica, dentre eles, a necessidade de distanciamento pesquisador/a e objeto. Esses pesquisadores/as desacreditavam na viabilidade de estudos nos quais comunidades específicas eram investigadas por seus/suas próprios/as integrantes.

Historicamente, os estudos nos campos das sexualidades partilham de elementos comuns aos estudos de mulheres, raciais, étnicos e demais minorias, destacando o entrelaçamento com as políticas dos movimentos sociais organizados que:

[...] mantém cautela quanto às formas pelas quais a “ciência” tem sido empregada contra os marginalizados, e se mostra particularmente confortável com as estratégias das pesquisas qualitativas – as quais, ao menos, parecem objetivar menos seus sujeitos, preocupar-se mais com a criação de significado cultural e político e com dar mais espaço às vozes e experiências que foram suprimidas (GAMSON, 2007, p. 346).

No entanto, esse caráter menos objetivo das pesquisas no campo das sexualidades é recente, uma vez que, mesmo dentro de uma abordagem qualitativa, os primeiros estudos sustentavam-se nos princípios positivistas. Gamson (2007) comenta esses primeiros estudos nos quais os/as pesquisadores/as, mesmo anunciando uma postura liberal, não conseguiram desvincular as homossexualidades do patológico e da criminalidade, limitando-se, praticamente, ao resgate da sexualidade como foco investigativo das garras da religião. O fato de somente em 1973 a homossexualidade ter sido excluída do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da *American Psychiatric Association* (APA) confirma o consistente elo político entre ciência da homossexualidade e patologia.

Se até a primeira metade do século XX a ciência encontrou dificuldades em compreender a complexidade que envolvia a construção social e cultural das sexualidades, sobretudo pela insistente crença na irredutibilidade do binarismo macho/fêmea; na segunda metade deste século o binarismo homem/mulher foi também colocado em suspensão, demarcando a construção do gênero como outro campo repleto de conflitos e contradições. Até os anos 1960, sexo e gênero eram considerados categorias equivalentes nos paradigmas científicos da humanidade, sendo alterado, numa perspectiva social e cultural<sup>10</sup>, após a força reivindicatória do movimento feminista.

---

<sup>10</sup>Assim como o século XIX demarca as fronteiras possíveis e legítimas da sexualidade humana, foi no século XX, sobretudo na segunda metade, que o gênero enquanto expressão distintiva entre masculino/feminino, homem/mulher, assume legitimidade. Utilizado pela primeira vez em 1955 pelo psicólogo estadunidense John Money, o termo gênero surgiu como possibilidade de identificar os aspectos sociais do sexo, assim como

O feminismo é definido como um dos mais representativos marcos da modernidade tardia que, diferente de outros grupos, ultrapassou a perspectiva dos movimentos sociais constituindo-se como um dos importantes movimentos teóricos responsáveis pelo dêscenramento dos estatutos do iluminismo que definiam a condição humana como fixa e estável. Estabeleceu-se, a partir daí, uma política de identidade colocando em pauta uma concepção aberta, contraditória, inacabada e fragmentada de identidade do sujeito pós-moderno (HALL, 2005).

Neste sentido, os estudos e avanços teóricos desencadeados por lésbicas e *gays* provocaram representativas alterações no campo das investigações qualitativas voltados à ênfase para a criação de significados e experiências cotidianas da vida. Esses aspectos se relacionavam diretamente com os anseios de visibilidade política e crítica em relação à estruturação social de identidades e de categorias sexuais e de gênero. Questões interpretativas sobre a realidade social passaram a ser foco desse campo investigativo (GAMSON, 2007).

Descrevendo de forma objetiva o movimento homossexual no contexto brasileiro, identificamos suas primeiras manifestações nos anos de 1960, sob uma perspectiva de socialização de homossexuais masculinos. No final dos anos de 1970 o movimento assumiu uma dimensão política, descrito como Movimento Homossexual Brasileiro (MHB). No trajeto até 1995, fatos importantes como o contato com o movimento internacional, a adesão de mulheres lésbicas ao movimento e a luta contra a epidemia da Aids levaram à consolidação do Movimento de *Gays* e Lésbicas (MGL). Na primeira metade dos anos 1990, o movimento assumiu a sigla GLS (*Gays*, Lésbicas e Simpatizantes) fortemente influenciado pelo movimento midiático e comercial que transformou essas expressões identitárias em produto de consumo, porém, rejeitado pelo movimento organizado politicamente (TREVISAN, 2004; FACHINI, 2005).

Em 1995 aderiram ao movimento social travestis e transexuais que já se organizavam para discussões sobre suas demandas específicas desde 1993 com a realização do primeiro ENTLAIDS. O Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na Luta contra a Aids é um evento financiado pelo Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde. Sua primeira edição foi realizada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, sendo inicialmente intitulado Encontro Nacional de Travestis e

---

distinguir as categorias sexo e gênero. O termo sexo refere-se exatamente aos aspectos biológicos da sexualidade humana e o termo gênero aos aspectos sociais construídos nesse processo de identificação (SILVA, 2007).

Liberados (ENTL) financiado pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER). O termo ‘liberados’ referia-se a pessoas que participavam e defendiam causas das travestis. Em seu terceiro encontro em 1994, nova reconfiguração aconteceu tornando-se o Encontro Nacional de Travestis e Liberados que trabalham com Aids, quando passou a ser financiado pelo Ministério da Saúde. Sob a influência do movimento internacional, em 2004 o ENTLAIDS se tornou ENTRAIDS, Encontro Nacional de Transgêneros na Luta contra a Aids. Em 2007, a nomenclatura ENTLAIDS foi retomada, passando de 2008 até os dias atuais a representar o Encontro Nacional de Travestis e Transexuais na Luta contra a Aids. Essa nova reconfiguração aderiu a expressão ‘transexuais’ e o ‘L’, anteriormente referindo-se a ‘liberados’ que passou a representar ‘luta’ (BABY, 2012).

Foi em 1998 que o segmento de travestis e transexuais aquiesceu à sigla do movimento social, porém representadas sob a expressão ‘transgêneros’. Nesse período inseriu também a categoria bissexuais. Movimento de *Gays*, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (GLBT) foi a nova designação adotada. Em 2008, nova estruturação ocorreu. A expressão ‘lésbicas’ tomou o primeiro lugar na descrição do movimento como forma de reconhecimento do processo de invisibilidade histórica a que esses sujeitos foram expostos. A letra ‘T’ da sigla passou a representar a categorias travestis e transexuais, com isso o Movimento LGBT definiu-se mantendo essa formatação até a atualidade<sup>11</sup> (TREVISAN, 2004; FACHINI, 2005; PERES, 2009; CAETANO, 2011).

A estruturação da sigla LGBT dentro do movimento social organizado assumiu e assume o discurso de luta pelos direitos humanos de todas essas categorias sociais sem distinção. A ampliação desse movimento ao longo da segunda metade do século XX e início de século XXI, contudo, delineia diferentes formas de valorização social das pessoas que o compõem.

Ao longo da história, as homossexualidades foram vítimas do desprezo e desvalorização social por serem vinculadas às dimensões do pecado, da criminalidade e/ou da patologia, pautados também nos marcadores de classe social e raça que norteavam o pensamento científico desde o século XIX. Esse aspecto, de certa forma, foi amenizado em razão de processos de resistência e reflexão acadêmicas que foram associados ao movimento social enfocando aspectos históricos, sociais e culturais determinantes dessas exclusões,

---

<sup>11</sup>Maiores detalhes desse histórico da construção do movimento LGBT, ver Franco (2009, p. 63-68).

mobilizado, principalmente, por homossexuais que se mobilizaram política e intelectualmente na luta por suas demandas sociais (TREVISAN, 2004, FACHINI, 2005).

Por outro lado, travestis, transexuais e transgêneros não foram integradas/os nesse processo de resistência e reflexão, pois, neste período, não tiveram suas expressões identitárias reconhecidas de forma específica pelo movimento social. Essas expressões eram interpretadas como variações da homossexualidade. Com isso, passaram a ocupar uma subcategoria dentro do próprio movimento, permanecendo, desde muito cedo, privadas e excluídas dos processos sociais de construção da condição humana. Pagaram duplamente o preço por sua ‘desobediência’: primeiro, por contrariarem as normas culturais definidoras da sexualidade compreendida como ‘normal’ e, segundo, por desafiarem as normas de gênero, permanecendo ou atravessando a fronteira que delimita a construção do masculino e do feminino.

Esse duplo preço pago socialmente por pessoas *trans* foi contextualizado por Richard Miskolci (2009) ao problematizar a experiência da abjeção. Abjeção é um conceito originário da Psicanálise que foi repensado à luz dos estudos *queer* principalmente na perspectiva butleriana. Refere-se a um sentimento de repulsa ou horror manifestado em relação a um fenômeno, sujeito ou grupo interpretado como “poluidor ou impuro”, “contaminador e nauseante”, portanto, temido, sendo alvo de injúria, “objeto de medo”, geralmente interpretado pela coletividade como ameaça ao bom funcionamento social e político.

A experiência da abjeção deriva do julgamento negativo do desejo homoerótico, mas sobretudo quando ele leva ao rompimento de padrões normativos como a demanda social de que gays e lésbicas sejam “discretos”, leia-se, não pareçam ser gays ou lésbicas, ou, ainda, de que não se desloque os gêneros ou se modifique os corpos, o que, frequentemente, torna meninos femininos, meninas masculinas e, sobretudo, travestis e transexuais vítimas de violência. Esses exemplos que mostram como a sociedade reage mais violentamente com relação ao rompimento das normas ou convenções de gênero do que com relação à orientação sexual. Por isso, homens gays que adotam uma estética masculina e um estilo de vida hegemônico sofrem menos violência e, de certa maneira, até mesmo contribuem para corroborar a heteronormatividade (MISKOLCI, 2009, p. 44).

Essa perspectiva foi bastante recorrente na constituição do movimento homossexual brasileiro. Nesse processo, aqueles/as que não se enquadram às normas sociais, nomeadamente às imposições de construção do gênero, sofrem da insignificância atribuída aos seus direitos à condição humana, em que a materialidade de suas vidas é tida como pouco importante, levados/as a se situarem em zonas invivíveis e inabitáveis da dimensão social. Imerso nessas zonas, o sujeito se compõe através da força da exclusão e da abjeção

definidoras de um “universo exterior constitutivo do sujeito” que passa a ser interiorizado por esses/as transgressores/as como repúdio fundacional próprio (BUTLER, 2008).

Uma terceira dimensão que desencadeia prejuízos a esse segmento social seria formas de hierarquizações entre travestis e transexuais, generalizando as primeiras ao universo da marginalidade e as segundas ao campo da patologia. Tais aspectos estão presentes tanto nos discursos de senso comum, quanto em reuniões científicas e amplamente contextualizada nas discussões do movimento social organizado. Entretanto, por mais que travestis e transexuais em variadas vertentes busquem argumentos que os/as caracterizem, partilham de bases comuns, como constatou Jorge Leite Junior (2008, p. 131). Este autor observou que: “Desta mescla de teorias e conceitos, a ideia de ‘transexualismo’ começa a se formar a partir do ‘travestismo’, no início como ramificação de uma variedade deste, depois, adquirindo uma nosografia e caracterização próprias.” Da mesma forma, a travestilidade foi inicialmente definida como variação ou ramificação da homossexualidade. Falamos, portanto, de sujeitos que ultrapassam ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades.

### **Homossexuais, travestis, transexuais e transgêneros**

As manifestações da homossexualidade, travestilidade, transexualidade e transgeneralidade passaram a se distinguir mais especificamente na contemporaneidade à medida que assumiram posicionamentos políticos lutando por seus reconhecimentos sociais. Partilharam origens gradativamente elaboradas mediante a ideia de inversão que passou a fazer parte das preocupações do campo científico do século XIX na tentativa de constituição do sujeito moderno (LEITE JUNIOR, 2008).

A partir dessa ideia de inversão que distinguiu cientificamente corpo de psique, unida à ciência da criminologia, também nascida no século XIX, Krafft-Ebing criou em 1869 a categoria homossexualidade, inicialmente concebida como uma variante da sexualidade definida como normal, a heterossexualidade. Essa definição médico-legal para a homossexualidade assumiu critérios acirrados no que poderíamos conceituar como ‘ciência dos sexos e gêneros possíveis’ ancorados em critérios de um padrão corporal fundamentado no “ideal de corpo clássico”, o que permitia a identificação de pessoas como “delinquentes” ou normais (LEITE JUNIOR, 2008; FRY; MCRAE, 1985). Essa identificação sinalizava a impossibilidade de elaboração de um conceito para a homossexualidade que não estivesse associada à heterossexualidade.

O surgimento do termo “heterossexual” (1901) sucedeu o termo “homossexual” (1869), como parte de um regime medicalizado e psicanalizado que procurava definir a identidade do indivíduo por meio de seus desejos sexuais. Nascia aí, o “sujeito homossexual” definido não mais como alguém *praticante* de certo “vício sexual”, mas como alguém que é em si “doente”, “pervertido”, em função de seu desejo por pessoa do mesmo sexo. Lançavam-se aí as bases para o disciplinamento normativo e normatizador do que veio a ser em seguida heterossexualidade (sexo procriativo homem-mulher) (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 22).<sup>12</sup>

Nessa busca pela identificação dos sujeitos por meio de seus desejos sexuais, em 1910, Magnus Hirschfeld redimensionou os termos travestismo e travesti utilizados na identificação de pessoas que manifestavam o impulso de usar roupas do gênero oposto, esporádica ou permanentemente, com intenções eróticas. A palavra travesti teve sua origem na França, com o primeiro registro em 1543, designando o ato de disfarçar-se, associado exclusivamente ao vestuário, ao universo da arte de representar papéis do gênero oposto. Em 1562, foi utilizada na Inglaterra para referir-se a mulheres que se travestiam de homens, assim como em 1832 passou também a qualificar homens que se travestiam de mulheres (LEITE JUNIOR, 2008; PERES, 2005). Para Hirschfeld a travestilidade também consistia de uma variante da heterossexualidade, no entanto, o prazer em travestir-se não seria um fator de determinação ou diretamente relacionado ao prazer sexual; indistintamente, a travestilidade seria um impulso possível de ser manifestado por sujeitos heterossexuais, homossexuais, bissexuais ou automonossexuais<sup>13</sup>.

Hirschfeld interpreta este impulso como uma forma de *expressão da personalidade íntima*. Assim, o foco desta nova categoria de “desvio” sexual passa a ser não tanto na aparência externa, ou seja, no uso das roupas “cruzadas”, mas na disposição psíquica interior que leva a isso. É apenas graças a esta psicologização e consequente subjetivação da troca de vestuários entre os sexos que nasce o moderno conceito de “travesti” relacionado ao campo da sexualidade (LEITE JUNIOR, 2008, p. 106, grifos no original).

Na mesma vertente compreensiva de Hirschfeld, outros pesquisadores iniciaram proposições científicas afirmando a impossibilidade de distinção total entre homens e mulheres; apostando numa variedade de elementos de masculinidade e/ou de feminilidade que se mesclavam na constituição dos sujeitos. Por outro lado, já havia se instituído no imaginário<sup>14</sup> científico a estreita relação entre travestilidade e homossexualidade, pautada,

<sup>12</sup> Peter Frye Edward MacRae (1985) e Jeffrey Weeks (1999) descrevem de forma aprofundada sobre os aspectos históricos relacionados à constituição e relação entre os conceitos de homossexualidade e heterossexualidade.

<sup>13</sup> Jorge Leite Junior (2008) define automonossexual ou assexual como aquele/a homem ou mulher que se satisfaz eroticamente sem a necessidade de um parceiro/a ou, em outros casos, não manifestam interesse sexual.

<sup>14</sup> Inspirada nas teorias de Gaston Bachelard, Cláudia Ribeiro (2013) sugere o imaginário como uma configuração específica em que a realidade é apreendida e criada. Em vários momentos da tese utilizamos dessa

maiormente, na concepção de que um homem que sentia prazer em usar roupas femininas teria grande afinidade com esse gênero e, conseqüentemente, sentiria atração sexual por outro homem, portanto, seria um homossexual. Com isso, a travestilidade se constituiu mesclada por concepções que pouco valor atribuíam a suas expressões identitárias (LEITE JUNIOR, 2008; FRY; MACRAE, 1985) e que se tornaram inerente a todas as sociedades ocidentais.

A palavra travesti esteve inicialmente relacionada ao disfarçar-se e, conseqüentemente, ligada ao campo da arte, do entretenimento, mais especificamente, do teatro. Com isso, uma das justificativas para o estreito vínculo entre travesti e prostituição relacionou-se diretamente à concepção de artistas, principalmente de atrizes, vigente no contexto social brasileiro do início do século XX. Nesse período, essas pessoas eram vistas como prostitutas e vice-versa. Apesar de não consistir de uma verdade absoluta, as precariedades econômicas vivenciadas por artistas pobres deste período acabaram por conformar uma inter-relação entre essas duas atuações, atriz e prostituição, servindo como forma complementar de sobrevivência.

[...] pessoas que, como ainda hoje em dia, ao assumirem o gênero “oposto”, principalmente como modo de vida, eram impedidas de conseguir empregos mais tradicionais ou formais e rejeitadas do convívio social - muitas vezes por suas próprias famílias – restava apenas espetacularizar sua condição e/ ou negociar o fascínio sexual de sua ambigüidade (LEITE JUNIOR, 2005, p. 202).

Esses fatores contribuíram para a associação histórica entre travestilidade e prostituição permeando o imaginário popular, policial e médico. O discurso médico ampliou esse processo de estigmatização ao defender a tese científica de que a travestilidade consistia de uma disfunção ou desvio sexual compreendidos no universo das perversões sexuais ou parafilias<sup>15</sup>. Subsidiado pelos princípios de moralidade que também integravam o discurso científico definiu-se os desviantes sexuais em duas categorias, os maus e os bons, respectivamente, pervertidos e perversos (LEITE JUNIOR, 2005).

O sujeito travesti foi definido como pervertido, uma vez que, intencional ou não, desconsiderava as atribuições que o nomeava e o situava dentro do universo das pessoas portadoras de disfunções ou distúrbios sexuais, o que para a sociedade científica da época era sinônimo de um problema social. Para esses sujeitos, o fenômeno da travestilidade seria uma característica e não um problema (LEITE JUNIOR, 2005). Por outro lado, o fenômeno da transexualidade aderiu-se ao perfil do perverso, o ‘bom’ desviante sexual; aquele/a que se

---

compreensão de imaginário quando capturamos as noções sobre universo *trans* construídas e divulgadas pela ciência, pela legislação e o pelo saber cotidiano para contextualizá-la junto ao material empírico da investigação.

<sup>15</sup> O termo parafilia foi introduzido na literatura médica pelo médico austríaco Wilhelm Stekel em 1922 em substituição ao termo perversão (LEITE JUNIOR, 2005).



interpretava como portador/a de uma disfunção ou desvio sexual em razão da incompatibilidade existente entre o gênero que imaginava pertencer e o gênero informado por sua genitália concebida no nascimento. Neste sentido, esse sujeito aderiria aos valores impostos pelas normas de gênero, cujos ‘transtornos’ que o acometem o fazem sofrer (LEITE JUNIOR, 2005).

Neste sentido, a travesti afrontava os princípios norteadores da sociedade disciplinar destoando da concepção de corpo dócil e útil necessário ao capitalismo e das adequações delimitadas na relação corpo-gênero-sexualidade emergentes na sociedade moderna. Dimensionado no campo das anormalidades, a travesti restringiu-se ao grupo dos/as que deveriam ser punidos/as e isolados/as do meio social, processo determinante na sociedade disciplinar situado entre o fim do século XVIII ao início do século XX (FOUCAULT, 1999, 2000), estendendo-se até as primeiras décadas do século XXI.

Parece-nos significativo refletir sobre a construção epistemológica do corpo travesti no contexto brasileiro separando-o em duas fases: a primeira, que engloba os primeiros estudos sobre travestis realizadas na última década do século XX e a segunda fase composta pelas investigações durante a primeira década do século XXI. Um fator permanece inerente a todos esses estudos: em nosso país, as travestis, em sua maioria, compõem a parcela da sociedade marcada pelas desigualdades sociais imersas em processos de estigmatização, pobreza, miséria e as mais variadas formas de violências (PERES, 2005, KULICK, 2008).

Na primeira fase, a maioria dos estudos coincide na definição das travestis como pessoas concebidas no nascimento como do gênero masculino que, em determinada fase de sua vida passaram a adotar nomes, roupas, maquiagem e penteados femininos. Da mesma forma, adotaram para si o uso de pronomes de tratamento femininos, a automedicação através de hormônios femininos e a prática de aplicação de silicone industrial em diversas partes do corpo com o intuito de construir uma imagem corporal mais próxima possível do gênero feminino (SILVA, 1993, 1996; PERES, 2005; KULICK, 2008).

Por mais que nesse período esses sujeitos já reivindicassem por meio de seus corpos o reconhecimento social enquanto gênero feminino, esses estudos permaneceram pautados na tríade corpo-gênero-sexualidade, portanto, as travestis continuaram interpretadas como homossexuais que se travestem de mulher, compondo o universo de transgressores da sexualidade<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>As primeiras pesquisas sobre travestilidade no contexto brasileiro foram realizadas por Hélio Silva (1993, 1996) no Rio de Janeiro, Neusa Oliveira (1994) em Salvador e Don Kulick (2008) em 1997, também realizada

Dos estudos que compõem a segunda fase, primeira década do século XXI, Benedetti (2005) foi o precursor ao contribuir para uma nova compreensão do que seria a identidade travesti ao identificá-las como pessoas pertencentes ao “universo *trans*”. Ele ampliou o leque de definições no que tange a compreensão desses sujeitos que personificam, transformam e modificam a noção de gênero, tornando inviáveis as tentativas de categorizá-los de forma objetiva e arbitrária.

A partir de Benedetti (2005), pelo menos no que tange ao campo das ciências humanas e sociais, as travestis passaram a incorporar interpretações que as identificam como sujeitos marcados pela ambiguidade, surpresa e a confusão da inteligibilidade dos códigos normatizadores do gênero e das sexualidades. Corpos lidos e materializados por entrelaçamentos do feminino e do masculino, desestabilizando as normas de legitimação dos corpos (PERES, 2005; TEIXEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, Judith Butler (2003, p. 195) sugere que a “[...] travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade do gênero.” Esse “zombar” descrito por Butler (2003) emerge na definição de travesti elaborada por Peres (2005, p. 27) ao descrevê-la.

[...] um corpo aparentemente feminino que tem entre as pernas o órgão sexual masculino, e mais ainda, faz uso dele. Uma ambiguidade que coloca em cheque [sic] as classificações sexuais e de gêneros tradicionais, deixando muita gente confusa e perdida frente a expressão dessas novas identidades sexuais e de gêneros.

O “fazer uso” do órgão genital masculino pelas travestis refere-se ao primeiro aspecto definidor da cultura de diferenciação entre travestis e transexuais. Ou seja, à crença inicial de que a pessoa transexual, na maioria das vezes, necessita da readequação de seu sexo biológico e do nome social, enquanto que, para as travestis, isso não se constitui fator determinante de sua identidade de gênero feminino. Esse primeiro aspecto de diferenciação abrange os estudos da segunda metade do século XX e boa parte dos que compõem a primeira década do século XXI.

---

em Salvador. Essa estreita relação travestilidade e homossexualidade apareceu de forma consistente no estudo de Kulick (2008) ao definir a combinação entre atributos femininos e subjetividade homossexual masculina como a marca de unicidade das travestis no mundo.

De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com frequência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através de aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e próteses. As transexuais são pessoas **com demandas de cirurgias de mudança de sexo** e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis (PERES, 2009, p. 236, sublinhado nosso).

Essa demanda da cirurgia de readequação sexual e de nome civil das/os transexuais desencadeou um segundo aspecto de diferenciação: a latente relação da travestilidade com a prostituição e a criminalidade, enquanto que a transexualidade se condescendeu ao discurso patológico. Seria, portanto, nos parâmetros médicos-legais, a travestilidade compreendida como uma disfunção sexual e a transexualidade um transtorno da identidade (LEITE JUNIOR, 2005). Ou, ainda como já descrito, as primeiras habitando o universo dos/as perversos/as, portanto merecedoras de punição e, os/as segundos/as habitando o universo dos/as perversos/as, em busca de correção. No que se refere a essa “busca de correção” que norteia parte do imaginário social e científico sobre a transexualidade, Bento (2008) adverte sobre o perigo dessa busca representar, na verdade, a consolidação da heteronormatividade.

Os olhares acostumados com o mundo dividido em vaginas-mulheres-feminino e pênis-homens-masculino ficam confusos, perdem-se diante de corpos que cruzam os limites fixos do masculino/feminino e ousam reivindicar uma identidade de gênero em oposição àquela informada pela genitália e ao fazê-lo podem ser capturados pelas normas de gênero mediante a medicalização e patologização da experiência. Na condição de “doente”, o centro acolhe com prazer os habitantes da margem para melhor excluí-los. Este centro constituirá explicações aceitas como oficiais. A simplicidade binária (vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino) que se supunha organizar e distribuir os corpos na estrutura social, perde-se, confunde-se. E finalmente chega-se à conclusão que ser homem e/ou mulher não é tão simples (BENTO, 2008, p. 18).

Sobre o conceito de transexualidade, os registros históricos atribuem sua origem à década de 1950 do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA), uma classificação psicopatológica desenvolvida a partir dos estudos dos pesquisadores Harry Benjamin, John Money e Robert Stoller. Destacou-se principalmente o lançamento do livro de Benjamin, “Fenômeno transexual” lançado em 1996. Para o contexto brasileiro, “[...] pode-se afirmar que a temática da transição entre os gêneros, dissociada de sua associação com a criminalidade ou com a prostituição, e discutida pelos meios de comunicação de massas, deu-se a partir dos anos de 1980 com o ‘fenômeno Roberta Close’.” (LEITE JUNIOR, 2005, p. 202).

Bento (2008) ressaltou e interpretou a transexualidade sob o referencial do gênero, abrangendo a ampliação e compreensão dos processos culturais de construção dos corpos e

das sexualidades o que se tornou fundamental para a compreensão e interpretação dos relatos que os sujeitos dessa pesquisa expunham de suas vidas. Sobre as tentativas de delimitar uma definição para o fenômeno da transexualidade que se aproxime da multiplicidade que a constitui, Bento (2008) avançou conceitualmente propondo-a como uma dimensão identitária.

Dimensão identitária localizada no gênero, e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida que as pessoas que a vivem reivindicam o reconhecimento social e legal do gênero diferente ao informado pelo sexo, **independentemente da realização da cirurgia de transgenitalização** (BENTO, 2008, p. 144-145, sublinhado nosso).

Bento (2008) preferiu referir-se a uma “experiência transexual”, norteadas por múltiplas interpretações e construções de sentidos desencadeados por conflitos estabelecidos entre corpo, sexualidade e subjetividade. Ou, um conjunto de signos corporais construídos pela pessoa que socialmente permite-lhe ser remetido/a ao gênero pelo qual se identifica e que, na maioria das vezes, encontra-se em oposição àquele que lhe foi atribuído/a pautado na sequência sexo/gênero. Com isso, a autora distinguiu o gênero em identificado e adquirido, sendo o gênero identificado aquele que a pessoa reivindica pelo seu reconhecimento, enquanto que, o gênero de origem, adquirido ou atribuído, aquele que nos é imposto ao nascer pautado nas configurações genitais.

A possibilidade de realização da cirurgia de readequação sexual ou transgenitalização, além de demarcar a efetivação de uma construção do feminino que se consolida na redefinição do sexo biológico (fato que assume maior expressão para o olhar biomédico, na busca de uma correção da anormalidade), demarca, da mesma forma, no campo social, um possível divisor de águas em que de um lado estão aqueles/as que vivem sobre a fronteira e, do outro, aquele/as que conseguem atravessá-la (pelo menos subsidiado nos princípios que a medicina e a legislação compreendem como o ser homem ou ser mulher). Flávia Teixeira (2009, p. 193) contextualiza essa questão argumentando que:

A transexualidade pode ser lida como uma experiência de mobilidade que carrega um desejo de finitude. Alcançar a “outra margem do rio” e declarar o fim desta passagem. (...) A questão maior é que a armadilha desse discurso reside no caminho escolhido para alcançar a outra margem do rio: a imposição da cirurgia.

Nos parâmetros médico e legal, a transexualidade é reconhecida no Brasil desde 1997 com a autorização para a realização da cirurgia de readequação sexual conforme a resolução 1482 do Conselho Federal de Medicina. Esse procedimento somente é possível com a

constatação de um “Transtorno de Identidade de Gênero”<sup>17</sup>, ou seja, por meio de comprovação médica e psicológica de um estado patológico. Uma das questões polêmicas é que esse “transtorno” redimensiona a homossexualidade para o campo das patologias, uma vez que, para o discurso médico, ela compreende o estado precursor para um quadro clínico de transexualidade. (BUTLER, 2006; BENTO, 2008).

Com isso, colocam-se em suspensão grandes conquistas do movimento social LGBT ao longo da história, quais sejam: a retirada da identificação da homossexualidade como distúrbio, doença e/ou perversão do Conselho Internacional de Psicologia (CIP) em 1973 e o banimento da homossexualidade da categoria de doenças mentais da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1985 (FACCO, 2006; BUTLER, 2006; BARBERO, 2006; BENTO, 2008).

Essas conquistas são indistintamente representativas para todo o segmento LGBT o que, num trajeto de disputas por distinções identitárias, acaba, ainda, suscitando maiores proximidades dessas manifestações que ainda partilham de demandas em comum das quais o combate ao preconceito e à discriminação seriam as questões mais latentes. Da mesma forma, esse processo instiga à emergência de outras formas de construção do gênero e das sexualidades que assumam representatividade diversificada de acordo com o contexto histórico em pauta, o sujeito transgênero seria uma deles.

Como descrito por Márcio Caetano (2011), o termo transgênero foi introduzido entre 1979 e 1980, nos EUA, por Virginia Prince em dois de seus livros de auto-ajuda: “O travesti e sua esposa” e “Como ser uma mulher sendo homem”<sup>18</sup>. O autor especifica que o termo referia-se primeiramente a pessoas heterossexuais do gênero masculino que se travestiam de mulher - atualmente identificado como *crossdresser* -, sujeitos que cotidianamente realizavam “contra-leituras das expectativas sociais de gênero”, porém, que se diferenciavam de travestis e transexuais por não desejarem alterações definitivas em seus corpos por meio de processos invasivos, tais como cirurgias de readequação sexual, ingestão de hormônios, aplicação de silicone ou outros procedimentos com o intuito de modelagem corporal. Em 1992 o termo passou por um redimensionamento a partir da publicação do folheto “Liberação transgênera: a hora desse movimento chegou”<sup>19</sup> sob a autoria de Leslie Feinberg, ampliando-se, em seguida, nos livros “Guerreiros transgêneros” e “Trans liberação: além do rosa ou azul”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Do original *Gender Identity Disorder (GDI)*.

<sup>18</sup> Respectivamente do original em inglês “The transvestite and His wife” e “How to be a woman though male”.

<sup>19</sup> Do original em inglês “Transgender liberation: a movement whose time has come”.

<sup>20</sup> Dos originais em inglês “Transgender warrior” e “Trans liberation: beyond Pink or blue”.

O termo transgênero tornou-se um abrigo, uma espécie de aliança política entre os e as portadoras de leituras ambíguas e/ou incoerentes de gênero e que, como resultado dessa leitura, sofriam situações de opressão sócio-política. Assim, ele passou a acolher não apenas os transgêneros, mas também mulheres e homens heterossexuais fora dos estereótipos convencionais, os e as travestis e transexuais, os e as andróginas, as lésbicas masculinizadas, os gays efeminados, as *dragqueens*, os e as inter-sexuais e sociedades, como os *muxes* de Oaxaca, México, os *Berdaches* nos Estados Unidos, as *hijras* na Índia e as “*virgens juramentadas*” dos Bálcãs (CAETANO, 2011, p. 59).

Em 1998, o termo transgênero já compunha o movimento LGBT dos EUA e da Europa ao qual aderiram tanto pessoas que se auto identificassem como travestis quanto transexuais. Sobre a tentativa de adesão deste termo para o contexto brasileiro duas versões foram encontradas: a primeira, de que esse termo teria surgido no ano de 1998, quando, em conformidade com o movimento internacional, militantes do movimento nacional sugeriram a alteração da sigla até então GLS (*Gays, Lésbicas e Simpatizantes*) para GLBT (*Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros*). Com isso, houve a adesão das expressões Bissexuais e Transgêneros, em que esta última agregava as travestis e as/os transexuais (FACHINI, 2005; LEITE JUNIOR, 2008, CAETANO, 2011).

Outra versão, informada por Keila Simpson, apontou que o termo transgênero chegou ao Brasil por intermédio da médica dermatologista francesa Camile Cabral, transexual e integrante do Partido Verde na França, que ao participar de discussões promovidas pelo seguimento apresentou o termo que foi absorvido como uma esperança de reconhecimento e redução do estigma social associado às travestis e aos/às transexuais<sup>21</sup>. Essa versão é detalhada por Jovanna Baby<sup>22</sup> (CARRIJO, 2012) ao explicar que em 2004 o ENTLAIDS se tornou ENTRAIDS, Encontro Nacional de Transgêneros na Luta contra a Aids. Essa nova nomenclatura se manteve até o encontro nacional de 2007 quando a sigla anterior (ENTLAIDS) foi retomada pelo movimento. Nesse período, a Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) também passou a representar Articulação Nacional de Transgêneros, retomando a descrição anterior a partir de 2007.

Apesar do desencontro sobre a origem da inserção do termo transgêneros no Brasil, as fontes coincidem na argumentação de que a utilização da expressão seria uma tentativa de amenização do estigma social associado às expressões travestis e transexuais. Expõem também que, logo após sua inclusão nas siglas GLBT, ANTRA e ENTRAIDS, o movimento organizado de travestis e transexuais rejeitou a adesão do termo porque desencadeava dúvidas

<sup>21</sup>Informação relatada por Keila Simpson que em 2007 era diretora da ANTRA (Articulação Nacional das Travestis e Transexuais do Brasil) obtida no I Simpósio de Saúde e Sexualidade: a saúde travestida – o SUS diante da diversidade sexual; 25 e 26 de Maio de 2007, UFU.

<sup>22</sup> Jovanna Baby é uma das militantes precursoras do movimento *trans* brasileiro.

e questionamentos na utilização, cuja interpretação não se adequava à realidade brasileira como ocorre no movimento internacional. Sobre essa inadequação, a militante Jovanna Baby é incisiva ao observar que: “Eles colocaram todos nós no rótulo de transgênero. Eu não concordo, eu não transito entre os gêneros, o meu gênero é feminino.” (CARRIJO, 2012, p. 255). Entrava também em questão aspectos que diziam respeito às disputas internas do próprio movimento que, apesar de partilharem anseios em comum, essencialmente se estruturavam sob aspectos distintos e específicos<sup>23</sup> (FACHINI, 2005; CAETANO, 2012).

Mesmo com essas problemáticas, como na literatura internacional encontramos autores/as brasileiros/as que se utilizam da expressão transgênero para se remeter a travestis e transexuais, como é o caso de Rogério Junqueira (2009a, 2009b) e Ricardo Henriques *et al* (2007). Peres (2009) propõe a partir de suas investigações a distinção entre travestis e transexuais acrescentando a expressão transgêneros como uma categoria subsequente, integrante do segmento. Para ele são “[...] pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto não se mantendo o tempo todo nessa caracterização como fazem as travestis e as transexuais.” (PERES, 2009, p. 236), elenca como sujeitos que se aderem a este grupo as/os transformistas, as *dragqueens*, os *dragkings* e outros/as. Este autor sugere para a descrição desse segmento a sigla TTTs (Travestis, Transexuais e Transgêneros) sempre no plural, por acreditar que cada uma dessas expressões identitárias se constituem de singularidades que impossibilita compreendê-las de forma linear. O autor acredita que sempre estaremos nos referindo a travestilidades, transexualidades e transgeneralidades.

Desse modo, inspirados em Benedetti (2005) optamos por identificar esses sujeitos como pessoas *trans*, compreendendo-as, assim como Junqueira (2009) e Peres (2009), como sujeitos de múltiplas vivências sociais que na contemporaneidade questionam e desordenam conhecimentos culturais que ao longo da história tentaram significar objetivamente o humano. Pensar esses sujeitos numa perspectiva *queer* foi nossa opção em razão da desestabilização da noção linear de gênero e sexualidades que provocam, na qual atravessamentos, *transgressões* e *trânsitos* passam a permear a constituição do sujeito humano propondo desconstruções de noções identitárias.

---

<sup>23</sup> Ver Franco (2009, p. 70-75).

## **Teoria *queer*: a desconstrução das noções identitárias**

Diversos/as pesquisadores/as atribuem às décadas de 1980 e 1990 o marco da cristalização da teoria *queer* quando um grupo de intelectuais ingleses e norte-americanos iniciou uma série de reflexões teóricas em resposta às diversas formas de normalização, sobretudo, no que se referia às configurações das sexualidades e do gênero. Essas discussões surgiram como resposta à crise desencadeada pela epidemia da Aids iniciada nos anos de 1980 e também com o intuito de suprir a necessidade de se rediscutir as concepções de identidade referente às homossexualidades, que haviam sido deslocadas para o segundo plano em razão da urgência de medidas práticas no campo da prevenção exigida pela epidemia. Criado por Teresa De Lauretis em 1991, o termo *queer* - forma pejorativa utilizada na Inglaterra e nos EUA para se referir a homossexuais masculinos e femininos - foi resgatado em seus significados originais: estranho, excêntrico, raro, extraordinário, fora da norma (LOURO, 2004; MORRIS, 2005; MISKOLCI, 2012; SALIH, 2012).

Vale lembrar que *queer* é um xingamento, um palavrão em inglês. Em português, dá a impressão de algo inteiramente respeitável, mas é importante compreender que realmente é um palavrão, um xingamento, uma injúria. A idéia por trás do *QueerNation* era de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instalado pela aids (MISKOLCI, 2012, p. 24).

No campo disciplinar e acadêmico três autoras/es e suas respectivas obras demarcaram a consolidação dessa área de conhecimentos, que são elas/e: Judith Butler, Problemas de gênero (1990); Michael Warner, Medo de um Planeta Queer: Políticas Queer e teoria social (1993); e Eve Sedgwick, Epistemologia do armário (1990)<sup>24</sup>, conforme descrito por Maria Morris (2005) e Miskolci (2012).

Guacira Louro (2004) vinculou a teoria *queer* às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo responsável pela problematização das clássicas noções de sujeito, identidade, agência e identificação ao longo do século XX. Miskolci (2012) observou marcos anteriores que antecederam e influenciaram na origem da teoria *queer*. Situou o século XIX, período das primeiras lutas do movimento feminista na reivindicação pelo direito ao voto e à Educação para as mulheres - demarcações da primeira onda do movimento feminista - e os movimentos abolicionistas que lutaram pela libertação dos/as escravos/as no Brasil e EUA. Esses movimentos acabaram pouco notados como revolucionários em razão do caráter vanguardista

---

<sup>24</sup> Do original respectivamente: *Gender Troubler, Faer of a Queer Planet: Queer Politics and social theory e Epstemogy of closet.*



atribuído somente ao movimento operário das sociedades industriais ocidentais, levando-os, nos anos de 1960, a serem identificados como novos movimentos sociais. Na verdade, contudo, não eram novos, apenas se atribuiu uma visibilidade àqueles movimentos que já existiam - o movimento racial e a segunda onda do movimento feminista - e acrescentou-se outro, no caso, o movimento homossexual.

De forma geral, esses movimentos afirmaram que o privado era político e que a desigualdade ia além do econômico. Alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvo e veículo pelo qual se expressavam relações de poder. A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificavam como perigo social e psiquiátrico tinham em comum demandas que colocavam em xeque padrões morais. Assim, em termos políticos, o queer começa a seguir nesse espírito iconoclasta de alguns membros dos movimentos sociais expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e ampliação das possibilidades relacionais (MISKOLCI, 2012, p. 21).

Apesar dos diversos elementos de proximidade entre os termos lésbicas, *gays*, bissexual, travesti, transexual, transgêneros, homossexualidades, estudos e teoria *queer*, destacamos que não são termos homólogos, que necessariamente se equivalem nos campos investigativos. Com o intuito de captar as identidades sexuais e de gênero, as palavras lésbica, bissexual, *gay*, homossexual e *trans* referem-se a “noções do eu” estáveis ou estabilizadas por processos sociais. Para representar os estudos dessas populações, utiliza-se o termo estudos LGBT. Marcado por confusões, conflitos e incômodos tanto no campo identitário quanto no campo disciplinar, o termo *queer* sugere “uma expansão politicamente volátil” das categorizações identitárias que procura incluir as mais diversas formas de *outsiders* do sexo e do gênero.

*Queer* marca uma identidade que, definida como tal por um desvio das normas relativas ao sexo e ao gênero pelo eu interior ou por comportamentos específicos, está sempre mudando; a teoria *queer* e os *estudos queer* propõem um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução. Ou seja, cada termo acompanha seu próprio tipo de políticas (GAMSON, 2009, p. 347, grifos da autora).

Esclarecendo a argumentação de Gamson (2009), Miskolci (2012) afirma que a problemática *queer* refere-se mais à questão da abjeção do que da homossexualidade. Na relação abjeção e teoria *queer*, em especial quando retomamos sua origem vinculada à epidemia da Aids, a pessoa contaminada e doente de Aids assumia/assume um local de

perturbador/a do sistema de identidade e da ordem, corrompendo a dimensão homogênea da comunidade fundada em seus códigos morais (MISKOLCI, 2012).

A população homossexual que ocupava as subcategorias econômicas e sociais norte-americanas tornou-se o foco de vulnerabilidade da epidemia. Isso, contudo, não isentou que o movimento *gay* e lésbico que emergia desde a década de 1960, definido como luta pró-homossexualidade, também fosse redimensionado ao universo da abjeção. Esse grupo era composto por uma parcela da população de classe média, letrada e branca e lutava pelo reconhecimento de sua normalidade e respeitabilidade por meio da adaptação e incorporação de *gays* e lésbicas às demandas sociais. Pautavam-se no embate contra o regime de verdade que perpetuava o binarismo homossexualidade/heterossexualidade, na defesa política da homossexualidade, visando uma perspectiva da diversidade e concebendo as relações de poder que estruturavam essas diferenciações como um processo de repressão social das identidades transgressoras. De acordo com o discurso identificado nas demandas anunciadas pelo movimento LGBT, observamos que os princípios fundadores desse movimento social desde a década de 1960 permanecem atuais (MISKOLCI, 2012).

Por outro lado, o movimento *queer* questionava o regime de verdade que se sustentava na divisão dos sujeitos sociais entre normais e anormais, incorporando como proposta política a crítica radical aos regimes de normalização. Nesse processo, a perspectiva em pauta era a da “diferença”, na qual a disciplina e o controle norteavam as discussões sobre a concepção de poder (MISKOLCI, 2012) destacando o pensamento de Michael Foucault como um dos eixos norteadores desse campo teórico.

Em resumo, o antigo movimento homossexual denunciava a heterossexualidade como sendo compulsória, o que podia ser também compreendido como uma defesa da homossexualidade. O novo movimento *queer* voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro da qual até *gays* e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto a linha vermelha da rejeição social é pressionada contra outras, aquelas e aqueles considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O *queer*, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e o que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Dentro desses processos, a teoria *queer* propõe a confusão e o desafio da forma como compreendemos as categorias de gênero e de sexualidades. Visando o seu sentido mais característico, Gamson (2007, p. 347) utiliza o termo *queer* “[...] como um marcador da instabilidade da identidade.” Situa os sujeitos bissexuais e transgêneros - ao serem incluídos

nas políticas *queer* e assumirem o *status* de dissidentes do sexo e do gênero - como sujeitos que mais representam esse “desafiar e confundir” em razão da forma como transitam, transgridem ou permanecem na fronteira do gênero e das sexualidades, despertando, com isso, grande interesse para esse campo analítico.

Essas argumentações convergem para a afirmativa de que a construção do sujeito humano consagra-se como uma das questões mais efervescentes na contemporaneidade, emergindo a necessidade de compreensão e problematização dos aspectos históricos e culturais que se entrecruzam na constituição social de homens e mulheres. Sustentando-nos em Louro (1997, 1999), consideramos que os diversos elementos que compõem o sujeito humano não consistem de manifestações dadas, acabadas ou fixas num determinado momento. São expressões “construídas”, instáveis e passíveis de transformação; vivências sociais que, de formas múltiplas e distintas, constituem os sujeitos que são interpelados por diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais, posicionando-os além das concepções cartesianas de que a identidade seja uma dimensão fixa, estável e segura. Stuart Hall (2005, p. 12) identifica esse processo como deslocamentos de identidade.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Pautada nessa concepção de crítica ao sujeito moderno, Louro (2004) observou que a teoria *queer* sugere novas maneiras de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a Educação. Propõe formas de provocações e subversões na concepção e construção dos saberes, pois, sua proposta é de escapar dos enquadramentos, evitando operar com os dualismos culturais mantenedores da lógica ocidental de subordinação social. Isso nos instiga a contextualizar as tensões produzidas na sociedade pelas diferentes possibilidades de construção do humano que não se restringe ao ser exclusivamente masculino ou feminino. Traz ainda a possibilidade fascinante de deslizar ou transitar por entre eles, o que exige a desestabilização das concepções identitárias pré-determinadas, diluindo as concepções modernas de sujeito, assim como destacou Sara Salih (2012, p. 20, sublinhados da autora).

Enquanto os estudos de gênero, os estudos gays e lésbicos e a teoria feminista podem ter tomado a existência de “o sujeito” (isto é, o sujeito gay, o sujeito lésbico, a “fêmea”, o sujeito “feminino”) como um pressuposto, a teoria *queer* empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “generificadas”.

Louro (2004) descreve que, sob as teorizações de Jacques Derrida, os estudos *queer* investem na compreensão do conceito de desconstrução como o processo de minar, escavar, perturbar e subverter os discursos binários operacionalizados pela lógica ocidental que fixam uma concepção de sujeito central e determinante, posicionando aqueles/as que não se adequam a esse padrão como os/as ‘outros/as’ das relações humanas. Essa concepção foi inicialmente posta em suspensão por Lacan que perturbou os conceitos de identificação e agência afirmando que o sujeito somente se constrói e adquire consciência de si mediante o olhar, as interferências, os “termos do outro”. Outra vertente epistemológica que contribuiu de forma significativa para os estudos *queer* foram as argumentações de Foucault levando-nos à compreensão do sujeito como produzido por práticas discursivas e não discursivas de saber e de poder.

Se práticas discursivas e não discursivas nos constituem como sujeitos sociais, pautados na lógica moderna da fixação de alguns sujeitos como dignos de uma existência humana e outros não, esses últimos em contraposição a essa lógica ou imposição cultural exigem seu reconhecimento catalogado nas dimensões que os situam como diferentes. Não querem ser reconhecidos/as por práticas que os excluem por não serem iguais. Desse modo, novas formas e possibilidades de interpretação do humano surgem como demandas emergenciais na contemporaneidade.

O termo desconstrução, portanto, aproxima-se do significado da palavra análise conduzindo-nos à necessidade de desfazer e questionar a estabilidade dos binarismos culturais que assumem consistência social quando afirmados e reafirmados no sentido linguístico e conceitual, assumindo, com isso, uma proposição performativa. Isto é, ao repetir intermitentemente ideologias e conceitos elas/es se consolidam em verdades indiscutíveis e indissociáveis<sup>25</sup>(LOURO, 2004).

Ressalvamos que a possibilidade de desconstruir discursos é o que mais nos fascina na teoria *queer* instigada sob sua forma múltipla e dinâmica na proposição de problematização dos campos identitários. Nos mais diversos campos de conhecimento essa teoria parece-nos

---

<sup>25</sup> O conceito de performatividade, muito utilizado pelos/as teóricos/as *queer*, foi criado por J. A. Austin e refere-se a categorias de proposições da linguagem que não somente descrevem um estado de coisa, mas, através da constante repetição discursiva, confirmam sua existência fazendo com que ela aconteça e se legitime. Assim, “proposições performativas” tomam vida quando as palavras assumem o papel de produzir os fatos quando, na verdade, deveriam descrevê-los, apontar possibilidades de sua existência (SILVA, 2000; BUTLER, 2003, 2004; SALIH, 2012).

inspirar outras possibilidades de se pensar os corpos, o gênero e as sexualidades, propondo, inclusive, novas perspectivas e diálogos para o campo educacional.

### **Teoria *queer* e Educação: diálogos sobre a diferença**

Discorrer sobre a escola como um espaço de reprodução e manutenção dos princípios hegemônicos e responsáveis pelas hierarquizações do gênero e das sexualidades não é nada novo e tem sido pauta incansável da maioria dos estudos nessa área desde a década de 1980. No entanto, poucos efeitos de mudança desse quadro são comprovados, pois a cada dia esses princípios hegemônicos têm sido mais causa de denúncia nas inúmeras pesquisas que enfocam o tema na atualidade. Na verdade, esses estudos confirmam as concepções de gênero e das sexualidades nas suas dimensões performáticas, ou seja, princípios e conceitos repetidos e introjetados na construção social de homens e mulheres ao longo de suas vidas que se constituem como verdades absolutas (LOURO, 2004; SILVA, 2007, MISKOLCI, 2012). Em contrapartida, nós, pesquisadores/as, lutamos também numa perspectiva performática, de afirmar repetidamente que essa hegemonia foi construída histórica, social, cultural e politicamente visando a objetividade das identidades sociais que não são lineares ou fixas, mas plurais e múltiplas.

Se a repetição foi o caminho encontrado pelo processo hegemônico para cristalizar suas concepções, almejamos uma perspectiva - que também se torne hegemônica - de que possamos alterar os quadros de vulnerabilidade humana vivenciados por todos/as aqueles/as que de alguma forma contrariem as normatizações de gênero, sexualidades, raça/etnia, cor, classe social, geração, e outras tantas dimensões da condição humana passíveis de exclusão. Como já descrito, nosso embate é contra as diversas formas de abjeções do humano, o que nos levou a eleger a teoria *queer* como nosso campo teórico norteador. No que se refere à escola, apesar de todas as relações de poder existentes, ainda interpretamos esse espaço como possível local de mudanças, assim como descrito por diversos/as autores/as, dos quais destacamos Henriques *et al.* (2007, p. 9).

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. (...) Da mesma maneira, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade. Um local de questionamento das relações de poder e de análise

dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento.

A argumentação desses/as autores/as corrobora com Miskolci (2012) ao apresentar perspectivas similares ao descrever o processo de inserção da teoria *queer* no campo educacional como uma área de conhecimento que veio atender à demanda da percepção de educadoras/es sobre as realidades discentes que contrariavam o aparato institucionalmente divulgado e caracterizador do perfil do alunado brasileiro. Ressaltou a introdução dessa perspectiva teórica no contexto nacional inaugurado por Louro (2004) ao propor “ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*” em reflexões sobre “um corpo estranho” que dentro das diversas dimensões sociais é problematizado pela autora dentro das interfaces da Educação. Teoria *queer* e outras vertentes do conhecimento que abrangem os Estudos Culturais contemporâneos assumem visibilidade em nosso cotidiano no final da década de 1990. A teoria propôs novas leituras da realidade social até então muito influenciadas pelos estudos marxistas que investiam na afirmativa de que todas as diferenças sociais pautavam-se exclusivamente no referencial de classe social.

Assim como Louro (2004) e outros/as teóricos/as que aderem à perspectiva *queer*, Miskolci reafirma a escola como um espaço no qual se possa exercitar um diálogo crítico impulsionado principalmente pelas manifestações de corpos e vivências que fogem ao padrão de normalidade hegemonicamente instituído. Ressalta que quando suas divergências são norteadoras de novos aprendizados e compreensões sobre a condição humana a escola experimenta a possibilidade de tornar-se um espaço de respeito, portanto, melhor e mais agradável.

A proposta do *queer* é muito mais fazer um diálogo com aqueles e aquelas que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência da vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser comparado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto (MISKOLCI, 2012, p. 40).

Esse projeto ambicioso de se pensar a Educação numa perspectiva *queer* assenta-se na afirmativa de Louro (2004) ao argumentar sobre os indícios de uma “pedagogia *queer*” em que algumas das questões centrais seriam não propositivas.

Como uma teoria não propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a

sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? (LOURO 2004, p. 47).

Como possíveis respostas, a autora observa a necessidade de irmos além da proposta inicial da teoria *queer* de se contextualizar o sistema binário homossexualidade/heterossexualidade desencadeado pelo regime de saber-poder que norteia a sociedade contemporânea. Este ir além consistiria em não somente visualizar esse binarismo, mas, analisar as estratégias, os procedimentos e as atitudes por ele desencadeados. Uma vez que as vivências sociais são visualizadas e interpretadas como fluídas, ambíguas e múltiplas, essas adjetivações podem também ser remetidas à compreensão da cultura, do poder, do conhecimento e da Educação. Tomaz T. Silva (2007) descreve esse processo como uma “atitude epistemológica” que ultrapassa os limites da identidade e do conhecimento sexual, pensando-os num contexto mais geral. “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.” (SILVA, 2007, p. 107, grifos do autor).

Uma das formas de conhecimento bastante questionada pela teoria *queer* seria o conceito de diversidade e, por outro lado, a apreciação do conceito de diferença enquanto dimensão subversiva. Há uma exaltação de proximidade entre esses dois conceitos. Por mais que aparentem similaridades teóricas e por diversos momentos o discurso social tente apresentá-los como sinônimos, consistem, contudo, em termos díspares. Miskolci (2012) descreveu o surgimento da noção de diversidade nos contextos norte-americano e europeu entre as décadas 1980 e 1990 impulsionado por conflitos de ordem étnico-raciais e culturais que subsidiado pela “retórica da diversidade” implementou o campo teórico definido como Multiculturalismo. Buscava-se a compreensão das demandas de respeito reivindicadas por grupos minoritários (negros/as, indígenas, homossexuais) que historicamente não foram reconhecidos como sujeitos de direitos. A problemática, porém, instalou-se desde o início pelo fato da noção de diversidade não ter sido constituída a partir das singularidades de cada grupo, mas generalizadas dentro de um contexto universal institucional. Nas demandas desses grupos o que realmente estava e continua em pauta é o reconhecimento das diferenças que, ao serem generalizadas, são traduzidas pelo discurso da tolerância da diversidade.

Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-

las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse outro. Na escola, seria como se dissessemos; estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Situando o campo das sexualidades, Silva (2007) complementou essa argumentação ao discorrer sobre a forma como o discurso da tolerância e do respeito preserva e deixa intocada a heterossexualidade, expressão hegemônica que ao longo da história e no campo social constituiu-se como base definidora da homossexualidade (e bissexualidade) como expressão anormal da sexualidade. A partir daí, construiu-se uma noção de diversidade nas relações sociais na qual o/a homossexual é tolerado/a pelo/a heterossexual tolerante. Desse modo, evidenciou-se uma questão pertencente ao campo institucional, social, cultural e histórico sendo dimensionada de uma abordagem terapêutica para o nível individual e psicológico. Pensadas sob a luz de uma pedagogia *queer* essas questões assumiram outra abordagem.

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal (SILVA, 2007, p. 108, *itálicos no original*).

Nessa linha de contextualização, uma política da diferença que levanta indícios de uma possível transformação da cultura hegemônica avançou partindo do reconhecimento do/a ‘outro/a’ historicamente interpretado/a como diferente - por divergir das normas de gênero, sexualidade, raça entre outros, sendo muitas vezes “apreciados como curiosidades exóticas” (LOURO, 2004, p. 48). A partir dessa política, se desencadeou um processo de crítica aos princípios do Multiculturalismo e da retórica da diversidade ressaltando a necessidade de ultrapassar os limites conceituais da tolerância e da inclusão, nos quais aqueles/as interpretados/as como diferentes passaram a compor também o centro das relações sociais, culturais e educacionais fazendo do/a ‘outro/a’ integrante e necessário à constituição do ‘nós’ (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012).

Essa contextualização se cola à construção identitária que assume forma dentro de um contexto de significação do qual a teoria *queer* se apropria ancorada nos *insights* pós-estruturalistas para argumentar a condição não positiva e não absoluta da identidade. Ela é



[...] sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo o que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. Alguns grupos sociais estão em posição de impor os seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder (SILVA, 2007, p. 106).

Nesse processo de imposição de significação de determinados grupos a outros, efetiva-se o processo de assujeitamento das identidades significadas como minoritárias sob o legado de verdades cunhadas por grupos dominantes que demarcam a inferioridade dos/as ‘outros/as’. Desse modo, além da imposição de poderes, instala-se a sobreposição de saberes que passam a definir os limites possíveis de construção do sujeito socialmente aceito. Isso induz em alguns momentos grupos minoritários a se conformarem com seu estado de inferioridade pautado no distanciamento de suas vivências desses poderes e saberes discursivos (e não discursivos) culturalmente constituídos como legítimos. Silva (2007) elucida esse raciocínio aplicando-o à questão da construção das identidades sexuais.

[...] a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal”, isto é, a heterossexualidade (SILVA, 2007, p. 106).

Pensado no campo das identidades de gênero, mais especificamente sobre a construção do feminino, esse raciocínio também foi norteado a partir da heterossexualidade que segundo Bento (2008, p. 24) define-se como matriz de poder.

Se o órgão diferenciador e qualificador do feminino é a vagina; se a vagina tem como função a heterossexualidade e a maternidade, logo toda mulher tem vagina, então, por este raciocínio, as lésbicas não são mulheres e as mulheres transexuais jamais conseguirão sair da posição de seres incompletos.

Com isso, articulados à abordagem foucaultiana da arqueologia do saber levantamos indícios de que não é o sujeito cognitivamente que produz o saber. Na verdade, o sujeito é produzido pelo saber no qual está imerso. Em outras palavras, o sujeito está assujeitado ou “sujeita-se ao saber” (FOUCAULT, 2000). Alfredo Veiga-Neto e Ernesto Nogueira interpretam de forma significativa essa afirmativa especificando-a.

O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito. Assim, o que chamamos de sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo, numa complexa rede sócio-cultural

cujos fios são as práticas discursivas e não discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 78).

Considerando essa dimensão contingente das práticas que constituem os sujeitos, uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças ressaltando a real instabilidade e a precariedade das identidades no sentido mais amplo, compreendendo-as interdependentes, necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência (LOURO, 2004). Um dos pontos de partida seria a problematização da identidade sexual entendida como ‘normal’, a heterossexualidade. Isso por que ela consiste da matriz das hierarquizações de gênero e sexualidades que norteiam as relações sociais adquirindo tamanho *status* de normalidade que se torna invisível e incontestável, sendo seus princípios incorporados culturalmente como naturais, precisos, validados, únicos; quase o ar que respiramos (LOURO, 2004; SILVA, 2007; MISKOLCI, 2012).

Miskolci (2012) reafirmou essa perspectiva e ainda observou que esse *status* de normalidade atribuído à heterossexualidade contaminou o espaço educativo sob o formato de reprodução social inculcando e disseminando preconceitos que resultaram nas mais variadas formas de desigualdade social. Numa probabilidade de embate a essa ação de reprodução de desigualdades, poderíamos ir além e fazer melhor - situa o autor. Ele propôs o questionamento do binarismo heterossexualidade/homossexual ampliando-o sob a tríade hetero-homo-bi, ainda que essa tríade também estivesse impossibilitada de conter a multiplicidade de manifestações humanas expressadas pelos desejos afetivo e sexual.

Se somos capazes de perceber que as pessoas cada vez menos cabem em binários como homem-mulher, masculino-feminino, hetero-homo, é porque mal começamos a compreender como as pessoas transitam entre esses pólos, ou se situam entre eles de formas complexas, criativas e inesperadas (MISKOLCI, 2012, p. 60).

A atual realidade escolar pode indicar novas compreensões nesse campo sobre o viver ou situar entre os pólos dos gêneros e das sexualidades, sobretudo, pela emergência de pessoas *trans* que passaram a habitar e reivindicar seu direito de permanência nos espaços escolares mesmo enfrentando diversos obstáculos que encontraram pela frente. Se a escola é um local de hostilidades para aqueles/as cujas vivências da sexualidade não se enquadram à heterossexualidade, esse espaço torna-se ainda mais nocivo para aqueles/as que corrompem as normas de gênero, cujos corpos demarcam a fragilidade do aparato histórico, social e cultural da construção do humano (MISKOLCI, 2012). Esse aspecto se confirmou na emergência de

estudos sobre pessoas *trans* no contexto escolar que assumiu visibilidade no final da primeira década do século XXI. Se há quase uma década a homossexualidade passou a ser tema das pesquisas em Educação, pessoas *trans* passaram a ser interpretadas e significadas como sujeitos que reivindicam a escola como lugar de pertencimento.

### **Universo *trans* e Educação: construindo uma área de conhecimento**

Henriques et al. observam que considerando que a escola desde sua criação assumiu o papel social de disciplinamento e ajustamento dos corpos de acordo com as normas vigentes de cada sociedade em especial, as questões de gênero e sexualidades sempre foram preocupações e pauta presente no contexto educacional brasileiro, ancoradas nesses princípios de normalização. Esse quadro se modificou a partir do final da década de 1970 e na década 1980 quando o movimento feminista passou a requerer novos olhares sobre as hierarquias de gênero e de sexualidades enfatizando essas discussões também nos espaços escolares. Esses efeitos no campo educacional brasileiro foram consolidados mais especificamente na década de 1990 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000). Os PCN contemplaram a orientação sexual como um tema transversal destacado de forma específica em um de seus cadernos. No âmbito da legislação federal fez-se referência oficial sobre essas temáticas na Educação brasileira. O enfoque nos conteúdos sobre “corpo: matriz da sexualidade”, “relações de gênero” e “prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”, pouco avançou além dos limites previstos para o campo da saúde.

Não por acaso, é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (HENRIQUES et al., 2007, p. 11).

Henriques et al. (2007) destaca o surgimento dessas preocupações no contexto escolar na segunda metade dos anos de 1980, principalmente pelo interesse de programas de pós-graduação na constituição de núcleos de estudos e pesquisas sobre gênero e a população LGBT cuja abrangência inicial se restringia ao segmento de lésbicas e *gays*. A partir da segunda metade dos anos 1990 e até os dias atuais, várias pesquisas sobre o universo da homossexualidade e o contexto escolar integraram o campo investigativo dos intitulados processos de inclusão. Os anos finais da década de 2010 e os anos que se seguiram trouxeram

à tona demanda de pessoas que compõem o universo *trans*. Esses sujeitos passaram a identificar a escola como um lugar de pertencimento apesar dos diversos obstáculos enfrentados por esse segmento social, histórica e culturalmente confinado ao universo da marginalidade<sup>26</sup>.

Na dimensão teórica Berenice Bento (2008) inaugurou a relação universo *trans* e Educação em seu livro “O que é transexualidade” em que problematiza sobre os critérios de normalidade e anormalidade instituídos pelas instituições sociais ao lidarem com as demandas de pessoas “que vivem o gênero para além da diferença sexual”. No que concerne à escola, esses critérios foram contextualizados sob análise dos relatos de pessoas transexuais relacionados a referenciais teóricos e às implicações descritas na quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais - DSMIV (APA, 2002). A partir dessas fontes de análise é possível confirmar, como descreve o subtítulo dessa parte da obra, que “na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. No sentido mais amplo a autora conclui que “[...] há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais que extrapola os muros da escola, mas que encontrará neste espaço um terreno fértil de disseminação.” (BENTO, 2008, p. 131). Neste projeto social o artifício de exclusão social de pessoas *trans* acaba sendo anunciado e definido convenientemente como evasão escolar.

Em “Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras”, artigo de Maria Rita de Assis César (2009), a teoria sobre a “engenharia de produção de corpos normais” de Bento (2008) é utilizada para nortear as discussões sobre os obstáculos enfrentados na utilização do nome social por pessoas *trans* como um demarcador da recusa desses sujeitos pelas instituições escolares. Isso também confirma o artifício da exclusão invisibilizado pelo discurso da evasão escolar.

Os relatos oriundos de fontes diversas sobre a experiência transexual demonstram que por parte de professores/as e diretores/as das escolas a recusa em aceitar o nome social tem sido uma das principais causas da evasão escolar para transexuais e travestis. (...) O reconhecimento do nome social representa a forma principal de produção da subjetividade na experiência contemporânea da transexualidade. Os artefatos escolares como as listas de chamada, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero. Como a experiência transexual é justamente aquela que coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, apesar das muitas transformações sofridas,

---

<sup>26</sup> Helio Silva (1993) ao realizar uma das primeiras pesquisas sobre o cotidiano de travestis e transexuais do Rio de Janeiro mencionou o desejo de uma travesti profissional do sexo em cursar Veterinária ou tornar-se secretária. Possivelmente esse seja o primeiro registro de uma relação entre pessoas *trans* e Educação em nosso contexto acadêmico.

insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior (CÉSAR, 2009, p. 12).

De forma similar, essa discussão foi também reiterada no texto de William Peres (2009) “Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira”. Ele argumenta sobre as dificuldades da escola em lidar com as questões referentes às identidades de gênero e sexual, especialmente quando os sujeitos em foco são pessoas *trans*. Ou seja, isso acaba por resultar em “modelos sociais de exclusão” por meio de ações de violência e/ou, concomitantemente, descaso dessas ações por parte da instituição escolar. Neste sentido, o autor esclarece que: “Quanto mais enrijecidos e cristalizados forem os valores norteadores dos programas de ensino, quanto mais reguladoras forem as atividades formadoras, mais reificação de desigualdades, discriminação e exclusão social será estabelecida.” (PERES, 2009, p. 251).

As argumentações dessas autoras e desse autor foram explicitados por Rogério Junqueira (2009a, 2009b, 2009c) que especificou em suas teorizações conceitos como “sinergia de vulnerabilidades” e “pedagogia do insulto” como norteadores das relações estabelecidas por pessoas LGBT no contexto escolar nos artigos respectivamente intitulados “Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo”, “Homofobia nas escolas: um problema de todos” e “Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos”. Nesses textos o autor destaca a forma como esses processos de vulnerabilidade afetam de maneira mais significativa o segmento *trans* por se consistir de um grupo ainda menos mobilizado politicamente em certas demandas sociais (a escolar, mais especificamente) principalmente pelos contextos de humilhação, segregação, guetização e opressão aos quais são expostas, o que lhes vetam o acesso a direitos universais do ser humano, como a Educação. Ainda assim, a escola representa para esse autor o espaço no qual mudanças e novas possibilidades de reconstrução dos valores de humanidade, cidadania e democracia possam ser estabelecidas.

Subsidiada pelo conceito de “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2009b), Manuella Cavalcanti (2011) contextualiza histórias escolares de travestis da cidade de Maceió no artigo “Gênero, educação & diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL”. Ressaltou que em razão das marcas da transgressão do gênero demarcadas em seus corpos, as travestis agregam o segmento mais exposto a formas variadas de violência no contexto escolar.

Se homossexuais masculinos e/ou femininos, podem manter sua identidade sexual em segredo por medo do preconceito, discriminação, as travestis trazem no corpo, (e não só nele), a desconstrução e construção da identificação de gênero, sendo, então, exposta a todo e qualquer tipo de preconceito (CAVALCANTI, 2011, p. 9).

No entanto, como explica Cavalcanti (2011), contextos nos quais se instauravam indícios de uma “pedagogia do respeito” cujos efeitos nocivos da normalização do gênero afetavam de forma mais branda as relações escolares de algumas das travestis investigadas possibilitaram a conclusão dos estudos. Isso acabou por mobilizar esses sujeitos a almejavam outros espaços de atuação profissional diferentes do universo da prostituição.

Em nossas buscas sobre pesquisas acadêmicas enfocando universo *trans* e Educação encontramos nove investigações entre o período de 2009 a 2013, sendo cinco que investigavam discentes *trans* e quatro, docentes *trans*.

Na dissertação “Os ‘monstros’ e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis”, Alessandra Bohm (2009) analisou relatos de travestis relacionados a suas relações com a Educação formal e problematizou questões como inclusão e Educação com o intuito de levantar critérios que estabelecessem a convivência de travestis na escola. Sua metodologia abrangeu duas etapas. Na primeira etapa ela realizou uma análise quantitativa a partir de entrevistas (semi-estruturadas) realizadas com vinte travestis da cidade de Porto Alegre-RS e região. Em um segundo momento, a autora realizou uma análise qualitativa entrevistando cinco pessoas com relação direta à temática: uma professora de escola pública estadual de Ensino Médio, conhecida pela diversidade de sua clientela de ensino; uma travesti que concluiu o Ensino Médio na mesma escola; uma transexual que é professora de séries iniciais em uma escola pública municipal do RS; uma entrevista com a travesti coordenadora e fundadora do grupo Igualdade; e, para finalizar, uma entrevista informal com a professora que ministrou um projeto de alfabetização de travestis (BOHM, 2009).

A articulação com a perspectiva pós-estruturalista foi a opção teórica adotada; com isso, as análises se encontram imersas nos princípios dos Estudos Culturais, Estudos Feministas e de Gênero, Estudos *Gays* e *Lésbicos* e teoria *queer*. Como resultados, a pesquisa confirmou a travestilidade como uma manifestação do humano que perturba a organização escolar e a heteronormatividade na qual se encontra imersa. Constatou que eram restritos os casos de ingresso, resistência e permanência de travestis na escola em razão do *bullying* que vivenciam cotidianamente mesmo pelo corpo docente e gestores/as que lhes recusam a utilização do nome social e de roupas e adereços femininos, como exemplo.

A escola, tal qual como se organiza e se estrutura hoje, não é para as travestis ou para qualquer outro “monstro” que fuja às normas socialmente estabelecidas. As possíveis diferenças entre os sujeitos são vistas como desigualdades, quando não são vistas como uma agressão aos padrões heteronormativos, fazendo com que os assim chamados sujeitos ‘normais’ se sintam no direito de agredir, ofender, humilhar (BOHM, 2009, p. 83).

Ao contextualizar as relações estabelecidas entre travestilidade, juventude, prostituição, escola e família em sua dissertação “Montagens e desmontagens: vergonha, desejo e estigma na construção das travestilidades na adolescência”, Thiago Duque (2009) questionou o motivo pelo qual dificilmente se identifica sobreposição dos referenciais de feminilidade das travestis na relação com a família e a escola, comparado à forma com esses referenciais são construídos no universo da prostituição. A conclusão do autor remeteu à citação anterior de Bohm (2009) no sentido de explicitar que a imposição de se aderir a uma relação causal e linear produzida pela tríade sexo-gênero-sexualidade é inerente ao universo familiar e escolar. Isto é, mesmo dentro de um processo de aceitação e tolerância de travestis no contexto escolar - como descrito pelos sujeitos de sua pesquisa -, ainda prevalecem processos de recusa de pessoas que transgridam as normas de gênero e das sexualidades. A partir do que foi informado pelas *trans* investigadas, para Duque (2009) a ‘pista’, a ‘rua’, o local de prostituição consiste para as travestis em um espaço de livre reconhecimento de seus gêneros, mesmo que o mercado do sexo não seja o melhor lugar para a convivência social.

Em sua pesquisa, Duque (2009) investigou os processos de construção dos corpos de travestis adolescentes da cidade de Campinas-SP buscando compreender suas estratégias de construção da feminilidade em meio às reações de repressão e controle social por contrariarem os princípios da heteronormatividade. Como referencial teórico ancorou-se nos princípios da teoria *queer*. Metodologicamente, a pesquisa etnográfica foi a opção que utilizou com observação e entrevista a seis jovens como procedimento para a construção e análise dos dados. As relações estabelecidas por esses sujeitos com o contexto escolar não foi o foco da pesquisa, contudo, o autor não descartou a discussão desse espaço social como integrante do universo de constituição social desses sujeitos.

Apesar de a escola não consistir espaço primeiro de reconhecimento da feminilidade de pessoas *trans*, maiormente em razão da heteronormatividade, Duque (2009) observou que suas entrevistadas relataram relações amistosas e um tanto confortáveis no contexto escolar nas quais eram respeitadas na maioria do tempo. Isso ocorreu, sobretudo, pelo reconhecimento de seus nomes sociais tanto por parte do corpo discente quanto docente. Nos

casos de abandono da escola, a exclusão não foi o motivador principal, assim como verificado também por Dayana Santos (2010) ao investigar transexuais do Paraná.

Subsidiada por autores/as que se vinculam às teorias contemporâneas do conhecimento, tais como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler, e outros/as, Santos (2010) na dissertação “Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas” teve como objetivo analisar o processo de escolarização por meio de narrativas de travestis e transexuais. A pesquisa teve como foco a discussão de formas de sexualização e generificação sociais pautadas na efetivação da heteronormatividade, os gêneros como expressões performáticas e a transexualidade e seus processos de patologização.

O material empírico foi coletado a partir das narrativas de seis mulheres transexuais e um homem transexual de Curitiba obtidas por meio de entrevista de caráter semiestruturado. Outro método utilizado para a coleta de dados foi por meio de um grupo de discussão com lideranças do Movimento Social de Travestis e Transexuais da Região Sul do Brasil. Analisado à luz do referencial teórico proposto, esse material empírico deu origem ao mapeamento dos sentidos produzidos pelos sujeitos, ou, na perspectiva deleuzeana, um “mapa cartográfico”.

[...] cartografar significou também desenhar as linhas que se formaram e se desmancharam no processo da pesquisa, bem como a produção de uma língua para conferir sentido a esse desenho. O mapa cartográfico foi construído exatamente sob o desejo de analisar aquilo tomado como estranho ou angustiante, isto é, as narrativas de transexuais sobre a escola (SANTOS, 2010, p. 26).

Como alguns dos resultados mais interessantes, tanto nas entrevistas quanto no material produzido a partir do grupo de discussão, a exclusão era um fator recorrente na escola vivenciado pelos sujeitos, contudo, a autora ressaltou que os dados tornaram-se insuficientes para afirmar uma relação causal entre exclusão e abandono da escola. Em parte das narrativas o abandono da escola vinculava-se à questão de recursos financeiros e/ou questões familiares o que alterou as trajetórias de vida desses sujeitos. Em outros casos, a normalização dos corpos e das vivências como princípios inerentes ao contexto escolar fazia que esse espaço não se constituísse de uma prioridade para os sujeitos *trans* investigados.

Sobre a relação causal entre a baixa escolaridade e a prostituição, é possível afirmar que a hipótese desenhada no início da pesquisa não se confirmou. Inicialmente pensei que talvez houvesse uma relação mais direta entre a prostituição e a baixa escolaridade de transexuais e travestis. É importante lembrar que essa é a narrativa oficial dos movimentos sociais de travestis e transexuais. Contudo, pude perceber, pela narrativa comum de algumas



participantes do grupo de discussão, que essa relação estabelece-se de forma complexa e não causal (SANTOS, 2010, p. 190).

Na dissertação “Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis” Adriana Sales (2012) investigou a inserção e permanência de jovens travestis nas escolas públicas de Cuiabá-MT. A partir das narrativas de quatro travestis obtidas por meio de entrevista semiestruturada a escola foi compreendida como um espaço de correção e vigilância dos princípios heteronormativos definidores socialmente do masculino e do feminino. A travestilidade foi interpretada como “não coerente no sentido comportamental”, portanto, patológica, desviante e passível de hostilidade. Ao mesmo tempo, a autora verificou um processo de resistência por parte dessas discentes no sentido de desencadear ressignificações da transfobia: “[...] essas alunas não querem ausentar-se e, mais que isso, reconhecem nesses espaços e etapas de vida importante e significativo momento para serem reconhecidas, contempladas como humanas e como mais uma variante das possibilidades de existir.” (SALES, 2012, p. 106).

É dando fala, voz às alunas travestis matriculadas em instituições públicas de ensino, escolhidas apenas por serem pessoas travestis, que apresento questões sobre como elas representam a escola, como compreendem esse espaço de construção do conhecimento e como se sentem incluídas e/ou excluídas nesses espaços e processos onde são sujeitos legítimos e de fato. É nessa nuance que proponho uma releitura, uma reanálise, um entrosamento dos clássicos dos estudos culturais somados aos estudos realizados na atualidade sobre sexualidade, identidade, crenças e gênero para incitar, provocar aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a educação mato-grossense e brasileira (SALES, 2012, p. 10).

As conclusões de Sales (2012) corroboram com as observações realizadas por Luma Andrade (2012) ao delinear novas formas de visualização de travestis pelo imaginário social. Isto é, identificá-las necessariamente como sujeitos rejeitados pela família, escola ou sociedade - sujeitas unicamente à prostituição -, não consiste de seu único destino. Fato evidenciado pelo enfrentamento e luta pelo reconhecimento de suas identidades sociais em outras dimensões nas quais a escola passa a ser uma delas.

Estabelecendo diálogos com teóricos/as que integram as teorias contemporâneas do conhecimento, na tese “Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”, Luma Andrade (2012) investigou travestis cearenses no espaço escolar enfocando processos de socialização, resistências e assujeitamentos à ordem normativa. Construiu sua problematização a partir das narrativas de travestis estudantes e travestis que já passaram pela escola e pelas percepções de alunos/as, professores/as e gestores/as que conviveram com os

sujeitos no cotidiano escolar. Como metodologia utilizou a análise de fontes bibliográficas, documentais, entrevistas e questionários dimensionados sob uma abordagem etnográfica.

As resistências ou assujeitamentos podem ser opostos e complementares simultaneamente, pois mesmo ao se assujeitar as travestis estão fazendo uso de tática para permanecer na escola, promovendo uma crise na forma tradicional como é conduzida esta em relação aos gêneros, induzindo mesmo que paulatinamente mudanças e aberturas no presente e no futuro. A presença das travestis nas escolas se apresenta como dispositivo relevante para a formação da comunidade escolar na convivência com as singularidades delas, mesmo em meio a profundos conflitos (L. ANDRADE, 2012, p. 248).

Uma singularidade do trabalho de Andrade (2012) foi que ao construir uma etnografia de travestis na escola, a autora desenvolveu um ir e vir entre sujeitos e pesquisadora em razão da construção de seu corpo *trans* ter sido também influenciada pelas nuances do contexto escolar, o que resultou na sua constituição profissional como docente. Dessa forma, o texto nos permitiu conhecer parte significativa de suas vivências escolares - sempre contextualizadas e comparadas às vivências dos sujeitos investigados -, assim como compreender seu trajeto de construção docente. Portanto, sua tese se encontra na fronteira entre as pesquisas que enfocaram alunas/os *trans* na escola e aquelas que se detêm às professoras *trans*.

Com o objetivo de compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero, Neil Franco (2009) investigou o que docentes *gays*, travestis e lésbicas da cidade de Uberlândia-MG contavam de suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo. Considerou como suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que constituem a escola, em especial, o corpo docente. “A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero” foi o título da dissertação.

Foram entrevistados três professores *gays*, duas professoras travestis e uma professora lésbica. Também foi aplicado um questionário aos docentes e gestores/as em três escolas da rede municipal nas quais três dos sujeitos trabalhavam no ano de 2007. O material empírico e documental foi analisado e contextualizado à luz das teorias pós-críticas.

Um dos principais aspectos evidenciados foi que o/a professor/a gay, travesti e lésbica ao exercer a profissão docente não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie, deixando flagrantemente a diferença provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo, confirmando a estreita relação da escola com os princípios religiosos e morais

que desde sua criação permanecem determinando as diretrizes da profissão docente e atribuindo aos profissionais dessa área (sob a concepção de sujeito estável, fixo e hegemônico) o legado de “modelo a ser seguido” e “exemplo” (FRANCO, 2009, p. 213).

Propondo diálogos com os estudos feministas e culturais, na tese “Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares” Márcio Caetano (2011, p. 24) problematizou os discursos referentes aos gêneros e as sexualidades “[...] que produziram corporalidades e interpelaram os movimentos curriculares de professoras e professores que transitam na ilegibilidade ou na incoerência heteronormativa.”

Caetano (2011) apresentou como metodologia a construção de “(re)fazeres biográficos” que, ancorados em configurações sociais pós-modernas, sugere a ampliação das experiências pessoais, profissionais e a percepção da corporalidade. Essas contextualizações tiveram o intuito de interrogar o que o autor identificou como “projeção de gênero” que pode influenciar na forma como desenvolvemos processos de percepção, articulação e narração diante das redes de sociabilidades a que pertencemos. Cinco docentes da região sul do país forneceram narrativas para essa investigação, das quais duas eram professoras transexuais. Um sexto sujeito entrou em cena: o próprio pesquisador.

[...] percebo que a ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’ têm sido ampliadas e o corpo anatômico é apenas um suporte de invenções estimuladas pela sexualidade. Os novos arranjos proporcionados pelas sexualidades e pelos gêneros improvisam outros arranjos identitários interagindo com os movimentos curriculares e produzindo tensões cotidianas na escola (CAETANO, 2011, p. 11).

Em “A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas”, Marco Antônio Torres (2012) pesquisou a emergência de professoras *trans* correlacionada à ascensão das demandas pelos direitos LGBT na contemporaneidade. Buscou conhecer as impressões das professoras sobre a escola e suas lutas contra a discriminação, motivado pela argumentação de que ocupando a posição de docentes conseguiriam identificar mudanças em andamento na escola bem como em dimensões sociais mais amplas. A metodologia utilizada pautou-se na análise de documentos referentes às políticas de direitos humanos e entrevistas realizadas com sete professoras *trans* brasileiras interpretadas à luz das relações entre “estabelecidos” e “outsiders” teorizadas por Norbert Elias e, ainda, em alguns conceitos elaborados por Judith Butler.

As professoras trans têm conseguido firmar-se por diversos modos, entre os quais consideramos as medidas judiciais e alianças com movimentos sociais e organizações LGBT, mas, sobretudo, pelo reconhecimento e autorreconhecimento de poder exercer a função de professora (TORRES, 2012, p. 338).

Como última pesquisa a ser apresentada, Marina Reidel (2013) propôs “A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira”. Partindo dessas histórias, a autora analisou a Educação relacionada a temas como sexualidade, gênero, violência e preconceito, tentando descrever caminhos para uma Educação possível envolvendo todos esses elementos. No que se refere às docentes *trans*, saber qual é o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo foi outro foco do estudo, principalmente, quando suas identidades sexuais e de gênero são ressaltadas pelos sujeitos que integram a escola. Como metodologia, foram entrevistadas sete professoras *trans* brasileiras cujo material empírico foi analisado, mormente, sob o olhar das teorias pós-críticas. Um dos aspectos conclusivos destacados refere-se à cobrança subjetiva de que a professora *trans* deve sempre alcançar os maiores índices de produtividade profissional para se firmar como pertencente e reconhecida naquele espaço.

Não basta serem as professoras, terão de ser as melhores e mais inteligentes, demonstrando conhecimento na área de atuação. Terão de garantir que os alunos aprenderam e, ainda mais, terão que ser o elo de ligação entre as direções que não sabem lidar com as situações do cotidiano da escola, em relação as queixas apresentadas por alunos vítimas de violência e homofobia no espaço escolar (REIDEL, 2013, p. 102-103).

Essa breve descrição de artigos, dissertações e teses encontrados enfocando o universo *trans* e suas nuances no campo educacional elucidam a emergência desse campo investigativo. A segunda metade da primeira década do século XXI foi o demarcador de seu surgimento no contexto brasileiro, envolvendo tanto o universo discente quanto docente. Identificamos as regiões Centro-Oeste e Nordeste como campos menos explorados e a região Norte com uma inexistência dessa vertente investigativa.

A construção de conhecimento científico sobre universo *trans* e Educação é um preocupação também manifestada por docentes *trans*, das quais três foram por nós identificadas. Sales (2012) e Reidel (2013) concluíram mestrado em Educação e Andrade (2013) é a primeira professora *trans* do país a cursar e concluir Doutorado em Educação<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Buscamos estabelecer contato com a pesquisadora Luma Andrade com o intuito de convidá-la para colaborar com a pesquisa, no entanto, esse diálogo não foi possibilitado.

Esses trabalhos também elucidam uma carência de investigações sobre o universo da transexualidade masculina no contexto educacional, uma vez que somente no estudo de Santos (2010) encontramos esses sujeitos. Em razão de certa proximidade com o universo lésbico - que poderia ser considerado um rito de passagem para a transexualidade masculina - estariam esses sujeitos confinados ao campo da invisibilidade assim como o universo lésbico ao longo da história? Essa é uma questão que nos parece implicaria a construção de outra tese.

Outro campo de investigação aberto são os processos de construção docente de professores *trans* brasileiros. Apesar de esses sujeitos integrarem contextos educativos já há algumas décadas, registros mais precisos de sua visibilidade foram identificados em maio de 2011, com a realização do I Encontro Nacional da Rede *Trans* Educ Brasil (rede de professores *trans* no Brasil), realizado em Belo Horizonte-MG (TORRES, 2012, REIDEL, 2013).

Sobre os processos de construção pessoal e profissional de professoras *trans* brasileiras, a emergente visibilidade dessas docentes, em especial, a partir da criação da Rede, levou-nos a dialogar com alguns dos sujeitos também investigados por Torres (2012) e Reidel (2013). Conversamos ainda com outras docentes identificadas em nossas buscas pelo país que passaram, em seguida, também a compor a Rede. Entretanto, um dos focos de investigação que diferencia nossos estudos seria o interesse em verificar em que medida essas professoras geraram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeavam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

## II

### **TRANSITANDO PELOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo descreve os caminhos metodológicos percorridos para alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação. Fundamentado numa abordagem qualitativa, utilizamos entrevista semiestruturada e questionário como instrumentos para a construção do material empírico que entrelaçados a fontes bibliográficas e documentais e às teorias pós-críticas do conhecimento, possibilitaram a problematização das posições de sujeito que professoras *trans* ocupam na escola.

A opção por um campo teórico para realização de uma pesquisa relaciona-se diretamente às particularidades do universo investigado com o intuito de oferecer respostas que desvendem ou se aproximem da problemática construída. Em nosso caso, interessava-nos saber se a presença de professoras *trans* provoca indícios de desestabilização nas escolas na quais atuam; se essas professoras despertam o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas no que se refere à construção do gênero e das sexualidades e se desencadeiam por meio de suas práticas docentes novas formas de ensino e aprendizagem no que tange a essas temáticas.

Considerando essas questões, nossas respostas possivelmente podem ser encontradas no universo das teorias pós-críticas do conhecimento. Para Silva (2007), esse campo sucedeu às teorias críticas cujo foco consiste na influência dos processos de dominação de classe subsidiados pela exploração econômica que se efetivaram como poderosas e insubstituíveis ferramentas de análise das sociedades de classes realizadas pela teoria marxista. Partilhando fundamentos epistemológicos elaborados pelas teorias críticas, as teorias pós-críticas assentiram ao campo de análise social outros processos de dominação tais como raça, etnia, gênero e sexualidades, oportunizando outras interpretações para os conceitos de alienação, emancipação, libertação e autonomia. Ampliam-se, como isso, as possibilidades de compreensão dos processos estabelecidos a partir das relações de poder e dominação que nos têm constituído historicamente.

Em consonância com essa vertente, Marlucy Paraíso (2012) ressaltou o procedimento de construção metodológica de pesquisa pós-crítica como a busca de diferentes inspirações e articulações para a reconstrução dos saberes sobre Educação e currículos. Dessa forma: “Ocupamo-nos do já conhecido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros.” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Em razão disso, o termo metodologia refere-se a certa maneira de elaborar perguntas, interrogações, questões e problemas de investigação que se articulam a um conjunto de “procedimentos de coleta de informações” e à vertente teórica escolhida, contudo, assumindo um caráter mais livre comparado ao sentido moderno do conceito de “método”. Para os/as teóricos/as pós-críticos/as o método visa produzir informações e, conseqüentemente, “estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Paraíso (2012) observou que essas estratégias assumem um papel significativo nesse campo de investigação ao se deter nas relações de poder que se estabelecem nos mais variados espaços, instituições e artefatos sociais envolvendo relações de classe, gênero, sexualidades, idade, raça, etnia, geração e culturas. Assim, mapear, descrever, desconstruir, mostrar como funcionam e analisar essas relações de poder é o foco de nossa atenção. Com isso, desencadear a produção de processos que orientam a ação investigativa, como sugere nossas questões norteadoras: quais foram os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras *trans* brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente? O que as motivou a almejem essa carreira? Como interpretam sua presença e sua prática pedagógica? Provocam o questionamento e a constituição de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à construção cultural do gênero e das sexualidades?

Essas questões definem três premissas necessárias à investigação qualitativa: conhecer a natureza desses seres humanos investigados e suas realidades; compreender as relações estabelecidas entre esses sujeitos e pesquisador/a e como conhecemos o mundo no qual estão inseridos e adquirimos conhecimento a respeito dele. Essas premissas se referem respectivamente a crenças dimensionadas no campo ontológico, epistemológico e metodológico, influenciando na forma como observamos e agimos sobre o mundo (DENZIN; LINCOLN, 2007; S. ANDRADE, 2012).

Em razão do estreito vínculo desta pesquisa com as demandas do movimento social organizado de pessoas *trans*, nossa proposta se aproxima de uma das vertentes investigativas descritas por Paraíso (2012) na qual compreende a diferença relacionada à identidade. Nessa

vertente a diferença é entendida como uma forma de reafirmação do idêntico, pautado no já existente. Torna-se necessária uma forma de compreensão da relação identidade/diferença quando enfocamos o universo das lutas políticas dos movimentos sociais e culturais que consolidam suas reivindicações por direitos humanos fundamentados nas distinções hegemonicamente construídas e que diferenciam arbitrariamente o que é ruim, aceitável ou não<sup>28</sup>. Com isso, situamo-nos dentro do campo das teorias pós-críticas nas quais a teoria *queer* assumiu um lugar de destaque, uma vez que, partindo das discussões de gênero e das sexualidades, propõe refletir sobre os múltiplos processos em que as identidades se desconstroem nas dimensões históricas, sociais, culturais e políticas.

No que se refere aos instrumentos de construção do material empírico, por meio das narrativas de professoras *trans* brasileiras buscamos descrever, entender e interpretar as posições de sujeito que essas docentes exercem na escola. Em concordância com Sandra Andrade (2012), entendemos por narrativas a conexão entre discursos que formulam histórias e (des)constróem identidades. Neste processo, esses discursos se articulam, sobrepõem-se, contemporizam-se e, por vezes, diferem. Integram uma polifonia ou uma dialógica textual, na qual esses discursos possibilitam uma consistência investigativa, uma vez que suas análises pautam-se nas representações de diferentes “vozes” resultando “[...] no encontro de diferentes perspectivas culturais e sociais.” (S. ANDRADE, 2012, p. 180). Desse modo, três categorias correlacionadas entraram em pauta nessa discussão: representação, identidade e diferença.

Constituindo-se de um sistema de significação lingüístico e cultural, a representação define-se por atribuições de sentido que se configuram de forma arbitrária, indeterminada e conectada a relações de poder, proporcionando a noção de existência e sentido da identidade e da diferença. Deter o poder de representar consiste em determinar e definir as identidades validadas (SILVA, 2000).

Nessa vertente, quando determinadas e definidas, certas identidades se consagram por parâmetros para eleger que identidades são legítimas ou não, possíveis ou impossíveis. Nesse processo, a diferença assume o caráter de mediadora do que é “bom ou ruim”, “aceitável ou não” fundada em expectativas hegemonicamente estabelecidas na condição humana. Em outras palavras, a diferença não somente diferencia, mas estabelece posições hierarquizadas de sujeitos nas dimensões históricas, sociais e culturais (SILVA, 2000).

---

<sup>28</sup> Paraíso (2012) sustenta a relevância dessa vertente pautada nas argumentações de Hall (2000), em seu artigo “Quem precisa da identidade?”, para quem a identidade é uma demanda necessária aos movimentos sociais.



Questionar a identidade e a diferença significa interrogar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação, em grande parte por intermédio dos discursos que se elaboram por meio das narrativas. Silva (2000) enfatizou que no centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica de suas formas de representação. Nesta tese, as argumentações sinalizam para uma crítica a formas de representação sociais que negam historicamente a escola como lugar de pertencimento a sujeitos que transitam ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades.

Essa negação é evidente nas narrativas da maioria das professoras colaboradoras desse estudo ao contarem suas trajetórias de vida escolares e das vidas escolares das poucas discentes *trans* que algumas delas acompanharam na prática docente. Da mesma forma, essas narrativas evidenciaram processos de resistência em relação a essa hierarquização das identidades sociais, uma vez que o pertencimento a esse universo social - a escola - emergiu como demanda para esses sujeitos ao interpretarem seus eventos do passado. No presente, esses eventos parecem assumir um novo contexto de ressignificação ou reconstrução, afinal “Por meio das narrativas, é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido, para narrar a si mesmos.” (S. ANDRADE, 2012, p. 174-175).

## **Descrição dos sujeitos da pesquisa**

Doze professoras *trans* das cinco regiões do país constituem o universo investigado, sendo duas da região sul: Marina Reidel e Adry Souza; quatro da região sudeste: Geanne Greggio, Sayonara Nogueira, Edna Ide e Alysson Assis; três da centro-oeste: Danye Oliveira, Sarah Rodrigues e Adriana Sales; duas da nordeste: Bruna Oliveira e Adriana Lohanna; e uma da região norte: Sandra dos Santos.

Com o objetivo de identificar e problematizar os indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provoca nas escolas nas quais atuam, definimos como requisito para os sujeitos comporem a pesquisa serem docentes que atuaram/atuassem na docência formal pelo tempo mínimo de um ano. Isto porque, somente a partir de seus relatos sobre suas práticas docentes identificaríamos em qual medida essas professoras geravam ou não o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeavam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Definimos este período mínimo de atuação, sobretudo, por se referir a

um fenômeno que muito recentemente passou a compor o espaço escolar, assumindo uma visibilidade nacional mais especificamente a partir da primeira década do século XXI<sup>29</sup>. De modo objetivo, podemos descrevê-las<sup>30</sup>.

**Marina Reidel**<sup>31</sup>, 40 anos, cor branca, transexual e religião umbandista. Nasceu em Montenegro-RS e residia em Canoas-RS. Concluiu a Educação Básica em escolas públicas de Monte Negro cursando o Magistério no Ensino Médio. Graduiu-se em Artes Visuais no período de 1991 a 2002. Possui pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia e Mestrado em Educação realizado entre 2011 e 2013. Iniciou a carreira docente em 1990 como “professor” da Educação Infantil à quarta série, atuava também na área de música. Em 1993, foi aprovada em concurso público na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; cargo que ocupava até o ano de 2014. Em 2012, passou a atuar na Secretaria de Educação do Estado em projetos na formação de professores/as na perspectiva da diversidade.

**Adry Souza**, 31 anos, cor preta, transexual, heterossexual e religião espírita. Nasceu em Itaqui-RS e residia em Porto Alegre-RS. Cursou a Educação Básica em escolas da rede pública em Itaqui, mudando-se para Santa Maria em 1999 para cursar Filosofia. Possui pós-graduação *latu sensu* em Filosofia Política, Filosofia Clínica e Didática da Língua Portuguesa. Deu início à carreira docente em 2004, após aprovação em concurso público na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Inicialmente atuava nas disciplinas Ensino Religioso, Ética e Cidadania para a segunda fase do Ensino Fundamental; Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. Em 2007 foi convidada para assumir o cargo de vice-diretora da escola na qual trabalhava, tornando-se diretora em 2010. Em 2013 atuava como diretora em outra escola.

**Geanne Greggio**, 37 anos, cor branca, transexual, heterossexual e religião espírita. Nasceu em Jaboticabal-SP e residia em Embu-SP desde 1998. Concluiu a Educação Básica na rede pública de ensino de Jaboticabal e se graduou em Licenciatura em Letras no período de 1995 a 1998. Possui outras duas graduações, Pedagogia e Biologia. Em 1995, no primeiro ano da universidade, deu início à carreira docente ministrando as disciplinas Português e Inglês. Quando se mudou para Embu, trabalhou no regime contratual na rede estadual de ensino. Em 2008, já era concursada pela rede municipal e aguardava em 2013 a tomada de posse em

<sup>29</sup> Existem exceções. Bruna já atuava há mais de vinte anos como docente e afirmou que desde seu ingresso na carreira já se identificava como travesti. Edna, tempo de atuação similar, vivenciou por vários anos uma ambiguidade de gênero, identificando-se especificamente como gênero feminino a partir de 2006.

<sup>30</sup> No Apêndice F apresentamos as trajetórias e as histórias das docentes de forma mais detalhada. Ver p. 237.

<sup>31</sup> Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos dessa pesquisa correspondem aos seus nomes sociais e, para algumas das docentes, seus nomes civis que foram alterados legalmente durante o processo de construção da investigação. Esta foi uma solicitação realizada pelas professoras com o intuito de ampliar sua visibilidade social.

cargo na rede estadual. Já havia assumido cargo de coordenadora e vice-direção de escola. A coordenação do Programa de DST/Aids da prefeitura de Embu era outro campo de trabalho.

**Sayonara Nogueira**, 37 anos, cor branca, transexual e religião umbandista. Nasceu e residia em Uberlândia-MG. Estudou nas redes de ensino pública e privada de Uberlândia. Coursou Licenciatura em Geografia no período de 1996 a 1999 e pós-graduação *latu sensu* em Metodologia e Técnica de Pesquisa entre 2001 e 2002. Em 2001, vivenciou a primeira experiência como docente na escola na qual cursou o Ensino Médio e realizou seu estágio de licenciatura. Em 2007, tornou-se efetiva na rede estadual de ensino atuando em diversas escolas com as disciplinas Geografia e História. Em uma dessas escolas, coordenou por três anos (2009-2011) o Programa Educacional de Atendimento ao Jovem, o PEAS Juventude, enfocando as discussões sobre gênero e sexualidades. Em 2008, vinculou-se a ONG Associação Homossexual de Ajuda Mútua, o SHAMA, de Uberlândia como representante do segmento *trans*.

**Edna Ide**, 40 anos, cor amarela, travesti, homossexual e religião espírita. Nasceu em Biritizal-SP, cidade onde cursou a maior parte de sua Educação Básica na rede pública de ensino. Estudou em escola privada somente no último ano do Ensino Médio quando em 1992 se mudou para Uberlândia para prestar o exame vestibular. Graduou-se em Licenciatura Plena em Letras no período de 1993 a 1997. De 1998 a 2000 cursou pós-graduação *latu sensu* em Administração Escolar. Sua carreira docente teve início quando cursava o primeiro ano da universidade em 1993 e foi convidada para substituir uma professora de Português da rede de ensino estadual de Uberlândia. Atuou cinco anos consecutivos na rede pública de ensino, passando em seguida para a rede privada na qual permanecia até 2014.

**Alysson Assis**, 36 anos, cor branca, transgênero, homossexual e religião católica. Nasceu em Ituiutaba-MG, cidade onde residia com seu pai e sua mãe e cursou a Educação Básica em escolas da rede pública de ensino. Em 2005, mudou-se para Uberlândia-MG para ingressar no curso de Artes Visuais. Cursava disciplinas também do curso de Teatro o que a/o<sup>32</sup> levou a se transferir para o curso de Teatro que concluiu em 2009. Neste mesmo ano, retornou ao curso de Artes Visuais com previsão de concluí-lo em 2014. Deu início à carreira docente em 2005 quando ingressou na universidade. Em 2013 era professora/professor

---

<sup>32</sup> O fato de Alysson se identificar como transitando entre o masculino e o feminino por várias vezes nos deixou confusos/as sobre por qual pronome deveríamos chamá-la/o. Com isso, negociamos que sempre que nos referíssemos a ela/e na pesquisa utilizaríamos pronomes, feminino e masculino, ao mesmo tempo.

efetiva/o na rede estadual de ensino de Ituiutaba atuando nas últimas séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a disciplina de Artes.

**Danye Oliveira**, 29 anos, cor branca, transexual, heterossexual e agnóstica no que se refere à religião. Nasceu em Orizona-GO, cidade na qual residiu com seu pai, sua mãe, sua irmã e um sobrinho até janeiro de 2014 quando passou a viver sozinha. Coursou a Educação Básica na rede pública de Orizona. Em 2002, iniciou o curso técnico em Tecnologia da Informação. Em 2003, ingressou no curso de Licenciatura Plena em Letras, concluindo-o em 2006. Iniciou sua carreira docente em 2006, quando foi convidada para ministrar aulas de Espanhol em uma escola privada de Orizona. Em 2007, tomou posse na rede municipal de ensino após aprovação em concurso público. Permaneceu por dois anos atuando nas duas redes, optando, em 2008, pela rede pública. Atua nas disciplinas Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol.

**Sarah Rodrigues**, 37 anos, cor preta, travesti, homossexual e religião espírita. Nasceu em Iporá-GO, local em que residiu até 1981. Seu processo de escolarização no Ensino Fundamental se deu em escolas da rede pública em cidades dos estados de Goiás e Mato Grosso. Iniciou o Ensino Médio, em 1995, no curso de Magistério na cidade de Bom Jardim-GO onde residia com sua mãe e irmãos/irmãs. Sua carreira docente teve início junto à entrada no Magistério em 1995. Após a conclusão do curso, em 1997, foi aprovada em um concurso para atuar na rede estadual de ensino de Bom Jardim, na mesma escola na qual cursou Magistério. Em 2000, deu início a graduação em Letras, concluindo-a em 2004. Entre 2008 e 2009, concluiu pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Atuava como professora de Língua Portuguesa, Literatura, Inglês e Filosofia para turmas do Ensino Médio. Nas horas vagas e finais de semana atuava também como cabeleireira em sua residência.

**Adriana Sales**, 35 anos, cor branca, travesti, heterossexual e religião umbandista. Nasceu em Londrina-PR, mas foi criada em Cuiabá-MT, onde residia em 2013. Coursou a Educação Básica em escolas públicas de Cuiabá. Graduou-se em Licenciatura em Letras no período de 1995 a 2000. Em 2000, foi contemplada com uma bolsa de estudos para cursar pós-graduação *lato sensu* em Cultura e Civilização Francesa em Paris. Iniciou a carreira docente assim que entrou na universidade atuando na disciplina Língua Inglesa, uma vez que já possuía formação nessa área. Efetivou-se na rede estadual de ensino de Mato Grosso como professora de Língua Portuguesa em 2005. Em 2009, foi convidada para trabalhar como técnica da Secretaria do Estado de Educação na Superintendência de Formação Profissional.

Cursou Mestrado em Educação entre 2011 e 2012. Em 2013, inseriu-se como aluna especial do Doutorado em Psicologia.

**Bruna Oliveira**, 46 anos, cor parda, travesti, heterossexual e religião evangélica. Nasceu e residia em Aracaju-SE. Cursou parte de sua Educação Básica em escolas públicas de Aracaju, passando, em seguida, para a rede privada na qual concluiu o Curso Técnico Pedagógico. Iniciou os cursos superiores de Letras e Teologia, os quais não foram concluídos. Graduou-se em Pedagogia no período de 2006 a 2009. Entre 2009 e 2010, cursou pós-graduação *latu sensu* em Direito Educacional. Foi aprovada em concurso para a rede estadual de ensino de Sergipe assumindo o cargo em 1991, nesse período já cursava Letras, o que lhe permitiu atuar na Educação Infantil e na segunda fase do Ensino Fundamental. Após aprovada em outro concurso ingressou, em 1999, na rede municipal de ensino de Maruin, cidade do interior de Sergipe, próxima a Aracaju. Por motivos que interpreta como perseguição política, foi exonerada do cargo em 2002. Após processo judicial, foi reintegrada ao município em 2008. Em 2013, atuava na rede estadual e municipal como orientadora e supervisora educacional. Atuou por vários anos como representante do segmento *trans* de Aracaju vinculada ao Grupo Dialogay, ONG LGBT de Sergipe.

**Adriana Lohanna dos Santos**, 27 anos, cor parda, transexual, heterossexual e religião católica. Nasceu na cidade de Propriá-SE, mas morou e se criou no Povoado Cruz Grande onde cursou a primeira fase do Ensino Fundamental. As séries seguintes da Educação Básica foram cursadas em Aquidabã-SE, cidade para onde se deslocava todos os dias para estudar. No ano de 2006, mudou-se para Aquidabã devido o ingresso na Educação Superior. Graduou-se em Letras no período de 2005 a 2008. No último ano do curso iniciou a graduação em Serviço Social, concluindo-o em 2011. Em 2009, atuou na Educação formal como professora de Português e Redação no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Aquidabã. Em 2011, efetivou-se como Educadora Social, após aprovação em concurso público municipal na cidade de Carmópolis-SE, próximo a Aquidabã. Deslocava-se todos os dias de uma cidade a outra para trabalhar na Coordenadoria de Mulheres do município. Desde 2012, atuava também como tutora do curso EAD de Letras de uma universidade pública.

**Sandra dos Santos**, 34 anos, cor parda, transexual, heterossexual e religião umbandista. Nasceu na região do Guaniamo, na Venezuela. Em 1996 se mudou para o Brasil com sua família e foi morar em Boa Vista/RR. Cursou sua Educação Básica na Venezuela onde se graduou em Ciências Humanas e da Natureza no período de 1995 a 1996. No Brasil,

seu Ensino Médio e sua graduação não foram validados. Em 2002, reiniciou o Ensino Médio na rede estadual de Roraima. Em seguida, iniciou a graduação em Tecnologia em Gestão Pública, concluindo-a em 2011. Cursava em 2012 duas pós-graduações *latu sensu*, MBA Gestão Empresarial e Gestão de Recursos Humanos. Atuou como professora de Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Médio durante os anos de 2003 e 2004, vinculada à Secretaria da Educação, Cultura e Desporto de Roraima. Em 2012, voltou a ministrar aulas particulares de Espanhol para garantir seu sustento, pois se encontrava desempregada. Em 2014, aprovou-se em processo seletivo para ministrar aulas na área de Gestão e Negócios no SENAC/Roraima. A participação no movimento social organizado foi outra área de atuação que iniciou aos vinte anos, sendo uma das fundadoras da primeira ONG LGBT do Estado.

De acordo com as descrições informadas, essas docentes se encontravam na faixa etária de vinte e sete a quarenta e seis anos. A cor branca prevaleceu no grupo, seis delas, seguida de três pardas, duas pretas e uma amarela. Sete das docentes se identificaram com a identidade de gênero transexual, quatro como travestis e uma como transgênero. Como identidades sexuais, seis se interpretaram como heterossexuais; três como homossexuais; três não identificaram. Quatro docentes seguem a doutrina espírita e outras quatro a umbanda, duas se disseram católicas, uma evangélica e outra agnóstica.

A área de formação nas ciências humanas e sociais foi predominante no grupo, sendo a licenciatura em Letras o curso destacado por seis delas. Quatro das docentes possuíam duas formações acadêmicas, especificando que apenas Sandra dos Santos cursou a segunda graduação fora da área pedagógica: Tecnologia em Gestão Pública. Seis docentes concluíram pós-graduação *lato sensu* e duas *stricto sensu*.

A atuação em escolas da rede pública de ensino é uma das características marcantes do grupo, sendo que, apenas uma delas, Edna, de Uberlândia, constituiu a maior parte de sua carreira na rede privada de ensino.

O tempo de experiência na docência formal variou de um a vinte e um anos. A atuação na Educação Básica foi uma experiência vivenciada por todos os sujeitos da pesquisa. Entretanto, em 2013, onze delas permaneciam vinculadas à Educação formal, sendo que dez estavam efetivadas em seus cargos. Duas docentes atuavam na categoria que denominaram como Educação Social<sup>33</sup>. Sandra vinculada a ONG destinada à população LGBT de Roraima e

---

<sup>33</sup> Marlene Ribeiro (2006) remete as bases da Educação Social ao período de reestruturação social da Europa após a Segunda Guerra Mundial quando uma quantidade significativa de crianças e adolescentes perderam seus pais nas batalhas tornando-se órfãos. Isso exigiu a criação de uma forma diferenciada de assistência educativa,

Adriana Lohanna por aprovação em concurso público, em 2011, na prefeitura de Carmópolis-SE. O quadro 01, na página seguinte, apresenta de forma esquemática uma síntese da identificação desses sujeitos destacando seus nomes, idades, identidade de gênero e sexual, raça, cidade na qual residem, formação acadêmica e área de atuação.

### **A trajetória de construção do material empírico**

A investigação foi construída a partir da inter-relação de fontes bibliográficas, documentais, entrevista e questionário. Para construção do material teórico e empírico, utilizamos também ferramentas complementares disponibilizadas pela internet. No que se refere ao material empírico, ferramentas como *Skype*, *FaceBook*, *e-mail* foram de grande importância, uma vez que nos permitiram o contato constante com os sujeitos da pesquisa. Essas ferramentas possibilitaram ainda a atualização de informações, troca de documentos, estabelecimento de encontros e reencontros para entrevistas e a descoberta de outros sujeitos que passaram a compor o universo da investigação. Esse processo aproximou-se do que Paraíso (2012, p. 33) descreveu como “bricolagem metodológica”, considerada fundamental nas pesquisas pós-críticas porque oferece modos de “cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes” apoiados em deslocamentos, explosões e desconstruções. Ou seja, o uso de tudo aquilo que pode nos oferecer informações a respeito de nosso objeto de estudo em busca de um caminho e condições para a produção de novos conhecimentos.

Na entrevista, de caráter semiestruturado, isenta de um esquema rígido de estruturação, detivemo-nos na elaboração de um conjunto de questões abertas que convidassem as docentes a narrarem eventos de sua vida, que nos oferecessem uma visão longitudinal e pessoal dos processos que particularizavam suas histórias. A formalização desses procedimentos foi inspirada no campo metodológico da história oral, obedecendo a alguns de seus critérios como elaboração do roteiro de entrevista, gravação das entrevistas, transcrição, devolução do material transcrito aos sujeitos para sua revisão, autorização de uso, análise das entrevistas para construção da tese (FERREIRA; BIASOLI, 2009; MEIHY; HOLANDA, 2010, 2002).

---

distinta da educação formal, com o intuito de readaptar aquelas crianças e jovens a sua nova condição de “sem família”. Essa perspectiva tomou outros rumos a partir da década de 1990, inclusive no Brasil onde a Educação Social passou a focalizar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

**Quadro 01: Identificação dos sujeitos da pesquisa**

Região	Nome	Idade	Cor	Cidade Estado	Identidade Gênero	Identidade Sexual	Religião	Graduação	Pós Graduação	Início Docência	Atuação	Disciplina/ Cargo
Sul	Marina Reidel	40	Branca	Canoas RS	Transexual	Não identificou	Umbanda	Artes Visuais	<i>Stricto Sensu</i>	2005	Educação Básica	Artes Visuais
	Adry Souza	31	Preta	Porto Alegre RS	Transexual	Não identificou	Espírita	Filosofia	<i>Lato Sensu</i>	2004	Educação Básica	Diretora
Sudeste	Geanne Greggio	37	Branca	Embu SP	Transexual	Heterossexual	Espírita	Letras, Pedagogia e Biologia	----	1995	Educação Básica Programa Municipal DST/Aids	Português e Inglês
	Sayonara Nogueira	37	Branca	Uberlândia MG	Transexual	Não identificou	Umbanda	Geografia	<i>Lato Sensu</i>	2001	Educação Básica	Geografia e História
	Edna Ide	40	Amarela	Uberlândia MG	Travesti	Homossexual	Espírita	Letras	<i>Lato Sensu</i>	1993	Educação Básica	Português e Literatura
	Alysson Assis	36	Branca	Ituiutaba MG	Transgênero	Homossexual	Católica	Teatro e Artes Visuais	----	2005	Educação Básica	Artes Visuais
Centro Oeste	Danye Oliveira	29	Branca	Orizona GO	Transexual	Heterossexual	Agnóstica	Letras	----	2006	Educação Básica	Português, Inglês e Espanhol
	Sarah Rodrigues	37	Preta	Bom Jardim GO	Travesti	Homossexual	Espírita	Letras	----	1997	Educação Básica	Português, Literatura e Filosofia
	Adriana Sales	35	Branca	Cuiabá MT	Travesti	Heterossexual	Umbanda	Letras	<i>Stricto Sensu</i>	1995	Superintendência Estadual de Educação	Formação continuada
Nordeste	Bruna Oliveira	46	Parda	Aracajú/SE	Travesti	Heterossexual	Evangélica	Pedagogia	<i>Lato Sensu</i>	1991	Educação Básica	Supervisora e Orientadora
	Adriana Lohanna	27	Parda	Aquidabã SE	Transexual	Heterossexual	Católica	Letras e Serviço Social	----	2009	Educação Social Educação Superior	Tutora EAD em Letras
Norte	Sandra Santos	34	Parda	Boa Vista RO	Transexual	Heterossexual	Umbanda	Ciências da Natureza e Tecnologia em Gestão Pública	<i>Lato Sensu</i>	1998	Educação Social	Espanhol



Inicialmente levantamos informações específicas como nome social, local, com quem residia, como se identificava em relação à cor, identidade de gênero e sexual. Em seguida, nos detivemos no processo de escolarização, da Educação Básica à Superior, e o que as motivaram a escolherem a profissão docente. A área específica de atuação foi outro aspecto enfocado, assim como a formação continuada e a inserção nos cursos de Pós-Graduação. A entrada na carreira docente foi bastante destacada, especialmente se as docentes ao ingressarem na profissão já se identificavam como *trans*.

Correlacionado ao processo de construção de suas vivências *trans*, as docentes relataram como interpretavam sua presença na escola e aspectos referentes à prática pedagógica. Instigava-nos saber se, em sua opinião, ser uma professora *trans* despertava ou fazia emergir contextos diferenciados em razão de seu ultrapassar e/ou permanecer nas fronteiras do gênero e das sexualidades, assim como se possibilitavam a estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. O conhecimento das políticas nacionais e materiais voltados para as questões de gênero, sexualidades e Educação foi o tema com o qual a maioria das entrevistas foram finalizadas. Como as docentes as interpretavam e acionavam essas políticas foi a abordagem utilizada.

O volume 10 - Orientação sexual - dos PCN (BRASIL, 2000), o Plano Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2001); o folder “A travesti e o educador”<sup>34</sup>, material elaborado para a Campanha Travesti e Respeito (BRASIL, 2004a); o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004b); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e a Portaria número 233, de 18 de maio de 2010 (BRASIL, 2010b) que prevê a utilização do nome social nas repartições públicas por servidores/as *trans* foram as políticas e materiais que nos inspiraram a convidar as professoras para essa discussão, uma vez que consistem de aparatos que propõem e legitimam a discussão sobre gênero e sexualidades na escola e a proposição de medidas que lutem contra os preconceitos e discriminação em relação à população LGBT no contexto escolar. Nossa proposta não foi a de realizar análises desses documentos, mas verificar se as docentes os conheciam e os acionavam em suas atuações docentes. A exceção foi o folder “A travesti e o educador” (BRASIL, 2004a) pelo fato de ser o único material que aborda exclusivamente a relação universo *trans* e Educação, cujo conteúdo foi o norteador das discussões e análises realizadas no capítulo III.

Construir um espaço em que emergissem narrativas “de si” e “para si” foi o que buscamos ao optarmos pela entrevista como principal instrumento de construção do material

---

<sup>34</sup> O folder “A travesti e o educador” encontra-se no anexo I, p. 266.

empírico da pesquisa. Numa perspectiva de investigação pós-crítica, esse processo não se pauta na busca da “verdade” ou “verdades” sobre os fatos e as coisas, mas assume o papel de “instância central” na elaboração de informações sobre o vivido, possíveis de serem interpretadas de forma parcial ou provisória (S. ANDRADE, 2012).

Essa parcialidade ou provisoriedade aproxima-se da afirmativa de Ferreira e Biasoli (2009) de que o ato de relatar, trazer à memória fatos de uma vida, consiste num mecanismo de reconstrução do vivido, ou, mais de um processo de reinterpretção do que propriamente um relato. Possivelmente, interpretamos “olhares”; caracterizados por Denzin e Lincoln (2007) como filtrados pelas lentes da linguagem, do gênero, classe social, raça e etnia, que dificilmente permitem aos sujeitos exporem de forma completa suas ações ou intenções. Como afirma esse autor e essa autora: “Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado - e entre esses mundos.” (DENZIN; LINCOLN, 2007, p. 33). Essas constituem limitações no processo investigativo qualitativo que levam o/a pesquisador/a a utilizar de diversos “métodos interpretativos interligados” com o intuito de tornar o mundo das experiências investigadas o mais compreensível possível.

O processo de realização das entrevistas aconteceu em duas fases. Primeira, em novembro de 2010, no XVII ENTLAIDS<sup>35</sup> realizado na cidade de Aracaju-SE, no qual tivemos acesso a cinco docentes colaboradoras da pesquisa: Marina, de Canoas; Bruna, de Aracaju; Adriana Lohanna, de Aquidabã; Adriana Sales, de Cuiabá; Sandra, de Boa Vista. Ainda nessa fase, entrevistamos Sayonara em Uberlândia.

Marina foi nosso primeiro contato estabelecido intermediado na rede virtual por um amigo pesquisador. Soubemos de sua existência por meio de um relato que ela realizou sobre a sua vida no final de uma telenovela da Rede Globo, em fevereiro de 2010, no qual contava que era professora e transexual. Já sabíamos da existência de professoras *trans* anteriores à Marina. Contudo, no que se refere ao processo de visibilidade nacional por meio da mídia, acreditamos que Marina seja a precursora. Encontramo-nos pessoalmente nesse ENTLAIDS no qual ela oficializou o lançamento da proposta de criação da Rede *Trans* de Educadoras no movimento social organizado.

A primeira negociação com a ANTRA sobre a criação de uma Rede de Educadoras *Trans* brasileira aconteceu em junho de 2010, também iniciada por Marina. A proposta da

---

<sup>35</sup> O XVII ENTLAIDS teve como temática a “A conquista da Cidadania pelo fim da Transfobia”. Foi realizado no período de 16 a 19 de novembro de 2010.

Rede consiste em mobilizar o segmento de pessoas *trans* no território nacional que atuam na docência com o intuito de formalizar estratégias políticas e de sociabilidade que articulem necessidades específicas desse grupo. Um marco para a Rede foi o I Encontro Nacional da Rede *Trans Educ Brasil* realizado em maio de 2011, em Belo Horizonte-MG. Neste evento se reuniram dez docentes *trans*, sendo inusitada a presença de dois professores *trans*<sup>36</sup>. A necessidade de continuidade da rede foi aspecto marcante no evento, bem como a decisão de criação de um estatuto, um *website* ou página específica nas redes sociais e a construção de um dossiê sobre as histórias e trajetórias das/os docentes integrantes. Outra medida tomada nesse encontro foi a definição do nome da rede como “Rede Trans Educ Brasil” (REIDEL, 2013).

Torres (2012) destacou a rápida adesão social desencadeada por essa rede indicando a constituição de uma identidade coletiva que, a partir de suas presenças na escola, encontraram possibilidades de mobilizar discussões acerca de temas que circundam o universo *trans*, tais como a travestilidades, transexualidade, transgeneralidade, prostituição, transfobia entre outros.

Certamente a Rede Trans Educ poderá aumentar a tensão nas dinâmicas relacionais na escola, pois poderá visibilizar denúncias que revelem tanto o funcionamento da matriz heterossexual como a contingência do gênero normativo que, apesar dos direitos LGBT, podem manter o controle pela gestão da exclusão (TORRES, 2012, p. 333).

Não houve resistências por parte das docentes em colaborar com a pesquisa, principalmente, porque nosso contato com Marina facilitou o acesso a essas professoras. Algumas se dispuseram a conversar no momento em que nos apresentamos como pesquisador e explicitamos os objetivos da pesquisa. Outras combinaram horário específico sempre nos intervalos das atividades do evento. As entrevistas foram realizadas em espaços variados e definidos por elas, nas dimensões físicas do hotel no qual o evento foi sediado: às vezes no saguão, outras em salas reservadas para o ENTLAIDS e na área aberta próxima à piscina, sobretudo para aquelas que preferiam fumar enquanto conversávamos.

Concluindo a primeira etapa de construção dos dados empíricos, entrevistamos Sayonara em sua residência na cidade de Uberlândia, em outubro de 2011. Ela foi

---

<sup>36</sup> Esses sujeitos compõem uma população de quarenta docentes *trans* catalogadas por Reidel (2013, p. 67-68). Somando esses dados às seis professoras de nossa investigação que não participam dessa lista e outras que encontramos em nossas buscas, teríamos aproximadamente no contexto nacional um total de cinquenta docentes *trans* identificadas até o momento.

colaboradora da investigação de mestrado e passou a se identificar definitivamente no gênero feminino logo que realizou o implante de prótese de silicone nos seios em julho de 2008. Atualmente apresenta-se como mulher transexual. Mesmo após o mestrado, sempre mantivemos contato, uma vez que passou a integrar uma ONG voltada para os direitos do segmento LGBT da cidade de Uberlândia na qual eu sempre estava presente.

Sayonara é considerada a segunda professora *trans* de Uberlândia, mas no que se refere à ocupação de cargo público efetivo no Estado de Minas Gerais foi, possivelmente, a primeira. No dia 29 de janeiro de 2010, encontramos-nos no pátio do terminal de transporte urbano de Uberlândia, quando várias *trans* realizavam uma manifestação em função do “Dia Nacional da Visibilidade *Trans*”<sup>37</sup>.

A escola, de acordo com as informações obtidas para o mestrado lhe parecia um espaço quase inexistente de conflitos, naquele momento, contudo, parecia assumir outra concepção e necessitava de discussões mais específicas. Segundo ela “depois dos peitos, tudo mudou”. Os aspectos que circundavam esse relato nos pareceram suficientes para que essa nova fase de sua vida fosse investigada. Nesse período, passou a frequentar o Programa “Em Cima do Salto”, na UFU, no qual se candidatou a se submeter ao processo para a realização da cirurgia de transgenitalização<sup>38</sup>.

A partir do material analisado nesse primeiro bloco de entrevistas identificamos a necessidade de informações complementares em razão de diversas questões surgidas. Necessitamos de maiores detalhes em relação às práticas docentes de algumas das professoras pautadas à atuação no campo das discussões sobre gênero e sexualidades. Outros subsídios tornaram-se necessários à investigação como os processos vivenciados por elas na reivindicação da utilização de seus nomes sociais, o uso do banheiro, as relações estabelecidas com pais/mães, corpo discente e docente. Essas primeiras análises também fizeram emergir outras questões: como se dava o convívio com alunas/os *trans* na escola para aquelas que tiveram esse acesso e como as docentes interpretavam a relação homofobia/transfobia?

Essas primeiras análises também nos instigaram a realizar um levantamento nacional dos/as docentes *trans* por meio de um questionário que foi construído inspirado no conteúdo

---

<sup>37</sup> Elas entregavam preservativos para as pessoas que passavam pela entrada principal do Terminal Central de Transporte Urbano juntamente com materiais explicativos sobre o universo *trans* e um panfleto elaborado exclusivamente para a comemoração do dia da Visibilidade *Trans*. O panfleto, do qual participei na elaboração, ressaltava que todos têm direitos iguais perante a lei e anunciava a criação da Associação de Travestis e Transexuais de Uberlândia: “Triângulo *Trans*”.

<sup>38</sup> Parte das informações da história de vida de Sayonara foi extraída da entrevista realizada para o mestrado em 2007.

da primeira entrevista e das questões que passaram a integrá-la. O questionário, de caráter semiaberto, buscou identificar informações gerais sobre os sujeitos envolvendo o contexto familiar, escolar e profissional enfocando o processo de transformação. As relações entre universo *trans* e Educação foram priorizadas no instrumento<sup>39</sup>. O questionário também levantava a possibilidade de identificarmos novos sujeitos para serem entrevistados.

No segundo semestre de 2012, o questionário foi enviado via internet para as/os vinte e um/a docentes cadastradas/os na lista de e-mails da Rede *Trans Educ*<sup>40</sup>. Desse grupo três professoras responderam ao questionário. Na sequência dessa fase, enviamos também via e-mail o questionário para cinco outras docentes que localizamos, dos quais três retornaram respondidos. Para a efetivação de nossa proposta de um levantamento nacional mais detalhado das/os docentes *trans*, não obtivemos retorno significativo dos questionários, somente seis retornaram o que nos levou a interromper essa proposta.

Contudo, prosseguimos com a utilização do questionário mesclado ao processo de entrevista realizado com as novas docentes que integraram a pesquisa. Para aquelas que não responderam ao questionário via internet, seu preenchimento iniciava a nossa conversa em razão da forma objetiva que nos permitia colher informações pessoais quanto à formação escolar e profissional. Quando passamos a conversar sobre o processo de transformação e suas implicações na família, escola e profissão, o roteiro da entrevista tornava-se o norteador. Esse procedimento confirma a afirmativa de Meyer e Paraíso (2012, p. 15) de que, numa perspectiva pós-crítica, “[...] a metodologia deve ser construída no processo da investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas.”

Para início da segunda fase de construção do material empírico, comparecemos ao XIX ENTLAIDS<sup>41</sup> realizado em novembro de 2012, em Brasília-DF, no qual estavam presentes três das cinco docentes que entrevistamos na edição do evento em novembro de 2010. Duas dessas professoras, Marina e Adriana Sales, concederam-nos entrevista complementar. Bruna nos ofereceu informações breves que foram registradas no diário de campo.

---

<sup>39</sup> O modelo do questionário encontra-se no apêndice B pg. 225.

<sup>40</sup> Do grupo cadastrado, cinco delas já haviam sido entrevistadas por nós no ENTLAIDS em 2010, com isso, não responderam ao questionário.

<sup>41</sup> O XIX ENTLAIDS teve como temática “Da Transfobia à cidadania”. O evento foi realizado no período de 04 a 08 de novembro de 2012.

Dando continuidade ao trabalho da segunda fase, entrevistamos em suas cidades Edna de Uberlândia-MG e Geanne de Embu-SP, em janeiro de 2013. Neste mesmo período, fomos a Jundiaí-SP entrevistar a professora Danye, da cidade de Orizona-GO que passava férias nesta cidade. Janeiro de 2013 foi o mês no qual também realizamos a segunda entrevista com Sayonara em Uberlândia<sup>42</sup>. Em fevereiro desse mesmo ano, realizamos entrevista com Sarah na cidade de Bom Jardim-GO. Em razão da distância geográfica que nos separavam e as dificuldades com os artefatos da rede virtual, Sandra optou por nos enviar as informações complementares de sua entrevista via e-mail, respondendo às questões em forma de questionário em março de 2013. Em abril, realizamos a segunda entrevista com Adriana Lohanna via internet.

Finalizando essa segunda fase de construção do material empírico, no mês de maio de 2013 entrevistamos em Uberlândia o/a professor/a Alysson Assis de Ituiutaba-MG que regularmente estava em Uberlândia, pois frequentava a universidade. Fomos também a Porto Alegre/RS conversar com Adry. Em setembro de 2013, retornamos a Bom Jardim para realização de entrevista complementar com Sarah devido um evento que havia ocorrido em sua escola envolvendo alunas *trans* e que não havia sido relatado em sua entrevista em janeiro. Em janeiro de 2014, Alysson nos concedeu entrevista complementar em Uberlândia para detalhamento de fatos sobre sua prática docente mencionados na entrevista de maio de 2013.

Edna e Geanne integram o grupo de docentes vinculadas a Rede *Trans* Educ Brasil que responderam ao questionário enviado via internet. Conhecíamos Geanne de uma entrevista que disponibilizou a revista Dom em julho de 2008. Edna é considerada a primeira professora travesti atuante no estado de Minas Gerais completando, em 2013, vinte e um anos de carreira docente. Ela foi colaboradora da pesquisa de mestrado. Como realizado com Sayonara retomamos sua trajetória de vida no doutorado<sup>43</sup>.

Nosso acesso a Danye foi mediado por um amigo que a conheceu quando visitava sua cidade. Sua descoberta viria suprir a dificuldade de identificação de professoras *trans* na região centro-oeste, pois até aquele momento somente tínhamos acesso a Adriana Salles de Cuiabá. Em Jundiaí, Danye respondeu ao questionário e nos concedeu entrevista. Em seguida, Sarah surgiu como outra docente da região centro-oeste. Soubemos de sua existência

---

<sup>42</sup> O intuito dessa segunda entrevista foi buscar informações complementares que não havíamos levantado no encontro de outubro de 2011.

<sup>43</sup> Parte das informações da história de vida de Edna foi extraída da entrevista realizada para o mestrado em 2007.

quando ministrávamos curso de formação continuada sobre diversidade de gênero e sexual para professores/as da rede estadual de ensino de Barra do Garças-MT. Outros/as alunos/as do curso de Educação Física da UFMT/CUA<sup>44</sup> também nos informaram sobre ela, contudo, as informações em relação a sua travestilidade eram incertas. Porém, Sarah já sabia do interesse que tínhamos em conhecê-la tanto que fomos muito bem recebidos na escola na qual atuava, onde ela preencheu o questionário e realizamos a entrevista.

Estabelecer contato com Alysson foi um pouco mais trabalhoso. Soubemos dela/e por meio de uma amiga do mestrado que conhecia outro professor que por acaso havia comentado sobre ela/e. Essa amiga identificou Alysson como um possível sujeito para nossa pesquisa viabilizando que chegássemos até ela/e pela rede virtual. Após nosso primeiro contato via *Facebook*, Alysson concordou em responder ao questionário da pesquisa o que resultou em nosso posterior encontro em Uberlândia quando a/o entrevistamos. O que nos despertou interesse em conhecê-la/o foi o fato de ter sido a/o única/o docente em nossas buscas a se identificar como transgênero.

Mediado pela Rede *Trans Educ Brasil*, estabelecemos amizade com Adry pelo *Facebook*. Depois de várias conversas informais decidimos pela ida até Porto Alegre para conversarmos pessoalmente com ela. Em razão da forma que nos relatou via rede virtual sobre o cotidiano atribulado da escola optamos por formular um roteiro de perguntas que contemplasse o conteúdo do questionário e do roteiro de entrevista. Nossa entrevista foi realizada em maio de 2013. Nessa escola presenciamos por alguns momentos o cotidiano de suas funções administrativas como diretora.

O quadro 02 informa resumidamente como ocorreu o procedimento de construção do material empírico relacionando sujeitos e o período no qual foram aplicados questionários, a realização das entrevistas e os meios de obtenção de informações complementares pela internet. Sobre o processo de realização das entrevistas, cabe ressaltar que todas foram de caráter presencial, exceto a segunda entrevista de Adriana Lohanna, em abril de 2013, realizada via rede virtual.

---

<sup>44</sup> A sigla UFMT/CUA refere-se à Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia, situado nas cidades de Pontal do Araguaia e Barra do Garças em que atuava como docente efetivo do curso de Educação Física.

<b>Quadro 02: Relação sujeitos, instrumento de construção de dados e datas</b>				
<b>Sujeito</b>	<b>Questionário</b>	<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>	<b>Informações complementares</b>
<b>Marina Reidel</b>	---	nov/2010	nov/2012	<i>e-mail, Facebook, Skype</i>
<b>Adry Souza</b>	---	mai/2013	---	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Geanne Greggio</b>	nov/2012	jan/2013	---	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Sayonara Nogueira</b>	---	out/2011	jan/2013	<i>e-mail, Facebook, Skype</i>
<b>Edna Ide</b>	set/2012	jan/2013	---	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Alysson Assis</b>	mar/2013	mai/2013	jan/2014	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Danye Oliveira</b>	jan/2013	jan/2013	---	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Sarah Rodrigues</b>	fev/2013	fev/2013	set/2013	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Adriana Sales</b>	---	nov/2010	nov/2012	<i>e-mail, Facebook</i>
<b>Bruna Oliveira</b>	---	nov/2010	---	<i>e-mail, Facebook, Skype</i>
<b>Adriana Lohanna</b>	---	nov/2010	abr/2013	<i>e-mail, Facebook, Skype</i>
<b>Sandra dos Santos</b>	mar/2013	nov/2010	---	<i>e-mail, Facebook, Skype</i>

Nossa busca por professoras *trans* nas cinco regiões do país veio ao encontro de nossa inquietação em saber se encontraríamos ou não esses sujeitos nas regiões centro-oeste, nordeste e norte do país. Isso porque já as havíamos identificado na pesquisa de mestrado na região sudeste e, logo em seguida, estabelecido contatos com algumas da região sul. A dificuldade que vivenciamos em encontrá-las nas regiões centro-oeste, nordeste e, maiormente, norte, corroborou com as informações de Reidel (2013) que evidenciou uma maior concentração dessas/es docentes na região sudeste e, principalmente, sul.

Outro aspecto que nos levou a essa busca foi a intenção de verificar se os aspectos sociais e culturais dessas localidades influenciavam na forma como esses sujeitos estruturavam seus processos de construção das vivências *trans* no contexto familiar, escolar e profissional, ou seja, como eram interpretados e acolhidos pelas comunidades nas quais se inseriam. Em razão disso, na identificação dos sujeitos nos trechos de suas entrevistas ao longo dos capítulos de análises identificamos também a cidade que residem e a sigla do Estado, o que contribuiu nas argumentações conclusivas da tese.

Com isso, nossa proposta de análise se divide em três eixos: primeiro, descrevemos e analisamos as histórias e trajetórias familiares, escolares e profissionais das professoras *trans*, enfocando seus processos de construção do gênero e os caminhos traçados e obstáculos enfrentados neste trajeto (capítulo III). No segundo eixo, as questões que envolvem o nome social, a utilização do banheiro, a associação de pais/mães e mestres e o enfrentamento de manifestações transfóbicas advindas de alunos/as constituem o que compreendemos como demarcadores dos gêneros possíveis na escola (capítulo IV). Como último eixo, interpretamos como a discussão sobre gênero e sexualidades integram suas práticas pedagógicas, o que nos conduziu a três parâmetros de análise definidos como abordagem curricular, didática e político-identitária (capítulo V).



### III

## **PROFESSORAS *TRANS* BRASILEIRAS, SUAS HISTÓRIAS, TRAJETÓRIAS FAMILIARES, ESCOLARES, PROFISSIONAIS**

De acordo com nosso objetivo de identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provocam na escola em que atuam, neste capítulo nos deteremos nas trajetórias de vida de doze docentes. Identificamos em suas narrativas processos de reivindicação das identidades de gênero e sexual articulados ao contexto familiar, ao processo de escolarização e à inserção na carreira docente. Nesse processo de visibilidade pelo qual essas docentes têm lutado, ressaltamos a relevância de investigar quais os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por esses sujeitos em suas trajetórias de vida. Resistências e enfrentamentos constantes desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior até a consolidação da carreira docente foram evidenciados nessas trajetórias, confirmando que a presença de pessoas *trans* na escola, como discente ou docente, desencadeia a desestabilidade dos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero.

### **Construindo identidades: o universo feminino em pauta**

Eu tinha percebido que era diferente, eu nunca gostei de brincar com meninos, brincava mais com as meninas, tinha aquela sensação diferente dentro de mim; [...] sempre tive uma tendência para a feminilidade. Não sei se foi pela parte histórico-cultural que o <i>gay</i> se liga à imagem feminina. Não! É uma coisa minha mesmo! (Sayonara, Uberlândia-MG, julho de 2007).
--

Como destacado no relato de Sayonara, a proximidade com o universo feminino constitui-se o primeiro fator de aproximação entre os sujeitos dessa tese. Ressaltamos uma diversidade de gêneros femininos transformados, personificados, resistidos, que fazem emergir possibilidades de ampliação na compreensão dos processos culturais de construção do corpo, do gênero e da sexualidade (BENEDETTI, 2005), representados na forma singular

como essas feminilidades foram e são construídas e significadas por cada uma das docentes. Quando perguntadas sobre sua identidade de gênero, a maioria das docentes, sete, se identificou como transexual; quatro como travesti e uma/um como transgênero. A heterossexualidade foi indicada como a identidade sexual de seis delas, três se classificaram como homossexual e outras três não se interpretavam dentro de nenhuma das possibilidades de vivência da identidade sexual.

Como já detalhado no primeiro capítulo, uma diferenciação marcante entre as pessoas que habitam o universo *trans*, ainda recorrente no imaginário social, seria a consolidação da transexualidade pautada na realização da cirurgia de readequação sexual. Essa concepção foi reafirmada pela maioria das investigadas. Para cinco, das seis docentes que se identificaram como transexuais, a realização da cirurgia de readequação sexual contemplava seus planos para a efetivação da construção do feminino almejado. Para algumas, essa demanda assumia caráter emergencial, como no caso de Sayonara e Adriana Lohanna que estavam vinculadas a programas do Sistema Único de Saúde (SUS), tendo concluído todas as etapas que antecedem a cirurgia. Elas aguardavam apenas a liberação para sua realização. Para Sandra, Marina e Danye esse procedimento consistia de planos para o futuro. Para Adry, em razão de seu processo de baixa coagulação sanguínea, a cirurgia se tornava um risco de morte, portanto, uma possibilidade distante, mas ainda assim um desejo.

Geanne foi exceção. Posicionou-se totalmente desfavorável à realização da cirurgia, pois acreditava que apesar de ser um processo que avançou nas últimas décadas, interpretava seus resultados como questionáveis, aproximando-se mais de uma “castração”. Como especificou em seu relato, o fato de ter um órgão genital definido culturalmente como masculino não retirava de si a dimensão feminina: “Por isso que, nessas horas, falo que, mesmo não tirando meu pênis, falo sim, não tenho problema nenhum, **sou mulher. Eu posso ter pênis, sou uma mulher.** Isso para mim é bem tranquilo.” (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Neste sentido, o construir-se feminino para a maioria dessas docentes que se identificaram como transexuais se aproximou do que Bento (2008) definiu como a vivência de uma “experiência transexual”. Nessa experiência a oposição aos princípios pautados pela sequência sexo/gênero torna-se recorrente, em especial no que se refere à necessidade da construção de uma genitália específica para se identificarem no feminino, uma vez que se identificavam como mulher mesmo ainda não tendo realizado o processo cirúrgico. Essa contradição à sequência sexo/gênero é radicalmente levantada por Geanne. Interpretada

dentro de uma perspectiva *queer* ela levantou indícios de uma “nova política de gênero” ao questionar e chamar atenção para as normas que criam os sujeitos, nesse caso, o sujeito transexual que se efetivaria a partir da demanda da realização do processo de readequação sexual sob um olhar médico-legal (MISCKOLCI, 2012). Em outros casos, essa sequência sexo/gênero ainda interferia nessa identificação estabelecendo limites para essa construção do “ser mulher”.

Sayonara descreveu seu trajeto de constituição do gênero e da sexualidade como um processo evolutivo iniciado na homossexualidade, passando pela travestilidade e chegando à transexualidade. Identificou-se, no período no qual a entrevistamos, como mulher transexual. Contudo, o confronto com os valores e critérios historicamente determinados à construção do gênero feminino pareciam gerar conflitos na constituição de sua feminilidade. Esse fato emergiu quando nos contou de uma de suas conversas com a psicóloga do Programa “Em Cima do Salto”.

Até falei para [nome da psicóloga]: “Eu quero fazer cirurgia, porque o sexo hoje me incomoda. **É. Mas eu nunca serei mulher. Eu serei uma pseudo-mulher.**” Ela me perguntou: “Por que será uma pseudo-mulher?” Eu: “Porque o que diferencia o homem da mulher são os órgãos reprodutivos, Não é? Eu nunca terei, eu nunca irei procriar.” Aí, ela falou: “Ah, mas eu conheço tanta mulher que é estéril... Não é? **E não deixou de ser mulher.**” Eu até fiquei meio assim, mas, eu acho que é uma pseudo-mulher. Não é mulher (Sayonara, Uberlândia-MG, novembro de 2011, sublinhado nosso).

O questionamento de Sayonara remeteu-nos à descoberta e invenção do modelo de dois sexos norteados pela ciência moderna em que um dos parâmetros para a construção do corpo feminino seria a ênfase na existência dos órgãos reprodutivos (LAQUEUR, 2001; CORREA; ARÁN, 2008). Todavia, em outros momentos de seu relato esses conflitos parecem se desmantelar, por exemplo, ao comentar de seu relacionamento afetivo de dois anos no qual se situava como heterossexual, reafirmando um possível gênero feminino transformado, personificado e resistido assim como descrito por Benedetti (2005). Seguindo essa linha de pensamento contaminada pela sequência sexo/gênero, mesmo conhecendo as discussões atuais que rompem essa normatização para definição do constituir-se transexual, Edna interpretava-se travesti e homossexual.

Homossexual, por quê? Porque eu ainda tenho um sexo fisicamente masculino, por isso me considero um homossexual. **Travesti porque eu acho que no ponto de chegar a transexual, só considero chegar a ser uma transexual realmente após uma cirurgia, porque aí você mudou de sexo** (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Essa compreensão de Edna foi também compartilhada por Sarah que se percebia como mulher, mas com uma genitália masculina, conseqüentemente uma travesti e homossexual. Para Bruna e Adriana Sales o referencial da feminilidade era respeitado e garantido sob uma afirmação “cultural e gramatical” (BENEDETTI, 2005) que norteava a construção de suas travestilidades. Tanto que o fato de identificarem-se como travesti em momento algum lhes isentava de se localizarem como heterossexuais. O relato de Bruna esclareceu essa questão ao nos responder sobre sua identidade sexual.

**Hetero, com certeza. Não tenho dúvidas quanto a isso.** Costumo dizer que eu seria homo se eu tivesse relação com outra travesti. **Se a orientação é definida pelo gênero, então, se eu tenho atração pelo gênero masculino, não importa a prática sexual.** A prática sexual é indiferente, é a forma de obter prazer. Mas, se o gênero que me atrai é o gênero feminino, se outra travesti é do gênero feminino, eu terei uma relação afetiva com ela, aí serei homo (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010, sublinhados nossos).

Como especificado por Bruna, o demarcador da heterossexualidade refere-se ao fato do/a outro/a por quem manifesta desejo afetivo e sexual pertencer ao gênero oposto. Esse princípio foi também o norteador de Adriana Sales, Adriana Lohanna, Geanne, Sandra e Danye ao se identificarem como heterossexuais.

Em outro viés, além de homossexual, Alysson se compreendia como transgênero, uma vez que não se percebia especificamente como masculino ou feminino. Pensava num processo livre que lhe permitia vaguear, passear, transitar entre gêneros. A transformação como uma experiência constante em si era a forma como se via e que também associava ao seu campo de atuação, a arte. Como expressou em sua fala, recusava a consolidação: “Não me consolidar no masculino. Eu não me consolido. Eu acho que é isso mesmo, é uma transição. Ao mesmo tempo também eu não me vejo totalmente feminina por conta do que é o corpo. Não é?” (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013).

Sayonara e Adry preferiram não pensar em denominações para sua vivência da sexualidade. Acreditavam que se relacionavam e despertavam o interesse por e em homens heterossexuais. Adry ressaltou-nos que era importante interpretar-se como mulher. Partilhando dessa percepção, Marina se embaraçou ao tentar expressar sua compreensão.

Ah, é tão difícil. Não é? Porque eu vivo a transexualidade. Agora, eu tenho certeza que nunca vou me relacionar com mulher. Como eu vivo a transexualidade, posso dizer que é uma bissexualidade. **Ah. Não sei. Você me deu um nó agora.** (...) Acho assim, eu posso me relacionar com homens bissexuais e posso me relacionar com homens heteros. Eu tenho essa tranquilidade (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

A tentativa de estabelecer limites ou fronteiras, uma linearidade para o que seria a identidade sexual, foi desmantelada por Sayonara, Adry e Marina. Isso sinalizou para uma ambiguidade, multiplicidade ou fluidez no constituírem-se como homo, hetero ou bissexual, assim como Alysson desestruturou a noção de verdade do que é ser masculino ou feminino, compreendendo-se em trânsito por entre os gêneros, bem como Geanne ao se afirmar mulher mesmo tendo um pênis. Esses posicionamentos demarcam suas vivências como expressões instáveis da condição humana propondo-nos confusões e desafios no que se refere à sua compreensão, situando-as, numa perspectiva *queer*, como dissidentes do gênero e das sexualidades (GAMSON, 2007). Ao mesmo tempo em que nos impõem desafios, esses sujeitos parecem contribuir de forma promissora na transformação social, assim como especificado por Miskolci (2012, p. 17).

Para que seja possível, é necessário superar o binário hetero-homo, a ideia poderosa e altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais. É importante também ir além das meras tentativas de proteger aqueles que o movimento social chama de pessoas LGBT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), um termo que não dá conta do grande espectro de gente que não se enquadra no modelo heterossexual e que não cabe em nenhuma das letras.

Essas confusões e desafios ampliam-se para todas as dimensões das vidas dos sujeitos, o que exige todo o tempo, ressignificações em suas relações com a família, a escola e o campo profissional. Espaços nos quais ao se constituírem como dissidentes, muitas vezes acendem diversas formas de vulnerabilidade no que se refere à integridade social, emocional, física e psíquica. Essas diversas vulnerabilidades pelas quais são expostas pessoas *trans* podem ser definidas de forma mais pontual como o fenômeno da transfobia.

### **Homofobia x transfobia: de que fenômeno falamos?**

Mesmo com as atuais demarcações sociais e políticas que diferenciam homossexuais de travestis, transexuais e transgêneros, todos/as partilham dos efeitos da vulnerabilidade, violência e discriminação em razão da forma como constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. No âmbito geral, esse processo tem sido definido como homofobia que inicialmente seria a rejeição irracional ou ódio em relação a lésbicas e *gays*, manifestada arbitrariamente, qualificando o/a outro/a como contrário, inferior ou anormal, situando-o/a fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2009).

Apesar de o termo homofobia ter sido criado em 1971 pelo psicólogo George Weinberg, os aspectos que a definem teceram a longa construção histórica da humanidade, principalmente das sociedades ocidentais. Emergiu fundamentada na hierarquia cultural dos gêneros, responsável pela constituição e a manutenção da concepção de sujeito catalogada em sólidas e confiáveis referências à identidade masculina, branca, cristã e heterossexual (HILTON, 1992; LOURO, 2003).

Daniel Borillo (2009) definiu a relação entre sexismo e homofobia como um dos elementos essenciais para a manutenção do regime binário das sexualidades no qual a distinção homo/hetero não apenas se contrasta ou se opõe, mas opera ideologicamente para a definição excessiva do que se constitui como problema, a homossexualidade. Implicitamente tem-se como evidente e natural, a heterossexualidade – manifestação da sexualidade qualificada como modelo social. Com isso, consagra-se a tríade sexo/gênero/sexualidade.

Superando a convicção de funcionamento como processo de reprodução da espécie no sentido biológico, Borillo (2009) afirmou a divisão dos gêneros e o desejo heterossexual como poderosos processos de reprodução da ordem social. A homofobia seria uma “guardiã das fronteiras” de vivências das sexualidades (heterossexualidade/homossexualidade) e da construção do gênero (masculino/feminino).

É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos que não se aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade (BORRILLO, 2009, p. 18).

Para o autor, outro aspecto destacado foi a forma como atualmente a problemática da hostilidade em relação a lésbicas e *gays* - matriz da homofobia - tem se alterado. O que inicialmente se concentrava nos estudos sobre o comportamento de homossexuais incidiu sobre motivos que a levaram ser interpretada como sexualidade desviante ao longo da história. Esse processo desencadeia mudanças no campo epistemológico e político.

Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer e compreender o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular (BORRILLO, 2009, p. 16).

Ancorado nessas afirmativas, Junqueira (2009a) ressaltou uma possível dificuldade de se compreender a homofobia como fenômeno diretamente relacionado às normas de gênero, pois, no imaginário social, está sempre associada ao universo homossexual masculino. Com

isso, evidenciamos a busca por outros grupos sociais vulneráveis, tais como lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros de expressões que se aproximassem mais de suas singularidades e demandas sociais, “lesbofobia” e “transfobia”, representando suas lutas no campo político e denunciando implicações sofridas em razão do machismo e das convenções sociais de gênero e de sexualidades.

Junqueira (2009a, p. 374) expôs que essas expressões políticas não adquirem sentido ou se realizam enquanto fenômeno social sem que estejam relacionadas a um conceito de homofobia de “largo espectro”. Isso o levou a interpretá-las como formas de expressão ou variações da homofobia, assim como é descrito no conceito de transfobia no texto-base e no relatório final produzido na I Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT (2008)<sup>45</sup>.

Quando questionadas sobre como compreendiam a relação entre homofobia e transfobia, parte das professoras *trans*, colaboradoras da pesquisa, comungaram da argumentação de Junqueira (2009a). Elas ressaltaram a falta de compreensão no âmbito geral por parte das pessoas no que se refere à homofobia e, conseqüentemente, à lesbofobia e à transfobia. O relato de Marina especificou essa argumentação.

**Eu não quero generalizar, mas, para mim, tudo é fobia.** Se formos olhar o sentido real da palavra, é medo. E acho que, no nosso sentido, como a gente utilizou como ódio, é da fala do ódio. **São esses ódios sobre toda a população, seja *trans*, seja homo, seja lésbica ou, seja, enfim, bi.** (...) É a palavra chave, eu acho. Porque a gente tem que falar sobre isso. As pessoas têm que saber o que é homofobia. **As pessoas não sabem nem o que é homofobia e vai ainda complicar dizendo o que é transfobia?** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhados nossos)

Contudo, todas as professoras entrevistadas ressaltaram que o processo de vulnerabilidade vivenciado por pessoas *trans* assume dimensões bem mais representativas quando comparadas àquelas vivenciadas por lésbicas, *gays* e bissexuais. Essas docentes ressaltam a urgência de uma discussão mais efetiva sobre a categoria transfobia nas mais variadas dimensões sociais, sobretudo, no contexto escolar. Adriana Lohanna ofereceu subsídios para a compreensão dessa questão.

O que diferencia a transfobia da homofobia? O nível elevado de discriminação. Eu acho que é somente isso. O cerne da coisa, a base é a mesma, a discriminação pela pessoa ser diferente, mas ela é e se diferencia na amplitude. O homossexual vai sofrer muito menos na escola porque ele ainda consegue entrar na conformidade dos corpos, na conformidade daquela questão que temos do binário de exibição do masculino e do feminino. **A transexualidade sofrerá mais porque vai contra esse fator, essa condição**

<sup>45</sup>Este relatório se encontra disponibilizado no site [www.abglt.org.br](http://www.abglt.org.br).

**de ser masculino e feminino no sentido da aparência. É aí que se modifica a transfobia e a homofobia na escola, como também na sociedade** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013, sublinhado nosso).

Quando questionada se o termo homofobia abarcaria a transfobia, Adriana Sales respondeu que “nunca”. Destacou como políticas públicas representadas nas portarias e editais enfatizam e garantem questões voltadas para homofobia, atribuindo pouca importância às especificidades e demandas do segmento *trans*.

Nós temos especificidades que as homossexualidades não dão conta. Inclusive, temos um grande grupo, dentro desse nosso grupo, que defende e discute que nós não podemos levar à frente a discussão da travestilidade e da transexualidade para as homossexualidades, porque nós estamos falando de identidade de gênero e não de orientação sexual (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2012).

Nessa discussão, Adriana Sales referiu-se a respeito de como as demandas do segmento *trans* acabam na dependência das medidas políticas voltadas para a população LGBT no sentido mais amplo, destacando o aspecto similar que comumente acontece no universo científico. Isto é, em razão da histórica associação da travestilidade e da transexualidade como uma vertente da homossexualidade, no geral, a maioria das pesquisas acabam generalizadas à população LGBT, sendo raro o enfoque específico no segmento *trans*.

Esse panorama, contudo, se alterou com a elaboração do “Relatório de Violência Homofóbica no Brasil” realizado nos anos de 2011 e 2012 pela Secretaria de Direitos Humanos. As análises do relatório ressaltaram a urgência de atenção especial aos processos de vulnerabilidade pelos quais são expostas pessoas *trans* no Brasil (BRASIL, 2012), ou seja, a forma como o fenômeno da transfobia se faz pulsante em nosso país.

Duas fontes foram o foco de análise desses relatórios. Primeiro, as denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBT efetuadas junto ao poder público durante o ano de 2011 e 2012. Denúncias essas efetuadas por meio do Disque Direitos Humanos (Disque 100), da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), da Ouvidoria do SUS e de denúncias efetuadas diretamente aos órgãos LGBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. A segunda fonte consistiu de levantamento de dados hemerográficos por meio de relatório elaborado sobre notícias de violação de direitos humanos da população LGBT em 2011 e 2012 publicadas nos jornais do país. Esse método foi inspirado no trabalho de levantamento de homicídios contra LGBT realizado anualmente pelo Grupo *Gay* da Bahia (GGB) desde 1980 (BRASIL, 2012, 2013).



Em relação à violência contra pessoas *trans*, as análises dessas duas fontes apontam resultados estatísticos díspares, mas que, ao mesmo tempo, se entrelaçam. Quanto às denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBT efetuadas junto ao poder público em 2011, foram registradas 6.809 violações envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos, dados extraídos a partir de 1.159 denúncias realizadas. Para o ano de 2012, esses dados alcançam valores ainda maiores. Foram registradas 9.982 violações envolvendo 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos, extraídos a partir de 3.084 denúncias. Comparando essas duas fontes, concluiu-se que do ano de 2011 para 2012 houve um aumento de 166,09% de denúncias, 46,6% do número de violações, 183,89% de vítimas e 10,29% de suspeitos. De acordo com o relatório de 2013, esse aumento das denúncias em 2012 possivelmente está relacionado à ampliação e divulgação dos mecanismos de denúncia via Governo federal do que exatamente à hipótese de que em 2011 tenham ocorrido menos violações contra a população LGBT.

Ao nos determos na categoria identidade de gênero dos/as vítimas no ano de 2011, travestis, mulheres *trans* e homens *trans* correspondem, respectivamente, a 10,6%, 1,5% e 0,6% das vítimas. Para o ano de 2012, travestis correspondiam a 1,47% e transexuais 0,49% das vítimas. Os relatórios trabalham com a hipótese de que a falta de acesso, de informação e de compreensão sobre direitos humanos de pessoas que habitam segmentos mais vulneráveis à violência da sociedade justificaria o fato do baixo número de denúncias realizado por pessoas *trans* (BRASIL, 2012, 2013).

Ao analisarmos os relatórios elaborados sobre notícias de jornais a respeito de violação de direitos humanos da população LGBT, em 2011 e 2012 o panorama se alterou significativamente, destacando travestis e transexuais como segmentos mais vulneráveis à violência. De acordo com o relatório de 2011 e 2012, respectivamente, 50,5% e 40% das vítimas foram identificadas como travestis. O documento ainda adverte que o fato das expressões travesti e transexual não serem amplamente esclarecidas nos meios de comunicação de massa, a imprensa possivelmente utilizou-se do termo travesti para referir-se a ambas de forma generalizada (BRASIL, 2012, 2013). Vários dados disponibilizados por esses relatórios são problematizados em nossas análises e consolidam nossas contextualizações.

Os dados dos Relatórios e as argumentações das professoras *trans* confirmaram que em decorrência do ambiente hostil, no qual são obrigadas a permanecer desde que iniciam a aproximação com o universo *trans*, poucas dessas pessoas alcançam formas de ascensão

social e profissional que não estejam vinculadas ao universo da prostituição. A vivência e o aprendizado da cidadania torna-se um direito negado a essas pessoas, principalmente pelos obstáculos impostos pelos sistemas educacionais que ainda representa uma das únicas possibilidades de elevação cultural e social para as camadas menos favorecidas da sociedade. Resta-lhes, desse modo, na maioria das vezes, a educação das ruas (HENRIQUES *et al.*, 2007; JUNQUEIRA, 2009a, 2009b; PERES, 2009; LIONÇO; DINIZ, 2009).

Partindo dessas argumentações, o fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante seria as diversas dimensões de vulnerabilidade a que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como “o/a outro/a” do gênero e das sexualidades, portanto, “o/a outro/a” na condição de direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como esse/a “outro/a” desencadeia nas diversas dimensões sociais reações de medo, receio e incerteza que resultam em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo concebido ao nascimento.

### **Identidade *trans* e o contexto familiar: um trajeto**

Para a maioria das professoras, o processo de construção do feminino inicialmente transitou por uma forma de expressão da homossexualidade passando, em seguida, a uma vivência *trans*. Para Bruna, esse processo talvez tenha ocorrido com menor tempo de duração, uma vez que aos treze anos já iniciava seu processo de transformação com a ingestão de hormônios femininos. Na sequência destacamos Sarah e Adriana Lohanna, as quais entre quinze e dezesseis anos já se identificavam como *trans*. O ingresso na universidade foi o marco em que Adry, Sandra, Edna, Adriana Sales e Danye consolidaram suas feminilidades. Para Geanne, Sayonara e Marina esse processo se deu mais tardiamente, acontecendo próximo ou após os 30 anos, já na atuação docente. Para Alysson, torna-se difícil uma demarcação específica, pois se a homossexualidade consistia de um universo habitado por ela/e, o feminino encontrava-se em andamento, transitando por entre desejos e medos, como especificado em seu relato.

<p>Outra coisa é você saber e se ver como transex, transexual ou travesti e assumir essa outra porta que de repente entrou na sua vida. Eu sempre fugi, porque eu sempre vi o feminino muito presente em mim. E eu nunca quis encarar. “Ah! Poderia estar buscando mais e ousando mais.” Mas eu acho que as coisas acontecem devagar (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013).</p>
---

Reportando-nos às questões que envolvem universo *trans* e contexto familiar, as pesquisas nessa área apontam esta instituição social como o primeiro vetor de exclusão, discriminação e violência contra pessoas *trans*, manifestados desde a infância e assumindo dimensões ainda mais depreciativas depois da adolescência, geralmente quando a proximidade com o universo *trans* se amplia.

Começa aí o processo de estigmatização que se desenvolverá como ondas, propagando-se da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e os demais espaços de contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir (PERES, 2009, p. 238).

De certa forma, ao relatarmos o processo de construção do feminino no contexto familiar, as docentes investigadas apontaram contextos diferenciados em relação ao que vêm sendo descrito nas pesquisas no que se refere a recusas extremas que resultaram no abandono ou expulsão de pessoas *trans* por suas famílias no início de seu processo de transformação. Com exceção de Geanne, para todas as docentes, conflitos foram vivenciados junto à família, mas foram se amenizando ao longo do tempo, nomeadamente para aquelas que residiam com a família durante o processo de transformação. Dentre essas, Bruna relatou dificuldades vivenciadas com a família com a qual residiu até os dezessete anos. Contou-nos que com sua mãe, três irmãs e dois irmãos, os conflitos se amenizaram. Com outro irmão sua relação era indiferente e seu pai passou a respeitá-la, mas não a aceitá-la. Mesmo assim, independente das dimensões que envolveram a constituição de sua travestilidade permanecer nos estudos foi uma prioridade naquele contexto.

Na minha época, o que tinha era, ou você ia para pista ou você ia estudar. E quando você tem uma família que a apoia, que não quer que você vá para pista se prostituir... Por que eu sou uma profissional do sexo por opção, não por necessidade. (...) **Mas, os meus pais quiseram que eu, mesmo passando por toda a transformação dentro de casa, fosse estudar** (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Adriana Lohanna aponta o adoecimento de seu pai como o motivo que lhe possibilitou construir-se *trans* na família:

Tenho um pai e uma mãe muito homofóbicos. Minha mãe tem um irmão *gay* que ela passou anos e anos sem ver. Meu tio. Meu pai não autorizava porque ele era muito homofóbico. Então, eu vi em casa que, se eu fosse igual ao meu tio, eu apanharia. Se fosse igual ao meu tio, eu levaria uma surra. **Eu vim me assumir já no Ensino Médio, depois que meu pai se submeteu a uma cirurgia cardíaca e perdeu parte da memória, automaticamente, não tinha mais problema com a família** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Aos 18 anos, Alysson resolveu conversar com seu pai e sua mãe esclarecendo-os sobre sua homossexualidade, o que modificou de forma positiva as relações estabelecidas, o que não ocorreu com seu irmão mais velho com quem prosseguiram os conflitos a ponto de quase não se falarem. Com sua irmã prevalecia forte laço de amizade. Seu relato enfatizou o diálogo com sua mãe e seu pai.

Aí, eu falei. “Não! Eu tenho que resolver esse problema, essa questão.” Aí, eu cheguei e contei para eles. Sabe, foi muito bom. Foi muito bom para mim, por que eu me libertei e foi muito bom para eles também. Porque, eu contei logo para os dois. Não é? Bom, assim, para eles eu não sei, mas para mim foi porque eu me libertei. **Foi bom para o nosso convívio, porque ele passou a me respeitar. Então, assim, a atitude de contar para ele, acho que para ele foi importante porque, pelo menos, ele viu que eu não tinha o que esconder e que não contava nenhuma mentira. Para ele, esse valor era importante. Essa questão da verdade acima de tudo** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhado nosso).

Diferente de Adriana Lohanna, Bruna e Alysson, Sayonara descreveu conflitos vivenciados com sua mãe e um de seus irmãos, mas que se amenizaram, principalmente por seu processo de transformação ter se efetivado aos trinta e dois anos quando já possuía independência financeira, ainda que residisse com a mãe. Sarah também não apontou restrições por parte de seu pai, contudo, não convivia regularmente com ele desde seus cinco anos de idade, em razão de ter se separado de sua mãe e se mudado para outra cidade. Relatou-nos que o processo de transformação foi conflituoso na família, mas diferente de situações que conhecia nas quais a expulsão de casa era o resultado final. Comentou que foi muito bem acolhida, apesar dos estranhamentos que causava. O pouco convívio com seu pai também foi descrito por Edna como motivo dos poucos conflitos vivenciados por ela. Contudo, com sua mãe, irmã e sobrinho o processo foi mais acirrado, mas acabou por ser contornado com o passar do tempo e por sua independência profissional e financeira que aconteceram bem próximo ao tornar-se efetivamente *trans*.

Ao narrarem a construção de suas feminilidades junto ao contexto familiar, as professoras confirmaram, assim como argumentado por Peres (2009), a família como um dos primeiros espaços de estigmatização vivenciados por pessoas *trans* desde a infância. Os processos de recusa podem se configurar de várias formas: violência psicológica, discriminação, violência física, negligência, violência sexual e outros. De acordo com as narrativas das professoras, a violência psicológica e a discriminação parecem as mais evidenciadas em seus contextos familiares nos quais os fenômenos de humilhação e

hostilização são os mais recorrentes. Somente Adriana Lohanna anunciou sofrer riscos de violência física por parte do pai.

Essas narrativas corroboram com as informações disponibilizadas nos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil. No ano de 2011, o maior número de violações contra pessoas LGBT ocorreu dentro de casa (42,0%)<sup>46</sup>; violência psicológica e discriminação corresponderam respectivamente a 37,6% e 16,6% das formas de violação no âmbito familiar. Sobre a identidade de gênero dos/as suspeitos/as dessas violações 30,6% correspondia ao gênero masculino e 22,1% do gênero feminino, sendo 43% desses/as suspeitos/as identificados/as como heterossexuais (BRASIL, 2012).

No ano de 2012, os contextos aproximaram-se. O maior número de violações contra pessoas LGBT ocorreu também dentro de casa (38,63%). Diferente do relatório de 2011, os locais onde ocorreram as violações não foram designados. A violência psicológica e a discriminação foram também as que mais altos índices alcançaram no contexto geral, 83,2% e 74,01%. Nesse documento também foram apresentados os dados referentes à relação suspeito/vítimas. No contexto familiar, as violações aconteceram primeiramente por parte de irmãos/ãs (6,04%), seguido da mãe (3,93%), pai (3,24%) e cunhado/a (1,65%) (BRASIL, 2013).

Comparando as narrativas das professoras aos dados apresentados pelos relatórios, evidenciamos que independente do grau de parentesco, todos/as os/as familiares podem se tornar vetores de violações em relação àqueles/as cuja construção do gênero e vivência das sexualidades contraria a heterossexualidade e o binarismo masculino/feminino. Contudo, possivelmente, o fato de terem passado pela Educação Básica e chegado à universidade levantava indícios de contextos singulares nas trajetórias de vida dessas docentes em relação às suas famílias, em sua maioria, oriundas de coasses populares. Apesar de estigmatização e violações vivenciadas, o interesse pelos estudos, o “se formar” e o tornar-se docente, sobretudo com estabilidade após aprovação em concurso público<sup>47</sup>, pareceu amenizar esses processos. Os relatos de Sandra e Danye destacaram essa afirmativa.

<sup>46</sup>Em seguida, essas violações aconteceram na rua (30,8%), seguida de outros lugares não identificados (17,1%), instituições governamentais (5,5%), local de trabalho (4,6%). (BRASIL, 2012).

<sup>47</sup> Dez das professoras da pesquisa atuavam em cargos públicos em regime efetivo. Edna foi a única do grupo que trilhou sua carreira docente na rede privada de Uberlândia, mas estável profissionalmente. Em 2013, Sandra não atuava na docência formal, estava desempregada e voltou a ministrar aulas particulares de Espanhol para garantir seu sustento, aspecto que se alterou em 2014, quando foi aprovada em processo seletivo para ministrar aulas no SENAC de sua cidade.

Talvez, se eu não fosse Sandra dos Santos, conhecida, popular, respeitada no Estado onde eu moro, em Roraima. Por estar também dentro do meio político, talvez minha família não me respeitasse tanto. **Mas, por eu estar em um posicionamento, eu sou a única dos meus irmãos que tem nível superior**, trabalho na assessoria de uma deputada federal, então, acho que isso, de certa forma, impõe respeito (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Meu Pai achava assim. Eu acho que a impressão dele era que eu não fosse trabalhar, não conseguisse trabalhar. De que as pessoas tivessem preconceito comigo. Essas coisas assim. Sabe? **Mas, quando eu fui convidada para trabalhar na escola particular, acho que tudo mudou para ele. E quando eu passei no concurso em primeiro lugar. (...) Ele acalmou** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Adriana Sales, Adry e Geanne contaram de laços familiares muito consistentes que não permitiram que o preconceito e a discriminação abalasse suas relações. Adriana Sales destacou em sua narrativa que: “Um pai e uma mãe não querem ter uma filha travesti” (Adriana Sales, janeiro de 2010), mas o processo de transformação foi acontecendo naturalmente e incorporado de forma tranquila por seus familiares. Adry e Geanne destacaram suas mães como norteadoras do processo de aceitação de suas feminilidades dentro da família.

No caso de Adry, conflitos foram gerados com seu pai pelo rompimento das expectativas criadas em relação ao primeiro filho e neto de uma família humilde do campo já que ela preferia rosas e brincar com o ursinho de pelúcia ao invés de andar a cavalo e cuidar dos bichos. Em seguida, seu único irmão, mais novo, passou a assimilar esse perfil tão desejado por seu pai. Geanne relatou-nos o relacionamento sem conflitos com a família durante e após o processo de transformação, atribuindo à autoridade de sua mãe, que sempre a protegeu, o motivo de não ter vivenciado recusas no ciclo familiar. A mãe nunca permitiu que suas decisões sobre a construção do gênero e da sexualidade fossem questionadas. Sua mãe desde sempre a esclareceu: “Pouco importa se você será homem ou mulher, você tem que estudar. É por meio do estudo que você vai conseguir o respeito das pessoas” (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013). Marina foi a única das entrevistadas cujo processo de transformação não foi compartilhado por seu pai e sua mãe, pois já haviam falecidos quando deu início ao seu processo de transformação aos trinta anos. Ela destacou que desde a infância, quando manifestava interesses por brinquedos, roupas e acessórios do universo feminino, raramente sofria alguma forma de repressão por parte da família.

Quando relacionamos o processo de construção do feminino das professoras ao contexto escolar, identificamos que a maioria se constituiu quando estavam na Educação Superior: Adriana Sales, Adry, Danye, Edna e Sandra. Para Adriana Lohanna e Alysson esse processo se deu no Ensino Médio e para Bruna e Sarah, ainda no Ensino Fundamental. Geanne, Marina e Sayonara se identificaram como *trans* quando já estavam na docência. Contudo, essa referência também remeteu a Adriana Sales e Edna que iniciaram a carreira docente nos primeiros anos da universidade. Dessa forma, ao narrarem suas vivências, enfaticamente na Educação Básica, a maioria das professoras remeteram a um período no qual habitavam um universo mais próximo da homossexualidade no qual, comparado ao contexto familiar, a escola apareceu nos relatos docentes como o espaço em que vivenciaram ofensivas humilhações e hostilidades. Seria, talvez, o rompimento na escola de um “cordão de proteção” amarrado pela família, assim como observado por Miskolci (2012, p. 41).

[...] muito frequentemente, nas famílias é claro que você está inserido na sociedade, mas você tem um cordão de proteção em relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. Na escola, tal cordão desaparece, e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta.

Esse aspecto se distanciou dos dados informados nos Relatórios sobre violência homofóbica no Brasil, uma vez que nas denúncias realizadas no ano de 2011 e 2012 em órgãos do Governo Federal, violações contra pessoas LGBT em instituições escolares consistiram respectivamente em 3,9% e 3,18% das denúncias (BRASIL, 2012, 2013). Os valores mais significativos foram atribuídos ao contexto familiar e a situações de rua, nos dois relatórios. O que esse contraste nos leva a pensar? Possivelmente, que pessoas LGBT, e *trans* em especial, ou pouco acesso têm aos sistemas educacionais e/ou quando neles inseridas, suas demandas de respeito à condição humana são invisibilizadas, reafirmando a inexistência de um olhar representativo da escola sobre a violência. Esses aspectos foram evidenciados em vários estudos que se entrelaçam às discussões dessa tese.

Mesmo com essas demandas e imposições a Educação consistiu no campo e lócus para a ascensão pessoal e profissional desses sujeitos. Em relação ao que as levou a optarem pela profissão docente, a vocação foi indicada pela maioria do grupo. Adriana Sales, Bruna e Marina narraram eventos de suas infâncias nos quais o brincar de escolinha era uma prática frequente. Elas assumiam sempre o papel da professora.

Oito, nove anos de idade eu ganho uma lousa, aquela lousa de criança, dada pelo meu pai. Sempre brinquei de ser professora, nunca gostei de ser dona de casa. Sempre gostei, sempre fui apaixonada pela estrutura da escola, hoje eu tenho a certeza disso (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010).

Via-me professora. Tanto é que brincava de escola, dando aula para os meninos. Na rua, as mães mandavam... Adorava quando era criança ensinar meus irmãos mais novos. Era vocação mesmo (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010).

Sempre brinquei na época da minha infância. Brincava de escolinha. E, um detalhe, eu era professora. Na escolinha que eu brincava. Os meus amigos imaginários ou as amigas, meninas que brincavam comigo e que eu sempre era a professora e elas eram as alunas (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Adriana Lohanna especificou os períodos no qual foi catequista da igreja que frequentava como suas primeiras experiências na docência. Em razão dos princípios do catolicismo que rejeitam construções do gênero e vivências das sexualidades que destoem do binarismo homem/mulher e da heterossexualidade normativa, ao se aproximar do universo *trans* Adriana se viu impedida de prosseguir nessa atuação. Para aquela comunidade católica, pessoas *trans* representavam a vivência do pecado. Contudo, o desejo de “formar opiniões” norteou sua inserção na docência.

A catequese foi minha primeira docência, então, como catequista a gente luta, nós somos formadores de opinião. Depois que me assumo travesti, sou privada desses direitos religiosos. (...) Como eu iria continuar formando, como eu iria continuar na docência e formar opinião, formar as cabeças, sendo que eu não ia mais fazer catequese? Então, quero ser professora. E aí, fiz o vestibular em graduação em Letras (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

Os relatos de Adriana Sales, Bruna e Marina elucidaram as origens da constituição da profissão docente. A “missão ou vocação” foi o princípio norteador de inserção nesse campo profissional, primeiramente pautada no vínculo com a ética moral e religiosa para, em seguida, articular-se também às diretrizes estatais, consolidando-se como um ofício ou profissão (NÓVOA, 1991; LOURO, 1997). No relato de Adriana Lohanna, esses três elementos iniciais da profissão docente foram encontrados: missão, vocação e religião. O constituir-se, o fato de ser autorizada a atuar como docente permitiu-lhe assumir sua feminilidade. Isso deveu-se, de certa forma, ao regime estatal que passou a nortear essa profissão.



A proximidade com a homossexualidade em uma fase anterior ao aderir-se a uma vivência *trans*, também as prejudicou na relação com a docência. Marina elucidou-nos a respeito ao contar-nos de sua possível demissão de uma escola de filosofia religiosa em que trabalhou.

Como na primeira escola que eu fui trabalhar, quando eu iniciei minha carreira. Eu fui demitida por ser *gay*. (...) Lá em Montenegro. Escola de freiras, que eu terminei o curso de Magistério e fui contratado nesta escola. Trabalhei três anos como professor. Na época eu tinha qualificação em música. Eu também fiz música no curso. Então, eu era habilitada para dar aula pré-infantil até quarta série. **Três anos de serviço, depois eu não servi mais, porque ela [Marina] começou a ver que o mundo era cor de rosa, e quando a “professora” começou a se manifestar e que o espaço começou a se abrir, o mundo *gay*, eles deram um jeitinho de me demitir.** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Ainda no contexto de uma inclinação para ensinar, Danye falou-nos do prazer que sentia em aprender e ensinar. Geanne explicou que foi estimulada pelo desejo de sua mãe em ter uma filha professora. Adry argumentou a propensão frustrada no estágio do Magistério, levando-a a desistir da docência num primeiro momento. Mais adiante, ao cursar Filosofia, a inclinação para docência foi retomada partir do contato com o público adolescente pelo qual desenvolveu grande afeição. Para Alysson, Edna, Sandra, Sarah e Sayonara a docência não fazia parte de seus planos. O primeiro contato com a escola e a sala de aula desencadeou o desejo de prosseguirem na profissão.

O século XIX também significou a entrada da mulher na escola e o início do processo de feminilização da profissão docente, mormente, influenciado pela nascente Psicologia que investia na teoria de que seria essencial para o desenvolvimento físico e emocional da criança a associação entre Educação, família e amor materno (FOUCAULT, 1988; NÓVOA, 1991; LOURO, 1997). Essa relação feminilidade/docência parece recorrente na constituição social dos sujeitos dessa pesquisa. Como observado por Louro (1997), as marcas religiosas da profissão docente ainda estão presentes, no entanto, interpretadas e ressignificadas em novos discursos e símbolos nos quais o caráter de entrega e doação estará sempre em pauta. A entrega e doação aos estudos e à profissão docente apareceram como fatores necessários, permanentes e definidores nas histórias e trajetórias das professoras por nós investigadas.

## Professoras *trans* brasileiras e seu processo de escolarização<sup>48</sup>

“Espera aí, o que você está fazendo aqui?” Eu digo: “Eu vim estudar!”  
**“Não, mas eu acho que o lugar de vocês não é aqui! Travesti na universidade? Nossa! Eu nunca vi isso. Por que não está no salão de beleza ou se prostituindo na Cruz da Donzela?”** “Eu não estou lá, como elas, porque eu fui forte para chegar aqui. Sabe por que eu estou aqui? Porque tenho os mesmos direitos que você.” (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhado nosso).

A epígrafe acima discorre sobre o primeiro dia de aula de Adriana Lohanna na graduação presencial de Serviço Social em Propriá-SE, ao ser questionada por um aluno sobre o seu lugar social de pertencimento em razão de sua feminilidade interpretada como fora das normas de gênero. Naquele momento, os princípios da heteronormatividade foram acionados, uma vez que “Cruz da Donzela” é um povoado situado no município de Malhada dos Bois, Sergipe, às margens da BR 101, na qual travestis atuam como profissionais do sexo.

A interpelação vivenciada por Adriana nos remete ao fenômeno descrito por Ricard Parker (2000) como “sinergia de vulnerabilidades” adotada por Junqueira (2009b) ao especificar que a fragilidade das ações de enfrentamento do estigma, do preconceito e das políticas públicas destinadas às necessidades básicas de pessoas *trans* acaba contribuindo para a consolidação do quadro de rejeição social desses sujeitos, especialmente em instituições escolares.

Ao mesmo tempo, nesse relato também se destacou, como argumentado por César (2009), que nas últimas décadas tem ocorrido no Brasil uma ampliação da Educação Básica ancorada no princípio da inclusão social, fazendo emergir temáticas específicas sobre a exclusão de pessoas *trans* nas escolas brasileiras. No entanto, ao contextualizarmos as posições de sujeito ocupadas por professoras *trans* na escola constatamos que são posições constituídas pelo resultado de processos constantes de resistências e enfrentamentos advindos da Educação Básica e também da Educação Superior. Essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas *trans* que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social à qual foram expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores. Como nas argumentações de Peres

---

<sup>48</sup> Em relação ao processo de escolarização das docentes investigadas cabe destacar que praticamente todas concluíram a Educação Básica em escolas da rede pública. A exceção foi Bruna, de forma integral, e Edna, de forma parcelada, que cursaram o Ensino Médio em escolas da rede privada. Sayonara se transferia para escolas privadas quando a rede pública entrava em greve, retornando para a rede pública logo que a greve se encerrasse. No que se refere à Educação Superior, Adriana Sales, Danye, Edna, Sarah e Sayonara se graduaram em universidades públicas e as demais em instituições privadas.

(2009), essas imposições se iniciaram na família e se proliferaram como ondas nas diversas dimensões sociais.

Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005), em pesquisa realizada na Parada do Orgulho GLBT na cidade do Rio de Janeiro em 2004, destacaram uma baixa incidência de discriminação e preconceito contra travestis e transexuais em instituições de ensino. O que emergiu marcadamente é que isso se deveu ao fato de que esses sujeitos pouco frequentam escolas ou faculdades. A pesquisa de Bohm (2009) realizada com vinte travestis da cidade de Porto Alegre também sinalizou para essa afirmativa ao descrever sobre o processo de escolarização dos sujeitos da pesquisa e o nível de formação alcançado por elas: “[...] sobre a escolarização alcançada, 15% das entrevistadas apontam possuírem Ensino Fundamental incompleto, 25% possuem Ensino Fundamental completo, 15% delas têm Ensino Médio incompleto, 25% possuem Ensino Médio Completo e 5% têm Ensino Superior Completo.” (BOHM, 2009, p. 58).

Ao discutir sobre as políticas públicas voltadas para a relação entre universo *trans* e Educação, Adriana Sales manifestou preocupações semelhantes às de Carrara e Ramos (2004) e Bohm (2009).

**Nessa discussão, elas são as últimas a serem inseridas, as últimas a serem pautadas, as últimas a serem pensadas como elemento de uma escola, porque nós não temos um número significativo de meninas no contexto escolar. (...) Para essas meninas com a letrinha “t”, travesti e transexuais, só resta a prostituição, o mundo da marginalidade. Porque se não está na escola, acaba sobrando a rua para ela, porque a família expulsa de casa, ela não tem mercado de trabalho propício. Indo para a rua ela esquece, ignora realmente a existência da escola** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro, 2010, sublinhados nossos).

Ancorado em vantagens operacionais, Junqueira (2009c) ressaltou a recorrência da eleição de identidades que possam compor as políticas de promoção da diversidade. Essas escolhas geralmente são inspiradas na proximidade com que as identidades contempladas possam estabelecer com uma visão essencialista de sujeito e sociedade. Em razão disso, enfatizou que severos limites são acionados nessa idealização de uma democracia para a diversidade. O relato de Adriana Sales ressaltou esses “severos limites” que confirmam e reforçam o discurso de que pessoas que habitam o universo *trans* não integram essas identidades eleitas. Sua presença na escola, assim como no contexto social mais amplo, acaba subalternizada às identidades *gays* e *lésbicas*.

O risco de deixar de fora grupos menos mobilizados ou com menores possibilidades de angariar suporte e solidariedade é inegável. Quais as chances

de travestis e transexuais nesse cenário? Elas seriam pensadas como população-alvo de iniciativas à inclusão educacional e à inserção em demais esferas sociais? Ou, no máximo, ficariam confinadas em atividades promotoras de diversidade cujo foco é prevenir DSTs e AIDS entre profissionais do sexo? Gays e lésbicas talvez contem com uma exígua margem de vantagem, mas dificilmente algo mais do que isso (JUNQUEIRA, 2009c, p. 181-182).

As argumentações de Adriana Sales e Junqueira (2009c) também se relacionaram com as informações disponibilizadas pelos Relatórios sobre Violência Homofóbica no Brasil de 2011 e 2012 (BRASIL, 2012, 2013). Esses Relatórios ressaltaram a falta de acesso, de informação e de compreensão sobre direitos humanos de pessoas *trans* como um possível motivo do baixo número de denúncias de violência realizado por esse segmento social. Correlacionado à afirmativa de Carrara e Ramos (2005), quanto ao reduzido número de pessoas *trans* em escolas e universidade, outra justificativa seria o nível de escolaridade dos/as denunciante(s) identificados/as no relatório de 2011 ao informar que “[...] apesar de vítimas de violências homofóbicas denunciadas estarem presentes em todos os níveis de escolaridade, estas se concentram entre aquelas pessoas que têm até o ensino médio completo, com 58,3% das marcações.” (BRASIL, 2012, p. 27).

Os dados dos Relatórios e as argumentações das professoras *trans* confirmaram que em decorrência do ambiente hostil no qual são obrigadas a permanecerem desde que iniciam a construção de seu gênero, poucas pessoas *trans* conseguem concluir os estudos elementares, restando-lhes a educação das ruas, da marginalidade e da prostituição. Esse fato foi também ressaltado por Adriana Lohanna ao discorrer sobre o contexto social da universidade na qual estudava.

Meu sonho é que tenham outras travestis e transexuais nessa universidade, mas aí você percebe que o processo de exclusão da travesti e da transexual é muito, porque todas as meninas que foram minhas colegas desistiram. **Não conseguiram passar pelo Ensino Médio, porque é muito, mas é muito difícil mesmo. Você sofre um inferno, é um inferno a cada dia, você pensa assim: “Vou ter que ir para aquele inferno mais um dia.”** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhado nosso).

César (2009) afirmou que mesmo com as reivindicações da sociedade civil resultando em apoio por diversas vertentes do Governo federal, levando à criação de medidas legislativas em defesa dos direitos humanos de pessoas *trans* no âmbito escolar, é fato que as escolas, em sua maioria, ainda exercem o preconceito e a exclusão e, conseqüentemente, contribuem para a evasão desses sujeitos.

[...] se a escola é o lugar por excelências das formas de normalização dos corpos, os corpos de transexuais e travestis representam o outro da norma, aquele/a que sempre escapará das teias disciplinares e biopolíticas do governo escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em cheque [sic] as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-corpo-gênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar (CÉSAR, 2009, p. 3-4).

É dentro dessa perspectiva que as professoras da pesquisa ressaltaram dificuldades de pessoas *trans* se manterem em instituições escolares. A professora Geanne foi enfática sobre essa questão quando conversávamos sobre alunos/as LGBT na escola. Suas argumentações em relação às discussões sobre gênero e sexualidades na escola levaram-nos a perguntar se a escola seria um espaço hostil para as travestis, em especial. Ela assim se manifestou: “Muito. Muito. Muito cruel!” (Geanne, Embu/SP, janeiro de 2013). A argumentação de César (2009) colada ao relato de Geanne vai ao encontro das constatações de Bohm (2009).

[...] a interação destas pessoas em espaços institucionais, e aqui falo em especial da instituição “escola”, torna-se para as travestis uma experiência cruel, já que a permanência delas nestes espaços, quando se mantêm, é constantemente atravessada pela hostilidade, pela imposição de modelos de vida e de condutas heteronormativas, que reiteram a ideia da representação travesti como anormal, não-natural e monstruosa (BOHM, 2009, p. 14).

Santos (2010) e Sales (2012) ao investigarem histórias escolares de alunos/as *trans* do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso chegaram a resultados similares aos apresentados por Bohm (2009), nas quais o estigma, o preconceito, o trauma e o sofrimento são as expressões que definem as vivências escolares dessas/es discentes. Em razão disso, retomamos a epígrafe deste capítulo na qual Adriana Lohanna relatou sobre sua persistência em continuar os estudos mesmo sendo a escola um espaço que recusa aqueles/as cujas construções do gênero e vivências da sexualidade contrariam a heteronormatividade e as normas de gênero.

Apreendemos assim que a escola é um dos principais desencadeadores desses processos de exclusão, expressos por uma violência anunciada, em sua maioria, por parte do corpo discente e outra violência velada e/ou silenciada, pelos/as agentes escolares. Cabe ainda destacar que essas formas de violência, principalmente a anunciada, muitas vezes se consagra em outra forma de violência que definimos como violência materializada, incidindo diretamente na possibilidade de prejuízo e/ou violação física sobre a pessoa exposta.

Com exceção de Bruna Oliveira da cidade de Aracaju, todos os sujeitos dessa pesquisa descreveram alguma forma de violência anunciada ou velada pelas quais foram expostos

durante suas trajetórias escolares da Educação Básica até a Universidade. Violência desencadeada pelo corpo discente e algumas vezes pelo corpo docente das instituições nas quais estudaram. Em alguns casos, essas formas de violência se materializaram em forma de agressão física, em especial, nas relações estabelecidas com o corpo discente. O baixo índice de relatos sobre vivências de formas de violência na relação que estabeleciam com professores/as parece associar-se ao fato de sempre terem sido o/a “melhor aluno/a da sala”, o/a “aluno/a exemplar”, “o/a primeiro/a da sala”. Isso aparece explícito nos relatos de Bruna e Marina.

**Olhe, no Ensino Fundamental não tinha, até porque o melhor aluno ele é visto como...** Todos os professores gostam, não é por que eu fui a melhor aluna, mas uma aluna que todos diziam: “ah, eu quero fazer parte do grupo de estudo com ela.” (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010, sublinhado nosso).

**O que diferenciava era que eu sempre me sobressaía em algumas disciplinas.** A famosa busca pela inteligência para poder se aproximar. Aquela história assim, o *gay* que vai, de certa forma, tentar resistir, mas de uma forma sutil. “Ah, vou fazer trabalho contigo porque tu sabes. Vou fazer esse trabalho contigo, porque tu és inteligente.” Então, tinham essas relações, mas por interesse dos meninos em se aproximar para fazer trabalho porque eu sabia (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Seus relatos ressaltam, como encontramos em Junqueira (2009b), como adolescentes e jovens estudantes homossexuais, bissexuais e *trans* são levados/as muitas vezes a desenvolverem rendimentos escolares acima da média com o intuito de amenizarem os processos de exclusão e violência pelos quais são amiúde expostos/as no cotidiano escolar expressados nos processos de intimidação, assédio, falta de acolhimento e desqualificações variadas.

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”, etc. (...) Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil (JUNQUEIRA, 2009b, p. 26).

Esses processos demarcaram a instituição da heteronormatividade e confirmam a argumentação de Louro (2009) sobre as estreitas intersecções entre heterossexualidade e gênero, resultando numa profunda articulação e, muitas vezes, confusão, entre gênero e sexualidade. Com isso, as experimentações desencadeadas no campo da sexualidade acabam se refletindo no âmbito do gênero, ou, como explicitou a autora: “A transgressão da norma

heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma ‘perda’ do seu gênero ‘original’.” (LOURO, 2009, p. 91). Essas experimentações são evidenciadas pelas professoras *trans* ao relatarem sobre o tempo no qual ainda se localizavam no gênero masculino e/ou numa vivência homossexual e quando lhes eram atribuídas em forma de agressão o atributo de mulherzinha, veadinho, menino *gay*, etc.

Todas essas vivências e experimentações descritas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa destacaram uma necessidade de reestruturação dos princípios norteadores da Educação. Isto é, como formas dissidentes de construção do gênero e vivência da sexualidade são compreendidas nesse espaço que se reafirma constantemente como o local do aprendizado e vivência da normatização, muitas vezes impostas por distintas variações de violência.

A compreensão do conceito de violência que adotamos estabelece relação com as diretrizes que determinam os corpos dentro da condição humana como algo vivível ou invivível. Essa perspectiva defendida por Butler (2006) aborda uma dimensão invariavelmente pública pela qual o corpo se insere como um fenômeno social dentro da esfera pública. Isso nos remete à afirmativa de que inicialmente não somos donos/as de nossos corpos, mas influenciados/as e determinados/as ao mundo dos/as outros/as, ou seja, como integrantes da vida social mais ampla. A possibilidade de contestação e negação desses princípios da vida social que busca a homogeneidade dos corpos coincide, muitas vezes, em adotar uma condição de sujeito invivível, pautada na rejeição da “esfera de aproximação física original e involuntária” do que o outro nos impõe como norma (BUTLER, 2006).

Nessa perspectiva, Butler associa que o pertencimento à condição humana equivale ao processo de exposição, dependência, fragilidade e, sobreveste, vulnerabilidade pelo qual somos expostos/as frente ao/à outro/a.

Por um lado, tal vulnerabilidade implica realmente uma obrigação ética, uma atenção especial diante da precariedade da vida, uma responsabilidade para encontrar as condições em que essa vida frágil possa prosperar. Por outro, essa mesma vulnerabilidade é precisamente o que nos torna propensos à violência e também às práticas que nos envolvem na perspectiva da destruição da própria vida. Destruir uma vida é destruir as condições da sua vulnerabilidade, especialmente quando tal vulnerabilidade é experimentada como algo invivível na sua exposição (CAVARERO; BUTLER, 2007, p. 653).

A destruição de uma vida por meio de sua vulnerabilidade ou posição de “invivível” partindo do pressuposto de soberania de uma norma preexistente que se consagra enquanto “ato de lei” e posiciona o outro fora das estruturas universais interpretadas como racionais e democráticas, constitui-se, dentro de uma perspectiva butleriana, do que compreendemos

como violência ou ato violento. Nesse contexto, “[...] esse gesto violento revela, entre outras coisas, que as noções de universalidade são instaladas mediante a anulação dos próprios princípios universais que deveriam ser implementados.” (BUTLER, 1998, p.17).

Ao nos determos nos relatos das professoras sobre suas trajetórias de vida escolar ficou evidente, como destacado por Butler (1998, p. 17) que esse processo de “anulação dos próprios princípios universais que deveriam ser implementados”, uma vez que a realidade experimentada por pessoas *trans* em nosso país nas mais diversas dimensões sociais, sobretudo na escola, pouco se aproximam do artigo 5 da Constituição Federal Brasileira que legitima: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” (BRASIL, 1988, p. 2). A condição de invivível é um fator permanente imposto à existência de pessoas *trans*, independente da posição ocupada socialmente, assumindo proporções nocivas no contexto escolar em razão de seus princípios pautados historicamente na heteronormatividade.

## Demarcações do invivível no contexto escolar

A universidade foi o local no qual Sayonara se deparou com o preconceito e a discriminação. Sempre usou cabelos longos e, às vezes, frequentava as aulas na universidade trajando shorts curtos e botas longas. Essas transgressões de gênero resultavam em manifestações de transfobia explícitas, mas não verbais, por colegas de sala do gênero masculino.

Lá eu penei muito no começo. Eu penei bastante. **Eu sofri preconceito daquele que te deixa bem transtornado mesmo. [...] Verbal não. Olhares te julgando o tempo inteiro. Você percebia que a pessoa tinha até certo nojo de você. Às vezes, se eu me sentasse num lugar, a pessoa chegava a se levantar e ir para outro, como se eu fosse um poço de doenças** (Sayonara, Uberlândia-MG, julho de 2007, sublinhado nosso).

O uso de roupas extravagantes e transparentes despertava incômodo similar nos/as colegas de Sarah quando comparecia aos encontros presenciais do curso de Pedagogia.

A forma inusitada, abusada que eu me vestia; o figurino que eu usava era de grande espanto. Tudo de novo causa espanto. Imagina hoje nesse perfil, nessa forma que eu usava. **E aí, então, eles de alguma forma me excluía, não todos, mas, eu diria que 90% me excluía. Olhavam-me com olhos de assassinos, com olhos de réu, queriam me condenar, queriam a minha cabeça** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).



Outras professoras declararam que as formas de violência se materializavam em agressão física. A omissão por parte do corpo docente da escola era um aspecto recorrente. Quando frequentava o Ensino Fundamental e Médio, Adriana Lohanna foi, por várias vezes, vítima de agressões verbais e físicas.

**“Você está levando esse murro por ser mulherzinha, tem que ser homem.”** Isso aconteceu no meu Ensino Fundamental. (...) No Ensino Médio eu fui mais vítima de chacota dos alunos, os meninos abaixavam as calças no meio do corredor para demonstrar os órgãos sexuais, (...) **me batiam na hora do intervalo, me xingavam de “veadinha”, me chamavam de mulherzinha, e “olha a travesti para lá, olha a travesti para cá”** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhados nossos).

Após sofrer essas agressões, Adriana se dirigia até a secretaria da escola e cobrava providências dos/as agentes escolares. Nesses momentos, ela apenas era aconselhada a aceitar a situação, a se acostumar. Nenhuma providência por parte dos/as agentes escolares era tomada para que as agressões não se repetissem.

**“Não, rapaz, a vida é assim. É normal, tenha calma. Você tem que saber, tem que se acostumar com essa sua situação. Com essa sua postura, essa sua opção”.** Mas era normal se acostumar, porque ninguém fazia nada: “Mas estou cheia, eu sou vitimada! Sou vítima de preconceito, sou xingada e vocês não fazem nada. E dizem que isso é normal? Que discurso é esse?” **“Não, tenha calma. Isso se resolve. Vamos tentar conversar.” E nunca se conversava** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010, sublinhados nossos).

Sandra relatou-nos vivências de violência anunciada e materializada similares ao cursar a Educação Básica e Superior na Venezuela.

Eu considero a Venezuela um país bem mais conservador do que o Brasil. A repressão na questão da sexualidade é maior. Por eu ter sido uma criança, um adolescente e jovem que não tinha o perfil dos meninos da minha idade, daqueles que estudavam comigo, **eu acabei sofrendo muito preconceito e muita discriminação na escola, tanto na escola como na faculdade. Inclusive cheguei a ser violentada fisicamente, com pedras, com pauladas** (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Adriana e Sandra denunciaram agressão física. Adriana destacou a violência anunciada e materializada pelo corpo discente e consentida pelo corpo docente por meio de um discurso naturalizado. Ser diferente naquele espaço implicaria suportar retaliações advindas em função do não cumprimento da heteronormatividade, ou seja, represálias por configurar-se como um corpo “fora da norma” (CÉSAR, 2009), o que poderíamos interpretar como uma violência também anunciada e oculta por meio de uma argumentação normativa.

Sandra e Adriana vivenciaram essas situações na primeira década do século XXI, mas na transição dos anos de 1960 para 1970, Fernanda de Albuquerque - travesti cuja história de vida foi publicada sob o título de seu pseudônimo: a *Princesa* -, no Ensino Fundamental, foi exposta a formas de violências exclusivamente anunciadas, na qual o corpo discente e docente se unificava como vetores desse processo. Um relato em sua biografia revelou um contexto de sala de aula no qual foi agredida verbalmente pelos colegas de turma. Ao pedir auxílio do professor, ele se mostrou conivente com a situação: “[...] ele requebrava e me imitava com voz afeminada: Fala, diga para mim, Fernandinho, o que você quer? Eu emudecia, coberto de vergonha.” (ALBUQUERQUE; JANNELLI, 1995, p. 34).

A agressão denunciada por Fernanda comparada à de Adriana evidencia que, apesar de o primeiro fato ter ocorrido há quase cinquenta anos, pouco foi alterado em termos de políticas públicas educacionais efetivas. Ações concretas contra a violência em função do preconceito e da discriminação relacionados às questões de gênero e sexualidades na escola, especialmente, no que se refere às pessoas que integram o universo *trans* são quase inexistentes. Essa afirmativa tornou-se mais significativa ao nos determos nos dados do estudo de Bohm (2009, p. 58) com as travestis de Porto Alegre.

É importante apontar que situações recorrentes de preconceito são indicadas como causa do abandono escolar por 35% das entrevistadas. Deste total, 100% afirmaram sofrer violência verbal por parte dos colegas, 57,4% afirmaram sofrer violência verbal por parte dos/as professores/as e 57,4% afirmaram sofrer violência física por parte dos colegas.

Junqueira (2009b) afirmou que o quadro mais evidente de exclusão no universo escolar refere-se às experiências vividas por pessoas *trans* desencadeadas pelo alto índice de humilhação, segregação, guetização e opressão às quais essas pessoas são expostas. As formas de preservação da identidade física é uma questão que incide de forma significativa nesse processo.

Marina, ao relatar sobre os motivos que a levaram a optar pela profissão docente, justificou seu ingresso no curso de Magistério por dois motivos. Primeiro, pela afinidade com a docência. Segundo, como um meio de se proteger do universo masculino por parte de quem foi vítima constante de violência anunciada e materializada<sup>49</sup>. No caso de Sarah, as agressões físicas não foram materializadas, contudo, relatou-nos as diversas ameaças que passaram perto de ser concretizadas. Como Marina, sua entrada no Magistério, de certa forma, amenizou o processo de vulnerabilidade.

<sup>49</sup> A primeira epígrafe dessa tese, presente na introdução, refere-se a essa argumentação de Marina. Ver p. 15.

Sarah: Eu comecei a amarrar o cabelo e o cabelo ficava assim, um tanto quanto exótico, vamos chamar assim. Não é? Penteado peculiar e aí isso assustava muito os colegas e, muitas das vezes, **queriam colocar fogo no meu cabelo, jogar o carro sobre mim na avenida, na rua e eu tinha que...**

Neil: **Colegas da escola?**

Sarah: Também. As pessoas da rua mesmo e da escola também. Eu me lembro que tinha um colega que estudava comigo e ele ia de caminhão. De vez em quando ele ia de caminhão e ele já quis passar o caminhão sobre mim várias vezes.

Neil: E você estava em qual série?

Sarah: No fundamental. É... **Queriam por fogo no meu cabelo.**

Neil: Mas ele te ameaçava?

Sarah: Não necessariamente me ameaçava. Eu não sei necessariamente diferenciar a ameaça da prática. Uma coisa é você ameaçar, outra coisa é você praticar. **Então, ele jogava o caminhão em cima de mim mesmo, é claro que subia sobre a calçada para que não fosse atingido pelo caminhão, mas ele queria isso.**

Neil: Dentro da escola ele te incomodava, te agredia?

Sarah: **É. Ele tinha aquelas piadinhas de mau gosto sim. Tinha aquele clima bem desagradável. Não foi muito fácil.** Aí, no Ensino Médio já tinham acostumado e também já tinha entrado no mercado do magistério e eu me tornei muito conhecida e já viram que eu poderia fazer o diferencial. De fato, é o que eu estava fazendo. E comecei então a ser vista com outros olhos (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Os relatos dessas professoras nos levam a concordar com Junqueira (2009b, p. 25).

Nas escolas, não raro, encontram barreiras para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas da escola (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua identidade física.

No tocante à preservação da identidade física, quando vinculada a questões de raça e/ou etnia, o “Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil de 2011” informou na análise das denúncias de violação de direitos humanos da população LGBT efetuadas junto ao poder público que 51% dos/as denunciadores se identificaram como de cor parda ou preta. Isso confirma dados de outras pesquisas já realizadas ao indicarem que essas pessoas são mais vulneráveis às situações de violência em nosso país (BRASIL, 2012).

Essa informação corroborou com os relatos dos sujeitos dessa pesquisa. Das doze professoras *trans* investigadas, seis se identificaram como de cor branca, três pardas, duas pretas e uma amarela. Contudo, a vivência de violência materializada no período da Educação Básica e Superior foi um processo descrito predominantemente pelas professoras que se identificaram como de cor preta e parda: Sarah, Sandra e Adriana Lohanna. A exceção foi Marina que se identificou como de cor branca.

O nível social econômico baixo foi outro fator expressivo na identificação de processos de violação de direitos. Sarah, Sandra e Adriana Lohanna são oriundas de famílias de baixa renda, pelo menos no período em que cursaram a Educação Básica. Isso, no contexto geral, sinalizou para a argumentação de Peres (2009, p. 260).

Tem-se aí a eclosão de um longo processo de estigmatização, discriminação e exclusão que ganhará picos de intensidades de acordo com a qualificação e *status* de sua visibilidade. Assim, uma TTT<sup>50</sup> rica será menos discriminada do que uma TTT pobre; uma TTT branca menos que uma TTT negra; uma TTT “mais discreta/educada”, menos que uma TTT “mais barraqueira”; uma transexual “educada e feminina” menos que uma transexual “perua”; uma travesti jovem, menos que uma travesti idosa (PERES, 2009).

Esses processos de estigmatização, discriminação e exclusão elucidados por Peres (2009) confirmaram que o sujeito não se constitui em uma dimensão isolada. Diferente disso, integra dimensões correlacionadas que dizem respeito ao gênero, à sexualidade, à raça/etnia, à classe social, localização geracional, religiosidade e outros fatores que dizem da singularidade de cada um/a. Dentro dessas singularidades, Alysson apontou a obesidade como um aspecto vivenciado por ela/e como indo além das questões que envolviam a discriminação e o preconceito por sua homossexualidade. Associado a esse contexto, elucidou o conteúdo da disciplina Artes como outro fator de segregação em razão de sua desvalorização como campo de conhecimento escolar.

**A Arte na escola é discriminada. E, ainda, era um professor gay e ainda obeso mórbido.** Eu pesava cento e oitenta e cinco quilos. Então, eu tinha que ser um monstro dentro de sala. Foi muito duro. De um tempo para cá, depois que eu fiz a redução [de estômago] que eu aliviei mais, porque são várias, várias questões de discriminação. **Eu falo que a obesidade, ela é, o preconceito é muito maior do que a sexualidade** (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

O relato de Alysson sinalizou que no campo das construções das identidades sociais implicou considerar a maneira como essas dimensões são interpretadas, compreendidas e acionadas em cada sociedade partindo de suas construções culturais, atribuindo ao sujeito diversas formas de interação com o universo social. Nesse sentido, ficou evidente que se constituírem docentes *trans* representou para os sujeitos dessa pesquisa caminhos e obstáculos a serem transpostos nas vidas escolares emaranhados por processos de resistências e enfrentamentos constantes desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior e mantendo-se na atuação docente. Neste processo, o direito de pertencimento e permanência

<sup>50</sup> A sigla TTT significa Travestis, Transexuais e Transgêneros.

nesses espaços desencadeou embates constantes das professoras investigadas na luta por suas demandas pelo reconhecimento da diferença.

## **O reconhecimento da diferença: um embate constante**

Rofes (2005) investigou as relações estabelecidas entre vida profissional e vida pessoal de professores *gays* da Educação Básica na Espanha. Identificou que no contexto escolar esses sujeitos contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de estratégias desagregadoras de conceitos pré-determinados no que tange ao gênero e às sexualidades. Suas análises também o levaram a concluir que é um equívoco acreditar que a simples presença de professores *gays* na escola desencadeie um efeito contra hegemônico. Para o autor, a necessidade de assumir um posicionamento político e identitário é de suma importância para que o reconhecimento da diferença aconteça nos espaços sociais, sobretudo, na escola.

Pensando nas conclusões desse autor relacionadas à questão das professoras *trans* no contexto escolar, enfocando, maiormente, quando os sujeitos dessa pesquisa foram perguntados sobre a importância de um posicionamento político dentro da escola, Adriana Sales e Adriana Lohanna apresentaram dois argumentos distintos.

Em consonância às conclusões de Rofes (2005), Adriana Lohanna afirmou que a falta de consciência política por parte de professoras *trans* podem colocá-las fragilizadas diante dos processos de dominação que regem o contexto escolar, submetendo-as a assumirem posições de passividade e submissão. Destacou a história de outra professora travesti de sua região que ao assumir o cargo público de professora sofreu tentativas de remoção para cargos administrativos.

Ah, se ela não fosse politizada, iria passar por alguma situação dessas. Eu tenho uma situação, pronto. A [nome da professora], também é travesti, é minha amiga e está muito politizada agora. Ela foi removida de um espaço para outro. **Se ela não fosse politizada, não teria discurso para brigar, para lutar.** A travesti que é professora e não é politizada, ela acaba sendo mais uma manobra no contexto escolar, ela acaba sendo manobra do sistema, irão tirá-la da sala de aula, com certeza, e colocar no espaço administrativo, como secretária, como auxiliar administrativo. **Não terá o direito de estar na sala de aula** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhados nossos).

Situação similar foi vivenciada por Sarah em 1998 quando se aproximava do período para assumir o cargo efetivo de docente na rede estadual de ensino da cidade de Bom Jardim.

Foi convocada a comparecer na Secretaria de Educação e solicitaram a ela que assinasse um termo de desistência da vaga para a qual havia sido aprovada em primeiro lugar. Segundo seu relato, alegaram que ela não apresentava condições para assumir a vaga em razão de sua feminilidade transgressora. Em resposta, Sarah se posicionou da seguinte forma: “Eu ameacei ir à mídia. Eu disse com toda firmeza para a subsecretária: ‘Eu não tenho nenhum centavo. Eu estou aqui porque me emprestaram dinheiro. Mas, eu vou de carona para Goiânia e vou para mídia denunciar’” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013). Em razão da ameaça de denúncia, Sarah assumiu o cargo. Foi exposta, contudo, a um ambiente de constante pressão e ameaças para que abandonasse ou fosse demitida do cargo, aspectos que lhe atormentaram por todo o período do estágio probatório.

Eu temi muito. **Vivi muita pressão psicológica.** Estou revelando isso só agora, ninguém sabe disso, nem a minha família. Todo dia eu imaginava: gente, eles vão conseguir me tirar do trabalho amanhã... Aí, qualquer coisinha que me chamasse na diretoria, eu pensava que eles estavam me demitindo, que tinha vindo uma carta de não sei onde. (...) **Eu não sei se eu superei isso. Se eu finjo que superei, mas, foi um trauma muito grande** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

No sentido mais amplo, não restringindo somente ao segmento LGBT, Adriana Sales apresentou um posicionamento diferenciado da argumentação de Rofes (2005) de que a simples presença de professores *gays* na escola desencadeia um efeito contra hegemônico.

Ele/a não pode ter uma consciência, mas por si só, por ser uma pessoa LGBT, por ser uma pessoa negra, por ser uma pessoa da etnia indígena, por ser uma pessoa com alguma deficiência física, por si só, consciente ou inconsciente, ela tem uma atitude, uma posição política dentro daquele grupo. **Então, ela pode manifestar ou não, ele pode ser uma ativista ou não, ele pode ser uma pessoa que tome frente a essas discussões ou não, mas só a sua presença dentro daquele grupo, politicamente já é algo que proporciona reflexões, sejam elas positivas ou negativas.** (...) Porque algumas questões das diversidades você pode camuflar, o *gay* você camufla, a lésbica você camufla, o pobre você camufla, mas têm algumas coisas que você não consegue camuflar. **Negro você não consegue, a pessoa negra você não consegue pintar, a pessoa da etnia indígena você não consegue mudar. Pessoas com deficiência física você não consegue mudar.** Então, essas pessoas, querendo ou não, elas têm uma postura política dentro dos grupos escolares (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, sublinhados nossos).

Sua argumentação merece uma discussão mais atenta. Existem aproximações e distanciamentos entre as constituições de pessoas homossexuais e *trans* que, na maioria das vezes, são determinadas por marcas que esses sujeitos carregam e/ou constroem em e por meio de seus corpos. Essa questão se torna indiscutivelmente mais conflitante e transgressora ao referirmo-nos a pessoas *trans*, pois como discutido por Carrara e Ramos (2004), Junqueira

(2007, 2009a, 2009b) e Miskolci (2012), fazem emergir processos de vulnerabilidade ao preconceito e à discriminação ainda mais latentes do que o comparado a lésbicas, *gays* e bissexuais.

Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo abuso e violência. (...) Tais preconceitos e discriminações incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violência contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas (JUNQUEIRA, 2009b, p. 33-34).

Ao relatar a forma como insistiu em discutir na escola a discriminação e preconceito em relação a pessoas *trans*, Sayonara evidenciou argumentações de Junqueira (2009b), assim como manifestou a interpretação da maioria dos sujeitos investigados: “Hoje, acho que o *gay* e a lésbica não sofrem tanta discriminação comparado à travesti e à transexual. Como eu te falei, a vulnerabilidade a que a gente está exposta, o risco de um cara me espancar na rua é dez vezes maior do que a de um *gay*.” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011).

Diferente de questões referentes a pessoas com necessidades especiais e negras, cujas vulnerabilidades, de certa forma, já se encontram amparadas legalmente, as questões de criminalização da homofobia/transfobia ainda caminham lentamente no Brasil, principalmente, pelo afrontamento aos princípios religiosos, morais, legais e científicos que ao longo da história tentam normalizar os corpos, as sexualidades e o gênero<sup>51</sup>.

Como descreveu Adriana Sales, há dimensões do sujeito que não se “camuflam”. Ser *trans* na escola, ocupando o lugar docente, desencadeia uma desestabilidade dos lugares acreditados como possíveis e habitáveis do ser humano. Neste sentido, ainda remetendo-nos à argumentação de Adriana Sales, o sujeito assume uma “atitude” ou “uma posição política

---

<sup>51</sup> Referimo-nos ao Projeto Lei da Câmara 122/2006 que prevê a criminalização da discriminação motivada por orientação sexual e/ou identidade de gênero. Com sua aprovação, será alterada a Lei de Racismo (Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989), que se refere à discriminação por cor de pele, etnia, origem nacional e religião, sendo acrescentada a criminalização também por homofobia. O grande obstáculo enfrentado ao longo dos anos pelo PL 122/2006 tem sido a bancada de deputados católicos e evangélicos que têm lutado por sua reprovação em todos os momentos em que entrou em votação na Câmara dos Deputados (TRINDADE; MARIANO, 2011). Como descrevem João Banderia e Danielly Clemente (2011, p. 8): “A promulgação desta lei representará uma vitória social, fruto de luta e organização dessa minoria política frente à conservadora sociedade falocêntrica que marginalizam cidadãos homossexuais da esfera de alguns direitos humanos.”

dentro daquele grupo”, “consciente ou inconsciente”. Ou dito de outra forma, preferimos interpretar como uma atitude assumida de forma propositiva ou não propositiva, que responde às implicações que a presença da professora *trans* faz emergir no contexto escolar, que a obriga a resistir aos processos de compartimentalização. Isso ocorre mesmo que o assujeitamento por parte desses sujeitos às normativas regulatórias de poder ainda prevaleça. Em alguns momentos, esses processos de resistência podem ser desencadeados nas relações estabelecidas com o corpo discente, quando, por exemplo, a presença de alunas/os *trans* na escola amplia ações de desestabilização da heteronormatividade.

A respeito da convivência com alunos/as *trans*, das doze professoras dessa pesquisa, seis relataram terem convivido com esses/as discentes na escola. Bruna contou-nos de um contato indireto quando atuava como supervisora e Edna da recente presença dessas alunas na escola, o que ainda não lhe oferecia subsídios para uma discussão mais efetiva. No entanto, assim como Edna e Bruna, Alysson identificou uma falta de perspectiva dessas/as alunas/os em relação à escola que, muitas das vezes, optam pela atuação como profissional do sexo, o que inviabiliza possibilidades de conciliação entre espaço escolar e espaço de prostituição.

Por outro lado, Alysson não deixou de destacar o quanto a escola se encontra distante de oferecer condições dignas que efetivem a permanência de alunos/as *trans* nesse espaço, sem que sejam vítimas de preconceito, discriminação e falta de providências positivas que evitem constrangimento por essas discentes na utilização do banheiro e do nome social, por exemplo. Essa concepção norteou as argumentações das demais professoras que, mesmo não tendo contato com esses/as discentes na escola, mas ancoradas em suas experiências escolares, denunciaram a precariedade do sistema escolar em lidar com essa questão, assim como explicitado por Bohm (2009), César (2009), Junqueira (2009b), Peres (2009) e Luma Andrade (2012). Essa argumentação aparece de forma mais evidenciada nas narrativas de Adry ao contar-nos sobre as relações entre corpo docente e corpo discente na escola na qual atuou.

Eu tive uma aluna do noturno; Eu era vice-diretora, ela era travesti, se prostituía. Ah! Minha maior luta foi com os colegas: foi a primeira vez que eu gritei com professores. **“Eu sou transexual e vocês me respeitam, por que ela não pode ser respeitada?”** Para mim, isso era um desrespeito sim. Tinham professores que não a tratavam pelo nome que ela... era Joel<sup>52</sup>, e ela queria ser chamada de Jô, ou de Joelma. Claro! “Ah, eu sempre tento e não sei o quê.” Eu digo: **“Mas o que custa você colocar com um lápis em cima [do nome masculino na chamada]? Nada! Absolutamente nada!”** (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nosso).

<sup>52</sup>O nome da aluna foi alterado por um nome fictício.



Adry ressalta o processo de exclusão vivenciado pela aluna travesti, pouco ocorrendo entre o corpo discente, mas sobrevinha de forma latente entre o corpo docente da escola que, além da recusa em tratá-la pelo nome social, sempre se referiam a ela por meio de chacotas e termos pejorativos. A esse fato ela credita o abandono dos estudos, ou, como Adry relatou, “[...] ela foi uma - entre aspas - banida da escola.” (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013).

Ao referir-se sobre a forma como a aluna era interpretada pelo corpo docente, Adry nos remeteu à argumentação de Bento (2008, p. 129) sobre o desejo de eliminação e exclusão daqueles/as que contaminam o ambiente escolar existente dentro da própria escola. Isso acaba sendo significado “sob o manto invisibilizante da evasão”, devido à insuficiência de indicadores que apontem com precisão dados sobre a homofobia, lesbofobia e transfobia em nossa sociedade. Para Bento (2008), concordamos com sua afirmativa, o que na verdade se efetiva é um processo de “expulsão” que faz com que essas pessoas sejam, como expressado por Adry, banidos/as da escola.

Preocupada com as circunstâncias envolvidas, em vários momentos Adry conversava com a aluna travesti tentando orientá-la chegando a dizer-lhe de sua identidade *trans*, aspecto que não era partilhado no seu ambiente de trabalho e, segundo ela, de certa forma invisibilizado.

**Eu me abri para ela. Eu disse que era *trans* e tudo mais.** E falei da importância dela estudar. E ela começou a faltar muito... Tinham aqueles [alunos] que mexiam com ela, mas era muito pouco. Você via que não havia uma pressão tão forte dos colegas assim. (...) **Mas tu via que com os professores era uma coisa. Sabe?** (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nosso).

Como evidenciado por parte das docentes desse estudo, o processo de recusa por parte do corpo docente em relação a alunos/as *trans* é fator evidente. Essa recusa vem à tona de alguma forma, envolvendo, como veremos no capítulo seguinte, a questão do nome social, utilização do banheiro e outros. Da mesma forma, como descrito por Adry, o vínculo com o universo da prostituição seria outro fator destacado como um dos vetores das recusas em relação às alunas travestis pela escola. Aspectos de conduta social manifestados por parte desses sujeitos as levaram a ser interpretadas como pessoas excessivamente extravagantes, escandalosas e debochadas, assim como evidenciado por Silva (1993), Peres (2005a), Kulick (2008) e Leite Junior (2008). Ao referir-se a essas dimensões, Adry se refere à aluna travesti como desencadeando um processo de “agressividade visual” no qual, por várias vezes tentou remediar a situação.

**Você vir para uma escola com quase metade do seio de fora, com uma micro-saia e um salto vinte cinco, não é adequado.** Aí, as meninas dizem assim: “Ah! Mas o que é adequado?” Não é adequado porque você vem para estudar, **você não vem para mostrar o seu corpo, você vem para estudar, você não vê meninas vestidas assim [na escola].** E choca! Aí, há repulsa. Eu acho muito complicado. Você tem que chamá-las para conversar. Com a Jô, eu me lembro que eu conversava: “Jô, você veio estudar. Você vem linda assim. **Mas vem um pouco mais... Uma roupa um pouco mais comprida.** Quer usar uma saia, não tem problema, mas não uma micro-saia, você está na escola. Não está aqui para mostrar teu corpo (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nossos).

Em razão desses eventos, o abandono dos estudos pela aluna travesti foi inevitável. Isso incide com as argumentações realizadas por Peres (2009) ao discorrer sobre o processo de estigmatização e discriminação vivenciado por esses sujeitos no contexto escolar que acabam somados a outros efeitos de segregações anteriores.

É importante lembrar que quando uma travesti chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (PERES, 2009, p. 245).

Em consonância com as considerações de Peres (2009), Duque (2009) ao pesquisar travestis da cidade de Campinas descreve possíveis motivos que levam esses sujeitos a abandonarem a escola e aderirem-se à prostituição. Ele identificou o local da prostituição como o espaço no qual o reconhecimento das identidades de gênero de travestis tornava-se uma experiência livre e ausente de recusas, ainda que os sujeitos de sua pesquisa não identificassem a prostituição como o melhor espaço da convivência social.

O retorno da aluna travesti à escola de Adry retomando o gênero masculino levantou indícios da afirmativa de Duque (2009): “Eu digo: **‘Por que você está assim, você era tão bonita?’** ‘Ah, professora, mas para estudar é melhor!’ **‘Por quê?’** ‘Hum, professora, mas é melhor.’ Eu digo: ‘Não, não é melhor, o melhor é você estar bem contigo. **Você está bem assim?’** ‘Ah, estou!’” (Adry, Porto Alegre, maio de 2013, sublinhados nossos). A possibilidade de um ajustamento social que adota um disfarçar da identidade real como única forma de aceitação social desses sujeitos na escola parece ressaltar neste diálogo entre Adry e

sua aluna (LOURO, 1999). Nessa mesma perspectiva, confirma as formas de assujeitamento impostos pelos saberes hierarquicamente produzidos que estabelecem as regras para o discurso que o sujeito deve adotar (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010). Esse aspecto foi evidenciado quando Adry questionou a aluna: “Você está bem assim?” “Ah, estou!”.

Esse processo de assujeitamento estabelecendo regras para um discurso do que é certo ou errado, viável ou não viável ao contexto escolar em relação à presença de alunas *trans* apareceu também no relato de Edna ao contar-nos de sua experiência recente com duas alunas *trans* na escola em que atuava. Comentou duas formas de conduta desses sujeitos delimitando o que seria aceitável ou não.

Como aparentemente aceitável, designou uma aluna que havia se matriculado na escola no início de 2013. O fato de essa aluna ser casada e de seu marido também ter se matriculado na escola pareceu indicar possibilidades de um ajustamento social, apesar de Edna ter esclarecido que somente conseguiria informações precisas sobre essa aluna depois de passado certo período de aula.

A conduta não aceitável refere-se àquelas que englobam a extravagância, o escândalo, o deboche, ou, como descrito por Adry, a “agressividade visual” em que um conjunto de atitudes envolvendo o universo do vestuário, modos de andar e sentar, maquiagem e a forma de manifestar a sensualidade seja considerada imprópria para os padrões de conduta de certos espaços sociais. Neste sentido, a sensualidade assume um caráter de vulgaridade.

A outra era muito difícil, porque era muito custosa. (...) Estudou dois semestres na escola com a gente. Um ano. Ela fez alguns amigos. Não fez muitos porque era muito... É... vulgar. A vulgaridade incomoda, entendeu? E as pessoas se afastam porque vira motivo de chacota, depois, então, várias vezes eu puxei ela em um canto, falei com ela, mostrei. Eu não sei se funcionou depois disso, porque saiu da escola. Você perde o contato (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013).

Sobre a escola em que Adry atuava como diretora, no período no qual realizamos a entrevista, contou-nos de um aluno que muito se identificava com o universo *trans*. Ela conversou com a mãe do aluno pedindo que ficasse atenta ao filho, ao processo de descoberta que acreditava que ele estava vivenciando. A mãe confirmou as percepções de Adry, concordando em encaminhar o filho para atendimento psicológico com o intuito de oferecer suporte ao processo, no qual para Adry, a escola ocupa papel fundamental.

Nesse processo; sabe? Que eu vejo quanto é importante o papel da escola. Eu falei para os professores. É nosso dever. É nosso dever como cidadãos. E esse período é o momento que a gente tem para não marginalizá-lo mais (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013).

Outros espaços nos quais a manifestação de vivências *trans* possa existir de forma que não comprometam a permanência desses sujeitos na escola foram evidenciados por Sayonara ao relatar fatos de uma escola na qual atuou em 2009 e outra na qual atuava em 2013. Sobre a primeira escola relatou que sua presença mobilizou alunos/as a efetivarem o processo de transformação. Isso os/as levou a frequentar as aulas maquiados/as e utilizando roupas femininas. Para ela, representou o despertar para uma possibilidade de constituição do gênero até então inexistente naquele espaço.

**Eles viram que era possível, o que é ser travesti dentro da escola, o que é ser transexual dentro da escola.** Uma continua, eu ainda mantenho contato com ela que está no terceiro ano, termina este ano. A outra terminou o terceiro no ano passado e foi para a Itália. Pôs prótese e foi para a Itália (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011, sublinhado nosso).

Na segunda escola, relatou que ao iniciar as atividades docentes já haviam alunas *trans* matriculadas, predominando relações pouco conflituosas em razão da presença dessas alunas naquele espaço. No primeiro momento, o fato lhe pareceu estranho. Ao associar a realidade socioeconômica dessa escola com outras escolas nas quais atuou e onde tinha identificado alunas *trans*, concluiu que esses sujeitos estavam presentes em escolas de periferia e de poder socioeconômico baixo o que, naquele contexto, parecia despertar uma forma de solidariedade entre as minorias. Seu relato ressaltou essa argumentação.

**Lá todo mundo sofre preconceito. Você sofre preconceito por ser negro, por ser pobre, por ser nordestino. Não é só a *trans* que vai sofrer preconceito ali.** Porque todo mundo sofre. A maioria é negra dentro do bairro. Acho que por isso ameniza (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Essa relação entre alunas *trans* e escolas de comunidades de classes sociais menos favorecidas também se repetiu nas realidades escolares de Adry e Sarah, espaços nos quais estivemos presente durante a realização das entrevistas. No caso de Edna, esse perfil se alterou uma vez que sua atuação docente foi predominantemente em escolas da rede privada. Contudo, as alunas *trans* que mencionou cursavam o Ensino Médio noturno, o que também sugere o predomínio de um público composto por alunos/as trabalhadores/as, advindos/as de classes sociais menos privilegiadas.

A respeito de o convívio estabelecido com alunas *trans*, Sayonara mencionou uma convivência satisfatória, sobretudo, pelo fato de que parte dessas alunas já a conheciam de outros ambientes públicos, boate e manifestações do movimento LGBT de Uberlândia. Em

sua opinião, sua ação desperta nessas alunas perspectivas de concluírem os estudos, almejando o ingresso na Educação Superior incluindo a possibilidade de inserção em atividades profissionais que não se restrinjam unicamente à prostituição. Anseios descritos por travestis investigadas por Peres (2009, p. 246) se aproximam do relato de Sayonara.

Em minhas escutas e observações etnográficas tem sido frequente ouvir histórias de travestis que reclamam por não terem conseguido estudar, não poderem fazer uma faculdade e exercerem uma profissão que lhes garanta a sobrevivência, sem terem que recorrer à prostituição. Em suas falas é frequente ouvir reclamações por precisarem se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda, sobrando-lhes apenas a rua como possibilidade de ganhos financeiros.

Presenciamos também o discurso de alunas *trans* que almejam cursar a universidade ao conversarmos com uma aluna na cidade de Bom Jardim, na qual entrevistamos Sarah. Assim como na realidade descrita por Sayonara, vivenciamos convivências aparentemente amistosas de alunas/os *trans* naquele espaço.

Esses relatos descritos pelas docentes, assim como o fato de presenciarmos esses sujeitos nas escolas nas quais estivemos, parecem expor novas perspectivas que começam a se abrir nas dimensões sociais no que se refere à presença de pessoas *trans* na escola. Contrapomos, no entanto, o fato de que a presença dessas pessoas na escola esteja vinculada a prerrogativas heteronormativas que, por exemplo, associam primordialmente universo *trans* à prostituição. Ou que, por outro lado, essas prerrogativas instituem a prostituição como um fator desqualificador do sujeito, com isso, autorizando a negação do direito à cidadania a quem partilha deste universo. Essa concepção se aproxima de uma visão tradicionalista sobre a prostituição que a situa na dimensão criminal/penal (RODRUGUES, 2009).

Marlene Rodrigues (2009) descreveu que a partir das últimas décadas do século XX, mobilizada pelas pressões desencadeadas ao Governo federal pelo movimento social de prostitutas, a discussão sobre prostituição foi redimensionada para o campo da cidadania especificamente na perspectiva dos direitos sexuais e trabalhistas. Incluída na Classificação de Ocupações Brasileiras (COB) instituídas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na sociedade contemporânea brasileira a prostituição é compreendida como uma ocupação trabalhista.

As ocupações do mercado brasileiro de que tratam a CBO foram organizadas na norma aprovada em 2002, em conjuntos mais amplos que aquele da ocupação – as “famílias”, que abrangem um grupo de ocupações similares. A ocupação de “profissional do sexo” indexada na CBO com o número 5198-05, faz parte da família “prestador de serviço” e inclui também as denominações “garota de programa”, “garoto de programa”, “meretriz”, “messalina”,

“michê”, “mulher da vida”, “prostituta”, “quenga”, “rapariga”, “trabalhador do sexo”, “transexual” (“profissionais do sexo”), e “travesti” (“profissionais do sexo”)” (RODRIGUES, 2009, p. 70-71).

Neste sentido, como destacam Sayonara, Sarah e Adry, a presença de alunos/as *trans* desencadeiam impactos que fazem emergir na escola novas possibilidades de compreensão da construção do gênero e das sexualidades. Dentre essas compreensões, aspectos que se relacionam à prostituição em nossa sociedade adentram o espaço escolar exigindo novos olhares sobre esse fenômeno social que acompanha a humanidade desde sua criação. Contudo, dependendo da forma como esse fenômeno é abordado, a ampliação do estigma social em relação a essa atuação e às pessoas que partilham desse universo torna-se evidente, pouco contribuindo para um aprendizado da cidadania e do respeito ao humano. Apesar de a prostituição ser uma temática que emergiu várias vezes nos relatos das docentes, mencionando sua presença na escola assim como de seus/suas alunos/as *trans*, entendemos que a relação universo *trans*, Educação e prostituição carece de um olhar específico e cuidadoso, constituindo, portanto, de um espaço aberto a novas investigações.

No âmbito das discussões realizadas neste capítulo, cabe-nos remeter ao que interpretamos como demarcadores dos gêneros possíveis na escola. Esses demarcadores relacionados às histórias e trajetórias escolares das professoras investigadas ofereceram-nos subsídios para a elaboração dos parâmetros de análise que problematizaremos adiante.

## IV

### DEMARCADORES DOS GÊNEROS POSSÍVEIS NA ESCOLA

Nesse capítulo, evidenciamos caminhos percorridos e obstáculos enfrentados pelas professoras *trans* ao se depararem com demarcadores dos gêneros em suas trajetórias escolares e carreira docente. Esses, de alguma forma, consistiram de fatores que culminaram para a redução do acesso e da permanência de pessoas *trans* em instituições escolares, ampliando de forma ainda mais significativa, processos de exclusão social vivenciados por essas pessoas em nossa sociedade. Partindo das argumentações disponibilizadas no folder “A travesti e o educador” (BRASIL, 2004a) que muito se aproximam dos obstáculos enfrentados pelas professoras *trans* em suas trajetórias escolares e de docência, o nome social, o banheiro, a aula de Educação Física e a associação de pais/mães e mestres foram os demarcadores apresentados pelo documento que elencamos como parâmetros de análises. Contudo, as narrativas das docentes nos conduziram também a um quinto parâmetro, “transfobia e corpo discente”, integrando também nossas análises.

Nos encaminhamentos no setor de políticas públicas que lutam pela garantia do reconhecimento das diferenças e à singularidade de pessoas *trans* encontramos planos, programas e projetos que apontam prerrogativas de inclusão para as demandas do segmento LGBT.<sup>53</sup> Contudo, a Educação representa nessas políticas públicas uma das demandas voltadas para esse segmento e não a precursora dessas inquietações, o que justifica a maioria dessas políticas terem partido de iniciativas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde, mais especificamente na perspectiva da prevenção às DST/Aids.

Dentre as propostas voltadas ao combate ao preconceito e discriminação à população LGBT vinculadas aos planos, programas e projetos, a primeira iniciativa específica para o segmento *trans* no campo educacional foi mobilizada pela campanha do Ministério da Saúde “Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.” (BRASIL, 2004a, 2004c). A campanha foi elaborada com a

---

<sup>53</sup>Dentre eles citamos o Plano Nacional de Direitos Humanos II (2001), o Programa Brasil Sem Homofobia (2004b) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

participação de lideranças do movimento organizado de pessoas *trans* junto ao Programa Nacional de DST/Aids tendo como foco de atuação as escolas, os serviços de saúde, a comunidade e os/as clientes das travestis profissionais do sexo (BRASIL, 2004c).

Como descrito no site do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (BRASIL, 2004c), cartazes, cartilhas e folders foram produzidos e parte do material ilustrados com fotos das vinte e sete *trans* que atuaram na elaboração da Campanha. Dois folders foram produzidos, um voltado aos/às profissionais da saúde e outro voltado aos/às profissionais da Educação com o intuito de sensibilizá-los/as em relação aos maiores constrangimentos enfrentados por pessoas *trans* nesses espaços. Destinada à relação universo *trans* e Educação, o folder “A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola.”<sup>54</sup> aborda de forma sucinta os principais aspectos que geram obstáculos para permanência de alunas/os *trans* na escola, quais sejam: a questão do nome social, a utilização do banheiro, a adequação à prática da disciplina Educação Física e a associação de pais/mães<sup>55</sup> e mestres.

O segundo folder é voltado para o educador[a], lembrando que a exclusão social das travestis deve-se, fundamentalmente, ao abandono da escola, primeiro lugar onde elas encontram dificuldade de adaptação. As piadinhas maldosas dos colegas, a proibição de usarem os banheiros femininos e o desrespeito ao nome de mulher que adotam, entre outras atitudes preconceituosas, terminam por fazê-las desistir de estudar (BRASIL, 2004c, p. 1).

Esses aspectos foram destacados de forma significativa nos relatos das professoras tanto no processo de escolarização quanto na atuação docente no que se refere à vivência do preconceito e da discriminação em razão da forma como constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. Por este motivo optamos problematizar os relatos das docentes utilizando dos demarcadores elencados no folder como parâmetros de análise. O fato de este folder ser o

---

<sup>54</sup> Propomos análises do folder “A travesti e o Educador” na dissertação de Mestrado, porém, não dispúnhamos de elementos empíricos que nos permitissem contextualizações mais coesas de suas argumentações, resultando, na verdade, em algo mais próximo de uma descrição desse material. Contudo, identificamos o desconhecimento desse material por parte dos sujeitos investigados. Ver Franco (2009, p. 111). Essa proposta se amplia no Doutorado em que nos detemos especificamente nas trajetórias escolares e construção docente de pessoas *trans* em que as argumentações apresentadas no folder vêm à tona a todo o momento. Percebemos um equívoco quanto à data de publicação do folder. No material impresso da campanha “Travesti e respeito” não há registros sobre o ano de lançamento da Campanha e nossas buscas referenciavam o ano de 2001, portanto, foi o que utilizamos no Mestrado. Henriques et al. (2007) descreve o lançamento da Campanha em 2003. No entanto, aderimos às informações disponibilizadas no site do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais em que é descrito a Campanha como lançada em 2004, assim como também nos informou militantes do movimento social organizado de *trans* brasileiras (BRASIL, 2004c).

<sup>55</sup> No folder aparece apenas “associação de pais e mestres”. No entanto, como apostamos numa abordagem teórico-metodológica na qual a generalização dos gêneros pela utilização de expressos no masculino torna-se postura inadequada e insuficiente, alteramos a apresentação dessa expressão ao longo da tese, permanecendo “associação de pais/mães e mestres”.



único material que aborda exclusivamente a relação universo *trans* e Educação, mesmo que de forma breve, também justificou nossa opção em utilizá-los para nortear as discussões deste capítulo.

A questão do nome social e a utilização do banheiro foram os aspectos mais segregadores. Sobre a questão da Educação Física, poucos elementos nos foram disponibilizados para essa análise em razão do período em que as professoras passaram pelo processo de transformação que, para a maioria, ocorreu durante ou após o Ensino Médio. Buscamos, contudo, analisar como a disciplina Educação Física era interpretada legalmente na Educação Superior no período em que estiveram na universidade.

Outro aspecto interessante emergiu na discussão a respeito da associação de pais/mães e mestres, sendo um dos aspectos mais representativos de nossas análises, retomando também as problemáticas contextualizadas nos parâmetros anteriores quando as professoras contam do uso do nome social, do banheiro e da aula de Educação Física. Enquanto o folder apresenta pais/mães como os/as principais desencadeadores/as de possíveis obstáculos para a presença de pessoas *trans* na escola, os relatos das docentes investigadas descrevem conflitos acirrados na relação com gestores e colegas de docência. O preconceito e a discriminação advindos de alunos/as, que caracterizamos como “transfobia e corpo discente” foram aspectos de baixa recorrência, mas que também foram evidenciados nos relatos de algumas das professoras, representando, em nossa compreensão, outra possibilidade de demarcação dos gêneros possíveis na escola.

## O nome social

Na faculdade era muito legal, porque eu chegava com uns bilhetinhos para os professores: “Olá”, dizia no bilhete. **“Olá. Prazer, meu nome é Adriana e o número da chamada é tal, mas quando o senhor ou a senhora olhar lá estará escrito [nome de registro masculino], mas se olhar para mim verá que eu sou uma mulher. Se puderes, por favor, me chame de Adriana.”** Eu entregava os bilhetinhos para os professores e eles colocavam a lápis. Eu via. Escreviam a lápis para não se esquecerem e tal e foi muito tranquilo assim (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhado nosso).

Considerando que para metade dos sujeitos da pesquisa seu processo de transformação teve início entre a Educação Básica e Superior, ao discorrer sobre o processo de luta e reivindicação de seus nomes sociais retomaremos narrativas referentes ao processo de formação docente de parte dessas professoras. A epígrafe acima descreve uma vivência tranquila nessa reivindicação apontada por Adry o que, de alguma forma, sinalizou para certa sensibilidade e respeito por parte do corpo docente da universidade na qual cursou Filosofia,

ao observar que via os/as docentes alterando seu nome civil na chamada para que não se esquecessem.

Visando especificamente o segmento *trans*, nos documentos oficiais destacamos a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011 que assegura às pessoas transexuais e travestis o direito ao uso do nome social em instituições públicas e privadas no âmbito do Ministério da Educação (BRASIL, 2011). Outra Portaria, número 233 de maio de 2010, apresenta no artigo primeiro que: “Fica assegurado aos servidores públicos, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, o uso do nome social adotado por travestis e transexuais.” (BRASIL, 2010b, p. 01). Essa portaria beneficia de forma mais específica as professoras *trans*, sobretudo aquelas inseridas no funcionalismo público. Essas portarias representam uma grande conquista, no entanto, uma questão nos afligiu: a oficialização do reconhecimento do nome social de pessoas *trans* na escola seria suficiente para efetivar a redução dos processos de exclusão pelos quais essas pessoas são constantemente expostas? Respostas para essa questão é que nossas análises a seguir pretendem elucidar como observado por Peres (2009, p. 261).

As cartografias existenciais das TTTs evidenciam experiências de estigmatização, violências, exclusões e mortes que por si mesmas solicitam urgências na criação de políticas públicas que garantam o direito fundamental à singularidade, o direito de ir e vir, o direito à dignidade humana na expressão do exercício da cidadania plena e participativa, no qual a escola e seus currículos têm importante responsabilidade social.

No folder “A travesti e o Educador” (BRASIL, 2004a), o nome social é destacado como fundamental, ressaltando que o respeito à aluna *trans* se inicia na hora da chamada quando ela é tratada pelo nome que preferir. Esse respeito é ampliado quando essa ação é adotada, principalmente pelos/as docentes, gestores/as e demais agentes pedagógicos/as. Danye contou-nos nunca ter vivenciado problemas em relação ao nome social na universidade, interpretando o corpo docente e gestores/as como mais receptivos à questão. Contudo, no âmbito geral de suas relações sociais, essa foi uma conquista reivindicada por ela que corrigia as pessoas ao ser chamada pelo nome de registro masculino ou outra expressão que não fosse seu nome social.

Até hoje, quando alguém me chama, porque tem muita gente que me conhece, às vezes acham que meu nome é Daniela. E eu acho que não sou eu. Essa pessoa me chama de Daniela, eu corrijo. Mas muita gente, ainda, esquece e me chama do meu nome masculino, eu já corrijo. Mas isso não me afeta. **Às vezes, eu simplesmente falo: “Olha para mim, o que você vê? Um homem ou uma mulher?”** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Bruna e Sandra também não relataram vivência de conflitos em relação à utilização do nome social na universidade. Sandra, quando entrevistada em 2010, mostrou-nos sua carteira de estudante que constava seu nome social. Essas afirmativas confirmam a observação de Butler (2004) de que a linguagem não se constitui apenas de um instrumento de expressão. Ela torna-se condição para a possibilidade de existência do sujeito que se constrói por meio da forma que ele/a próprio/a se expressa por meio da fala, correlacionando-a como os outros o/a identificam e, da mesma forma, manifestam essa identificação ao interpelá-lo/a nos mais variados contextos da vida.

Isso significa que a própria “experiência” do sujeito está implicada numa linguagem que precede e excede ao sujeito, uma linguagem cuja historicidade inclui um passado e um futuro que excedem ao sujeito que fala (BUTLER, 2004, p. 54, tradução nossa).

Adry ao explicar sobre a construção de sua feminilidade aos/às professores/as por meio de um bilhete e Danye ao corrigir as pessoas que a chamavam de forma que não a agradava, trouxeram à tona elementos de suas constituições como sujeitos que as antecediam e precediam, desencadeando interpretações que ultrapassam, ou excedem a hegemonia da tríade corpo/gênero/sexualidade. Esse aspecto se evidenciou quando Adry destacava aos/às docentes “quando o senhor ou a senhora olhar lá estará escrito [nome de registro masculino], mas se olhar para mim verá que eu sou uma mulher”. O mesmo ocorreu com Danye ao argumentar com pessoas: “Olha para mim, o que você vê? Um homem ou uma mulher?”. Seus relatos confirmam que somos seres linguísticos, dependentes existencialmente da linguagem que nos constitui e nos posiciona como sujeitos dignos de aceitação ou recusa.

Se para as docentes que vivenciaram seu processo de transformação quando cursavam a universidade a questão do nome social não desencadeou conflitos, essa situação tomou outros rumos quando elas adentraram à profissão docente. Como narrado pela maioria das professoras, o tornarem-se *trans* dentro da escola e permanecer nesse local geraram diversos conflitos, dos quais a luta pelo reconhecimento e respeito ao nome social era um dos fatores mais recorrentes.

Em 2008, após o implante de próteses nos seios e ampliar sua proximidade com o gênero feminino, Sayonara se recordou de seu retorno ao trabalho em uma das escolas que atuava. Segundo ela: “A diretora foi de porta em porta da escola e falou assim: ‘O fulano, pôs peitos. Está vindo vestido de mulher. Mas, deixamos bem claro que o nome dele continua [nome de registro masculino] ainda. Ele é o professor [nome de registro masculino].’” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011).

Adriana Lohanna também destacou a forma como o corpo docente e administrativo da escola na qual atuou se recusava a tratá-la por pronomes femininos, fato que ocorria de forma contrária com o corpo discente, ocorrendo resistência apenas nos momentos iniciais.

“É o professor [nome de registro masculino]”. Como eu sou tratada pelas pessoas, pela direção da escola e no espaço da Secretária de Educação. Quando tem alguma formação, é o professor, ou “o transexual”. **“Esse é o professor transexual, o [nome de registro masculino].” Não a professora Adriana Lohanna.** Mas, há esse preconceito no espaço escolar, mas não por meus alunos. Hoje o preconceito na escola é muito mais colocado pela equipe diretiva, pelo contexto da escola, pela formação da escola, eu digo, pelo sistema (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhado nosso).

Diferente do processo satisfatório de reivindicação de seu nome social vivenciado na universidade, Danye foi exposta a processos evidentes de recusa quando solicitou à gestão da escola, na qual atuou durante cinco anos até janeiro de 2012, alteração do nome de registro pelo nome social, no escaninho da sala dos/as professores/as.

Danye: Em janeiro [de 2012] eu trabalhava em uma escola chamada, no Taquaral, que é um povoado. [...] E aí, a diretora chama Cidinha<sup>56</sup>, mas o nome dela é Maria Aparecida. No meu armário é [nome de registro masculino]. Eu reivindiquei para ela. Eu queria que meu nome fosse Danye no armário. Aí, eu cheguei lá e você acredita que duas professoras, uma chamada Lili, mas o nome dela é Liliane e a outra chama Dorinha, que é Maria das Dores, que tinham nos armários Lili e Dorinha, no outro dia eu cheguei e estava Liliane e Maria das Dores. No mesmo dia eu cheguei à Secretaria de Educação e pedi transferência.  
Neil: Eles mudaram o nome das outras?  
Danye: **Mudaram, para que eu não pudesse usar o meu, Danye.** E a Diretora chama Maria Aparecida, todo mundo a chama de Cidinha, ela assina Cidinha em algumas situações. E eles não me aceitaram assim, a diretora não aceitou e eu não vou discutir com diretor (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Quando entrevistada, Geanne relatou-nos que o que mais a incomodava naquele momento era a questão de seu nome social. Ao gerar conflitos na escola, sempre com o corpo docente e gestão, ela reagia de forma propositiva.

Ainda hoje em dia tem aquele que insiste em referir a mim no sexo masculino. Tem um ou outro que faz piadinha, mas eu levo tudo no bom humor; quando não, às vezes eu desço do salto, e falo: **“Meu, vou usar da lei com você. Cuidado com o que você fala, porque vou acabar te enquadrando na lei tal, tal, tal.”** Porque é uma lei própria que defende a gente. Podemos usar o nome social dentro de São Paulo, repartições públicas, tudo (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

<sup>56</sup> Neste fragmento da fala de Danye os nomes da diretora e das professoras as quais ela se refere foram alterados por nomes fictícios.

Na maioria das vezes, os/as professores/as justificaram a dificuldade no uso do nome social ao fato de precisarem desvincular a imagem anterior de Geanne quando ainda mantinha proximidade com o gênero masculino. Isso tornou a luta pela reivindicação do nome social uma prática constante nas escolas nas quais atuava, nomeadamente, as que acompanharam seu processo de transformação na rede Estadual. Evidenciamos nesse processo de linguagem constituinte de Geanne a historicidade de um passado que excede o tornar-se sujeito (BUTLER, 2004). O relato abaixo destaca essa afirmativa, assim como os relatos subsequentes das demais docentes.

**Na prefeitura todo mundo já me conheceu como mulher. Então, eu não tive tantos problemas. Agora, no estado, teve um pessoal que me conheceu como homem. Esse pessoal é mais resistente. Falam assim: “Ah, eu te vi de uma forma diferente e hoje em dia...” “Ah, mas hoje em dia eu sou isso. Não é? Hoje em dia, sou a Geanne, professora. A outra pessoa morreu, acabou, porque eu não consigo me ver mais, não me vejo como homem em nenhum aspecto mais disso.” E aí, eu tenho que brigar um pouquinho. Mas, aí, as pessoas acabam entendendo (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhado nosso).**

Embates semelhantes foram vivenciados por Marina após o processo de transformação, como no caso de Geanne, o adaptar-se à sua construção do gênero desencadeou certa recusa por parte dos/as colegas de trabalho e gestores/as.

“Eu não consigo te chamar pelo nome de Marina, por mais que eu tente”. Tu vê que é uma coisa assim que é enraizada. Por quê? Entendeu? Será que do [nome de registro masculino] para Marina não mudou nada? Não é? Também não digo que tenha que mudar, mas será que nem fisicamente não mudou? Eles não me veem com salto agora? Quer dizer que eu sou [nome de registro masculino]? (...) **O olhar, o estranhamento, foi por parte da direção e dos professores e eu posso dizer das duas instituições e até hoje eu tenho colega de outra instituição que me param e me chamam de [nome de registro masculino]** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Marina ressaltou a resistência mesmo com seu direito amparado pela lei estadual 11.872/02 que dispôs sobre o reconhecimento de liberdade de expressão de pessoas LGBT (RIO GRANDE DO SUL, 2002). Nos dois fragmentos abaixo Marina lembrou o discurso das duas diretoras das instituições em que trabalhava, na escola estadual e na Fundação de Arte.

“Olha, nós recebemos esse documento do Conselho Estadual de Educação dizendo que a gente tem que chamar vocês pelo nome social, mas, não é que a gente não queira, é que a gente não consegue. É que a gente te conheceu como [nome de registro masculino].” (Marina, novembro de 2010).

Na Fundação de Arte, a dificuldade da diretora em se referir a Marina pelo seu nome social desencadeou embates mais sérios.

Ela me chamou um dia na Fundação e disse assim: “Olha, a gente recebeu isso aqui [a lei]. A gente quer deixar bem claro que nós não temos preconceito, mas a gente não consegue te chamar pelo teu nome porque para nós é difícil. Nós te conhecemos como [nome de registro masculino].” E ela fazia pior, me chamava de [nome de registro masculino]-Marina. Uma vez, na frente de todos os pais ela me disse isso. Eu só olhei com aquele olhar fulminante e saí. Era uma reunião de pais. [...] Eu voltei depois na sala dela e disse: “Na próxima vez que tu fizer isso, nós vamos ter que conversar, mas não será aqui.” Aí, ela disse: “Aí, o que foi?” “Não, ou tu me chama pelo nome [nome de registro masculino] ou por Marina, porque [nome de registro masculino]-Marina, não existe. Aí ela: “Aí, desculpa, eu nem me dei conta. Eu estou tão acostumada com isso.” Ela se acostuma tão fácil em me chamar de [nome de registro masculino]-Marina, mas parece que Marina não. Entendeu? (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Constrangimentos envolvendo o nome social foram também vivenciados por Marina ao ingressar no Mestrado em Educação. No primeiro semestre de 2011, quando iniciava o curso, no primeiro dia de aula, dirigiu-se até a professora de uma das disciplinas que cursava para informá-la que não havia recebido o material que deveria ter sido enviado para seu e-mail. A professora depois de perguntar seu nome informou-a que seu nome não constava na lista.

No retorno do intervalo eu cheguei, quando os colegas já tinham voltado. Eu cheguei e disse assim para ela: “Professora, eu gostaria de falar com a senhora em particular”, ela disse: “Pois não?” Eu disse assim: **“Olha, o meu nome está aqui, o meu nome civil é esse aqui.”** Aí, ela gritou na frente de todo mundo: **“Aí, coitada, ela tem nome de homem.”** Parece que ela não entendeu. Que eu era aquela pessoa no sentido da minha identidade de gênero. Ela entendeu que eu era uma mulher com o nome masculino. Só que ela falou aquilo e todo mundo me olhou, mas todo mundo me viu como uma transexual. Só ela que não conseguiu entender. E é uma pessoa catedrática. O que aconteceu, cheguei em casa às onze e meia da noite e mandei um e-mail dizendo: “Professora fulana de tal. Eu fiquei até chocada porque a senhora disse aquilo, só que eu vou explicar: Eu sou uma transexual, taram, taram...” Aí ela me respondeu e disse assim: **“Aí, desculpa, é que nós não estamos acostumados com pessoas como vocês na universidade”**. Então, eu fiquei mais chocada com aquilo pela fala dela. Realmente, eles não estão acostumados, mas pela maneira que ela falou: **“Pessoas como vocês”**. Então quer dizer que nós somos pessoas um tanto... Acho que diferentes. **Essas pequenas coisas que tu ouve, mas que para quem está de fora, fala: “Ah, mas não é nada!” Mas te choca um pouco também. Porque tu ficas assim. Tu te sentes um alienígena** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhados nossos).

A expressão dita pela professora “não estamos acostumados com pessoas como vocês na universidade” fez emergir imposições de poderes e saberes que se entrecruzam na construção dos currículos escolares e seus sujeitos em qualquer nível da Educação. Consiste de um discurso que também sustenta as recusas do corpo docente e gestão das escolas em relação à utilização o nome social como narrado pelas docentes.

Nessa perspectiva, Silva (1995) compreende o discurso do currículo como um processo que tem o poder de autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir e, com isso, nos produzir como sujeitos particulares, posicionando-nos ao longo de vários eixos de autoridade, legitimação, divisão e representação. Para o autor, essa é a forma que o currículo nos interpela como sujeitos. Desde o primeiro momento no qual a professora acreditava que fosse uma mulher com nome de homem, Marina foi interpretada dentro de uma representação de exclusão. Essa relação, ao mesmo tempo, autorizava à docente expô-la - caso fosse realmente uma mulher com nome de homem - perante uma sala de cinquenta alunos/as sem atentar-se para o fato de que poderia constrangê-la. Ao responder a Marina que não estavam acostumados com “pessoas como vocês”, a professora legitimou o espaço escolar como um lugar em que a diferença não é o foco principal de contextualizações. Quando ela aparece, os que a trazem consigo são motivo de estranhamento, ou, como expressou Marina, “alienígenas”, posicionados/as fora de contexto e controle, como argumentado por Butler (2004, p. 20, tradução nossa).

Ser ferido pela linguagem é sofrer uma perda de contexto, é dizer, não saber onde está. Mesmo assim, é possível que o que resulte *imprevisível* em um ato de fala insultante seja aquilo que constitui seu agravamento, o próprio feito de deixar a pessoa a quem se destina fora de controle. A capacidade de circunscrever a situação de fala se coloca em perigo no mesmo momento em que se emite a alocação de insulto. Ser objeto de um enunciado insultante implica não somente ficar aberto a um futuro desconhecido, mas também desconhecer o tempo e o espaço de seu agravamento, e estar desorientado em relação à posição de si mesmo com o efeito de tal ato de fala.

Um estado de desorientação em relação à sua posição na aula do Mestrado foi manifestado por Marina, tanto que, após o ocorrido, seu desejo era de não retornar às aulas. O prosseguimento de seu relato ressaltou essa questão.

Eu me senti o “ó” naquele dia, porque, além dela dizer: “ai, coitada, ela tem nome de homem”... Eu abaixei a cabeça e nem levantei. Eu senti o olhar de todas aquelas pessoas, aquelas cinquenta pessoas que tinham na sala me olhando. Entendeu? **Então, assim, quase que eu não voltei no outro dia [...]** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhado nosso).

Não estar acostumado com pessoas *trans* em cursos de pós-graduação também gerou problemas quando Marina enviou seus documentos para efetivação de sua matrícula no Mestrado. Pelo fato de seus documentos civis não coincidirem com a imagem da foto enviada por ela, foi necessário que um professor esclarecesse na secretaria que Marina era uma transexual e que ainda não havia conseguido alterar seus documentos. Contudo, Marina ressaltou a resistência dos secretários, do gênero masculino, a tratarem-na no feminino. Era

cotidiano ser atendida por eles da seguinte forma: “O que tu queres [nome masculino de registro]?”.

Diferente do que ocorreu com a professora da disciplina na Pós-Graduação diante da qual Marina não se posicionou, no período de qualificação no Mestrado fez solicitação por e-mail à secretaria do curso, responsável pela divulgação do processo de qualificação produzindo um cartaz com nome do/a mestrando/a, data do exame, local e outros.

**“Já que a secretaria não me respeita e não me reconhece pelo nome de Marina Reidel, pelo menos no cartaz eu gostaria que fosse colocado o meu nome social.”**(...) A partir daquele momento, eu senti que a secretaria da universidade mudou, porque o menino que me chamava o tempo inteiro pelo meu nome masculino, foi assistir à banca. Ele foi assistir meu trabalho e aí todo mundo falando o tempo inteiro Marina, Marina, Marina, eu acho que entrou no cérebro dele. Hoje ele passa por mim na rua e fala: “Oi Marina tudo bom?”. Eu não precisei fazer nada, nem alarde, nem nada, mas eles entenderam, lá na secretaria (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012).

Como descrito por Butler (2004), da mesma forma que uma alocação insultante pode paralisar ou fixar o sujeito a quem se refere, de certa forma, o que aconteceu com Marina na aula da pós-graduação, pode também produzir uma resposta inesperada e possibilidades se abrem. Apreendemos isso ao observar que quando Marina questiona a falta de reconhecimento de seu nome social acreditou ter desencadeado por parte do secretário do Mestrado, que só a chamava pelo nome de registro masculino, uma nova forma de compreendê-la. Esse evento descrito por Marina nos remeteu novamente a Butler (2004, p. 17-18, tradução nossa).

Se tornar objeto da locução equivale a ser interpelado, então a palavra ofensiva corre o risco de introduzir o sujeito na linguagem, de modo que o sujeito chega a usar a linguagem para fazer frente a esse nome ofensivo. Quando a palavra é insultante, exerce sua força sobre aquele a quem fere.

Situação similar foi vivenciada por Adriana Sales quando cursou Mestrado em Educação. Contou-nos sobre a recusa de um grupo de professores/as em relação à utilização de seu nome social, inclusive para entrega de trabalhos acadêmicos dentro do curso.

**Uma travesti, em um programa com uma linha e um orientador que discute essas questões, mas o próprio programa apresenta dificuldades com o nome social?** (...) A coordenadora do Programa de Mestrado usa nome social. Mas, ela é mulher. Foi apresentado duas vezes em reunião do colegiado do programa para ela respeitar o meu nome social. Então, assim. Isso é avanço? Também não é. Hoje, o Programa me engole. Estou concluindo. Eu defendo dia 04. Mas, foi a duras penas. No final de cada disciplina fazíamos a entrega de artigo científico. Não era artigo para publicação, era artigo para ser discutido na própria disciplina para encerrar a disciplina dentro daquele espaço de sala de aula. **Uma das mesmas professoras implicava quando eu colocava o nome social** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2012, sublinhados nossos).



Assim como Marina, Adriana Sales ressaltou como a transfobia produz relações de desigualdades e violência evidentemente anunciadas e materializadas, o que confirma as instituições escolares como principais guardiãs das normas de gênero e produtora da heteronormatividade (BENTO, 2008). A coordenadora do Programa de Pós-Graduação também fazia uso de nome social, no entanto, como especifica Adriana: “ela era mulher”. No desfecho das três histórias, Marina não se posicionou na primeira, no caso da professora do Mestrado, mas resistiu na segunda, no caso da secretária da Pós-Graduação percebendo evolução no processo sem ter que recorrer às instâncias legais. Na terceira história, Adriana Sales foi obrigada a resistir de forma mais acirrada, confirmando que a cada imposição de relações de poder, forças de resistência são geradas, assim como descreveu Foucault (1998) e Butler (2004).

**Ela queria frisar o nome de identidade, o nome civil. Isso gerou vários embates até que ela se deu por vencida.** Mas isso porque eu fui até o fim, negando, fazendo ameaças de processo, levei para o CONSEP. **Mas, tudo que ela pôde fazer para me desestabilizar, fez. Não conseguiu, mas fez** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2012, sublinhados nossos).

Como sinalizou o relato de Adriana Sales, a resistência que foi obrigada a desencadear pela reivindicação do reconhecimento da utilização de seu nome social diz de um poder que é estabelecido pelo currículo no qual alguns/algumas detêm o poder e determinam as normas a serem seguidas e permitidas a todos/as.

O poder está inscrito no currículo através das divisões de saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção de conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder (SILVA, 1995, p. 197).

Sandra, Bruna, Alysson e Adry não vivenciaram como docentes problemas relacionados à utilização do nome social. Alysson, único dos sujeitos da pesquisa que se autoidentificou como transgênero, ressaltou que não usa nome social, pois seu nome de registro é ambíguo, podendo referir-se a ambos os gêneros. Adry falou-nos do constrangimento em relação ao nome social em outras situações, tais como banco, hospital, correspondência e outros. Na escola, acredita que o respeito que desencadeava nas pessoas nunca as levou a questioná-la sobre seu nome social. Ela especificou que ao acessar documentos da escola, como chamadas e livro de ponto, seu nome já havia sido alterado, mantendo seu nome de registro somente nos documentos internos.

Diferente das demais docentes, Sarah se via obrigada a utilizar seu nome de registro masculino na escola em razão de ser interpretada como um “professor” homossexual. Contou-nos que alguns/as alunos/as a chamam na escola pelo nome social, contudo, não o fazem com maior frequência com receio de sofrerem algum tipo de represália ou serem barrados por outros/as agentes escolares. Ela interpreta seu nome de registro masculino como “nome fantasia” ou “nome de guerra”, especificando-o como “[...] nome de guerra interior, que me proporciona um conflito interior. Sabe? Que atrapalha a minha verdadeira identidade e me deturpa de alguma forma interiormente falando.” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Quando perguntada se utilizasse seu nome social seu conflito se amenizaria, Sarah acredita que não. Ela compreende que uma coisa seria a conquista do nome social e, outra, é o fato de permanecer interpretada pelas pessoas em função dos aspectos fisiológicos que lhe aproximam do masculino. Ressaltou, ainda, que a viabilidade de apropriação definitiva de seu nome social estaria diretamente associada à possibilidade de readequação sexual, o que a levava a pensar que romperia com a contradição de pertencer ao gênero feminino portando um órgão genital masculino.

É [nome de registro masculino] sim, no diário, enfim, quando se fala de registros e documentos sempre é [nome de registro masculino]. Aí, quando parte para sites e rede sociais, aí já... Mesmo assim, na rua muitos já me gritam como Sarah, meus colegas que mais convivem comigo me chamam de Sarah. **Mas, na verdade, eu preferiria mesmo que fosse chamado apenas de Sarah.** Mas quando me chamam de [nome de registro masculino], devido à profissão, eu acho assim que não é uma ofensa (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Os limites para a construção do feminino pautados na sequência sexo/gênero foram novamente evidenciados por Sarah, levando-a a um posicionamento indiferente sobre a possibilidade de luta pelo reconhecimento de seu nome social na escola. Nesse sentido, parece-nos que os elementos que atribuem uma agência à linguagem, no sentido de atribuir-lhe uma soberania de liberdade e autonomia, no que se refere à concessão do poder de ferir posicionou Sarah como objeto dessa “trajetória que fere” por não conseguir se distanciar da hegemônica tríade pênis-masculino-homem.

Desse modo, exercemos a força da linguagem mesmo quando tentamos neutralizar sua força, apanhados num enredo em que nenhum ato de censura pode desfazer. (...) Se somos formados através da linguagem, então esse poder constitutivo precede e condiciona qualquer decisão que pudéssemos tomar sobre ela, insultando-nos desde o princípio, desde seu poder prévio (BUTLER, 2004, p. 16, tradução nossa).

Sandra, Bruna e Adry apresentaram uma peculiaridade interessante, ao adentrarem na carreira docente. Elas já haviam passado pelo processo de transformação, portanto,

ingressaram nas escolas já situadas no gênero feminino. O fato de não vivenciarem problemas com o nome social e outras questões como o uso do banheiro, leva-nos a acreditar que situações de recusa em relação ao uso do nome social foram vivenciadas por docentes cujo universo escolar foi o local onde também se efetivaram seus processos de transformação.

As histórias de Adriana Lohanna e Danye parecem confirmar nossa constatação. Adriana Lohanna, apesar de ter iniciado a carreira como *trans*, atuou na escola que acompanhou seu processo de transformação. O mesmo refere-se à história de Danye, na escola em que iniciou a carreira e vivenciou as recusas em relação ao seu nome social já a conheciam desde a infância. Ao ir para uma escola onde ninguém a conhecia antes da transformação, essas recusas praticamente foram inexistentes.

O engraçado é que nessas escolas que eu trabalhei, eu entrei como [nome de registro masculino]. Não é?! Porque no início todo mundo me apresentava. **Agora, nessa última que eu trabalhei esse ano que passou, foi um ano só que eu trabalhei lá, ninguém sabia o meu nome real, todo mundo me conhecia como Danye. Ninguém nunca, jamais, os alunos, os pais, citaram sobre travesti, sobre transexual, sobre nada. Sabe?** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Essa forma diferenciada de viver a experiência com o nome social ao mudar de escola foi também relatado por Sayonara, Marina, Geanne e Edna. No relato de Geanne, ela especificou que não vivenciou conflitos com o nome social ao ingressar na rede municipal de Embu, uma vez que naquele espaço era desconhecida. Quando entrevistada em 2007 para a pesquisa de Mestrado, Edna aguardava o resultado de um processo judicial movido contra a escola privada na qual atuou por vários anos e na qual também vivenciou seu processo de transformação. Em razão do preconceito e discriminação da gestão escolar em vigor naquele período, Edna acabou sendo demitida. Para ela, 2007 foi o marco do nascimento definitivo da professora Edna e a morte de [nome de registro masculino], sempre pronunciado no diminutivo, como era conhecida e designada por discentes, docentes, gestores/as e a comunidade escolar no geral. Nos novos espaços em que passou a atuar, esse sujeito masculino no diminutivo era desconhecido.

Conflitos e embates gerados pelo uso ou não do nome social das professoras *trans* na escola relacionam-se diretamente aos aspectos transgressores gerados pela forma que constroem seu gênero e dentro dos padrões da heteronormatividade vivem suas sexualidades. Pensamos que esses conflitos e embates fazem de suas sexualidades e, conseqüentemente seu gênero, uma dimensão em movimento. Remetemo-nos a Britzman (1999) ao descrever que, neste “movimento”, as sexualidades são produzidas através de migrações e deslocamentos que permitem problematizações dessa temática focalizando a geopolítica do “espaço sexual”.

Inspirada em Cindy Patton (1994), a autora construiu essa contextualização fundamentada na ideia de que “quando os corpos se movimentam não é apenas o cenário que muda: há algo mais que muda.” (BRITZMAN, 1999, p. 88).

Para as professoras *trans* que se transformaram quando ingressaram na carreira docente, mudar o espaço de atuação trouxe alterações significativas na forma de reconhecimento de suas feminilidades, mesmo que na comunidade escolar na qual passaram a atuar suas vivências *trans* não fossem desconhecidas. Isto é, dentro da perspectiva de Britzman (1999), os corpos se movimentam e junto a eles, além dos cenários mudam também os contextos sociais fazendo de cada história uma singularidade. Em outras palavras, a sexualidade é vivenciada de formas diferenciadas, de acordo com o diferente lugar em que os/as “viajantes” estiverem. Nesses espaços, suas expressões ou paisagens e geografias do sexo farão emergir questões sobre a polivalência do corpo e dos significados da cultura (BRITZMAN, 1999).

Outros dois aspectos merecem destaque quanto ao uso do nome social. Primeiro, os conflitos e recusas referentes à utilização do nome social pelas professoras *trans* foi uma experiência vivenciada quase que exclusivamente nas relações estabelecidas com o corpo docente e gestores/as das escolas. Entre o corpo discente e entre pais e mães essa problemática foi quase que inexistente. Num dos fragmentos dos relatos de Adriana Lohanna essa questão surgiu. Outras docentes relataram um impacto inicial manifestado por certa parte do corpo discente, mas em seguida se diluiu. O relato de Geanne destaca o que nos foi dito pelas docentes.

Olha, eu falo que o preconceito entre os alunos é muito mais tranquilo. E tem um preconceito assim, na primeira vez, não me conhece, um choque. Aí, acaba me conhecendo, sabendo de toda história e pronto. Acabou. Olha para mim, acabou ali e pronto. Ele chega em casa e: **“Pai, eu tenho uma professora diferente.” O pai até vem na escola me conhecer, no dia de reunião e tudo. Fala: “Ah, meu filho fala muito de você. Meu filho gosta muito de você.”** Aquela história de sempre, e acabo conquistando os pais também. **Mas, direção e professores é uma briga** (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

O segundo aspecto que destacamos são os processos de recusa dessa reivindicação materializadas de forma mais latente para aquelas que apontaram pouco conhecimento sobre legitimações e também não mantinham vínculo com o movimento social organizado *trans*. Isso limitava as possibilidades de luta pela reivindicação e pelo reconhecimento de suas identidades femininas. Esse aspecto explicita-se na solicitação de transferência de Danye para outra escola e, sobretudo, nos conflitos narrados por Sarah.

Logo após nossa conversa em janeiro de 2013, Danye nos procurou pedindo que enviássemos a ela a Portaria 233/2010, uma vez que a Secretaria de Educação de sua cidade alegou não conhecer um documento oficial que legitimasse sua solicitação de alteração do nome civil pelo nome social nos documentos escolares. Dessa forma, com a apresentação da portaria federal, outra portaria foi promulgada pela Secretaria de Educação de sua cidade autorizando a alteração do nome de registro masculino de Danye por seu nome social nos documentos escolares. Como relatado por Marina em relação à secretaria do Mestrado, o reconhecimento legal de seu nome social na escola representou também uma resposta inesperada nas quais possibilidades se abriram como ressaltado por Butler (2004).

A história de Danye confirmou que um dos caminhos para a efetivação de processos mais igualitários e democráticos no reconhecimento da cidadania de pessoas *trans*, nas diversas instâncias sociais, somente se materializa por meio do conhecimento e entendimento dos direitos à singularidade de cada pessoa instituída pelas políticas públicas. No que se refere à escola, sem conhecimento dessas questões que consolidem suas reivindicações, os sujeitos permanecerão entregues às “sinergias de vulnerabilidades” (JUNQUEIRA, 2009b). Para a pessoa *trans* na escola, docente ou discente, o nome social desencadeou efeitos desconfortantes para aqueles/as que ocupam o centro das hierarquias sociais.

## O banheiro

Na vertente das recusas de existências humanas pautadas pela linguagem, Adriana Lohanna ressaltou a questão do nome social atrelada à utilização do banheiro feminino, que desencadeou conflitos na Educação Superior na qual foi ameaçada de receber um processo disciplinar e expulsão da universidade.

No terceiro período sou chamada no setor jurídico da universidade. O diretor mandou me chamar. Na coordenação da universidade, um rapaz disse para mim: **“Recebemos uma reclamação de que o senhor estava utilizando o banheiro feminino.”** Aí, eu: “Primeiro, moço, poderia me tratar por senhora, não sou senhor, sou senhora, me chamo Lohanna, e eu uso o banheiro feminino porque eu sou mulher.” “Não, mas você está proibido determinadamente de usar o banheiro feminino, senão você receberá um processo disciplinar e será expulso da universidade.” Eu digo: “Ah, é, por quê?” **“Porque, aqui na universidade, você está registrado na matrícula 208142230 e você se chama [nome de registro masculino]. Seu sexo é masculino!”** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010, sublinhados nossos).

De acordo com os relatos da autobiografia de João Nery, o problema com o nome social e a utilização do banheiro em espaços públicos, destacando aqui o ambiente escolar, consiste em outro aspecto que pouco se alterou em três décadas. Assim como as professoras

desse estudo, Nery descreveu uma vivência, nos anos de 1970, quando cursava Psicologia e vivenciou constrangimentos similares. Seu relato confirmou a argumentação de Junqueira (2009b) de que evidenciamos uma ausência de ações de enfrentamento do estigma, do preconceito e de políticas públicas destinadas às necessidades básicas de pessoas *trans*.

Só era visto como mulher na sala de aula pela forçosa apresentação, que, inapelavelmente, tinha de fazer. Fora isso, os outros alunos, professores e empregados da universidade que não me conheciam, viam-me como homem. Inclusive, uma de minhas grandes dificuldades era ir ao banheiro. Arrisquei-me um dia para nunca mais (NERY, 2011, p. 129).

A narrativa de Adriana Lohanna se aproxima do que temos encontrado nos estudos que enfocam universo *trans* e escola nos quais o uso do nome social e a utilização do banheiro feminino tornaram-se os mais significativos demarcadores de gêneros possíveis no ambiente escolar, confirmando que “[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heteronormatividade.” (BENTO, 2008, p. 129).

O constrangimento vivenciado por pessoas *trans* no uso do banheiro, muitas vezes, antecede a estruturação de suas identidades de gênero e sexual, seja na Educação Infantil, Básica ou Superior. Para Adry, em especial, esse não lugar do gênero foi indicado pelo banheiro já na Educação Infantil.

Sabe, eu me lembro do jardim de infância e **tive que ir num banheiro no recreio. Foi a coisa mais horrorosa da minha vida**, porque só tinha que entrar no banheiro dos meninos e aquilo para mim... **Eu morri de vergonha. Parecia que eu era um ser estranho ali. Não era ali o meu lugar. E eu só tinha seis anos e me lembro disso muito nítido na minha memória.** Eu sempre pedi para ir ao banheiro antes. E ficar cuidando do canto do prédio, por que o banheiro era um pouco separado, para ver se não tinha nenhum menino lá dentro para poder ir lá (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nossos).

Para as demais professoras, seus relatos se referem a um período anterior à sua transformação, no qual a proximidade ou o trânsito pela homossexualidade fazia do banheiro um espaço de vivência da violência anunciada e materializada, embora exceções ocorressem. Geanne, por exemplo, afirmou nunca ter vivido constrangimentos em relação à utilização do banheiro, antes e após a sua transformação. Para aquelas que vivenciaram constrangimentos, maiormente, na Educação Básica, várias delas foram surpreendidas por garotos expondo seus órgãos genitais nesse ambiente escolar. Em decorrência disso, “não utilizar o banheiro” tornou-se uma das estratégias mais utilizadas, ou, utilizá-lo em horários diferenciados, como nos contou Sarah.

**Na verdade, raramente ia ao banheiro e escolhia um momento que eu ficava observando para ver se realmente não tinha ninguém.** Sabe quando a cobra visualiza a sua presa? Ela quer dar o bote e ela consegue porque é muito perspicaz? Então, eu era muito perspicaz neste sentido, [...]. **Esperava. Dava uma voltinha no corredor e ficava observando até que eu via que não tinha ninguém. Eu me trancava e só saía quando eu via que ninguém iria entrar** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhados nossos)

A fase do Ensino Médio foi ressaltada por Adriana Sales como período de novas estratégias para lidar com a utilização do banheiro que, a partir da adolescência, assumiu novas representações no que tange às diferenciações de gênero.

No Ensino Médio as coisas se diferem porque você está no processo de adolescência, de juventude. A questão da manifestação sexual já é mais clara, ela já é mais presente. Aquele espaço já ganha, já tem um peso social. Então, você tem algumas saídas. A minha era não frequentar o banheiro, porque eu não ia adentrar ao recinto sendo toda uma figura feminininha, andrógina, e dividir o espaço com rapazes que, na maioria das vezes, eram meus namoradinhos. Para mim, era muito complicado. **A minha saída era não usar o banheiro na escola** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro, 2010, sublinhado nosso).

Para Edna, a utilização do banheiro feminino sempre foi uma atitude habitual. Contou-nos que durante o processo de transformação desencadeou polêmicas em ambos os banheiros quando estava em um restaurante.

Teve uma vez um fato que até hoje eu rio muito disso. Se não me engano, não foi na escola, foi em um restaurante. Fui entrar no banheiro masculino, pois entrar no feminino iria causar um problema, então, na hora em que eu fui entrar no masculino, tinha uma senhora que me falou: “Você está entrando no banheiro errado.” Aí, eu fui para o feminino. Aí, eu disse: “Aí, minha nossa senhora, e agora? Eu voltei e entrei no masculino. Eu deveria ter ficado no feminino, porque na hora que eu entrei no masculino e que estava lavando as mãos, que eu saí, entra um senhor: ‘Desculpa, senhora, eu entrei no banheiro errado’. Eu fiz o homem entrar no banheiro errado.” (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013).

Na universidade, Danye contou-nos de uma situação vivenciada quando frequentava o banheiro masculino e foi confundida com uma mulher. A partir daí, passou a utilizar o banheiro feminino, mas gerando também alguns conflitos.

Danye: Quando eu estava na faculdade, eu entrei rapidão no banheiro masculino. Na hora em que eu entrei no banheiro masculino um homem falou assim: “Oh! Seu banheiro não é aqui.” Porque ele me via como mulher. Não é? E eu ainda estava no processo [de transformação]. A partir daí eu comecei a usar o banheiro feminino. No meu terceiro ano alguém reclamou, mas eu era muito amigo da diretora e ela me deu uma chave para eu usar o banheiro de deficientes. (...)

Pesquisador: **Foi uma aluna quem questionou?**

Danye: Foi. Isso depois de três anos usando o banheiro feminino. Aí ela, a diretora, virou e falou: “Danye, para gente não criar caso, eu sei que você

entende muito bem, não é? Vamos fazer com que você use um banheiro só você.” **Aí, por um lado você pensa: eu podia continuar no banheiro feminino. Só que eu achei tão legal. Eu sabia se alguém me visse ali, no banheiro dos deficientes, entrando... Eu fiquei nesse negócio, nessa questão do banheiro. Hoje, eu não tenho** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Em um primeiro momento, Danye acreditou ter sido privilegiada ao ser solicitada a utilizar o banheiro para deficientes sob a argumentação de que teria um banheiro somente para ela; além de, como dito pela diretora, “não criar caso”. De outro modo, utilizar o banheiro para deficientes parecia condicionar sua transexualidade ao universo da patologia, tanto que ela se questionou sobre o fato de ser vista entrando naquele recinto. Sua preocupação nos remeteu à argumentação de Bento (2008) ao afirmar que pessoas transexuais são vítimas de múltiplas formas de violência, das quais a mais cruel seria a patologização da experiência por irradiar a inferioridade como atributo inerente a essas pessoas.

Mesmo se questionando, contudo, Danye optou pelo silêncio e, de certa forma, conduzida a se sentir merecedora desse ato que identificamos como agressão, uma vez que uma posição pedagógica favorável seria utilizar o acontecimento para colocar a questão em pauta. Isso poderia gerar a discussão de subsídios que contribuiriam para formação dos/as discentes da instituição que, provavelmente, enfrentariam situações similares em suas atuações profissionais. Seria possível então desenvolver atividades de reconhecimento da diferença, aproximando-se de uma pedagogia *queer* (MISKOLCI, 2012; LOURO, 2004).

Na atuação docente, Danye destacou que em duas escolas nas quais trabalhou havia apenas um banheiro para os/as funcionários/as, locais em que a nenhum constrangimento foi exposta em razão do uso desse espaço. Em outra escola, porém, não lhe era permitido utilizar o banheiro feminino. Contou-nos de uma circunstância em que quando ia entrar no banheiro feminino foi abordada pela diretora: “Ela falou assim: ‘Aí não pode não.’ Mas, por exemplo, se eu voltar para lá, hoje, eu não tenho esse perigo. Eu usaria o banheiro feminino.” (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013).

Teixeira (2009) ressaltou o quanto as normas sociais que compõem nosso existir, muitas vezes destoando de nossa individualidade, incute em nós a sensação de fazer algo errado, não permitido. Junqueira (2009b, p. 27), descreveu esse “fazer algo errado” como um dos processos de internalização da homofobia/transfobia que “[...] uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão recebida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social.” Naquele momento no qual não utilizou o banheiro em razão da proibição da diretora, Danye,



possivelmente, assumiu para si um contexto de que “fazia algo errado”. Ficando em silêncio consentiu com a imposição de um destino como “pária social”. Contexto bem aproximado pôde ser identificado por Sarah quando cursava a universidade:

Vixi, eu ouvi muitas piadinhas minhas. **Foi o pior trauma que eu tive. Foi a questão do banheiro e tenho até hoje, sabe?** Quando eu cheguei, ousado que era, eu comecei a ir ao banheiro das mulheres. Aí, começaram a reclamar: “ah, porque é *gay*, não sei o quê...” E a gente escutava pelos cantos. Até dentro do banheiro, às vezes, sabiam que eu estava dentro do compartimento do banheiro que era dividido. Eu escutava as piadinhas, “**ah, está vendo aquele gay, ele está aí dentro do banheiro das mulheres, tem que reclamar, tem que fazer isso, aquilo...**”[...] E aí, eu ia ao banheiro dos homens. A mesma coisa. “Eu cheguei aqui, aquele gayzinho estava aqui, não sei o quê”. Eu lá no banheiro. Eu tive que escutar tudo isso. **Eu tinha que tirar par ou ímpar ou recorrer a quê? Para que tivesse um banheiro específico. Não foi fácil** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Como destacado por outras professoras, a saída de Sarah foi escolher um horário no qual ninguém estaria no banheiro masculino para que ela o pudesse utilizar. Seu medo era qual reação poderia desencadear ao se deparar com alguém dentro do banheiro, o que a levava a conter sua vontade por períodos prolongados. A utilização do banheiro para Sarah na universidade representa um dos maiores constrangimentos que vivenciou naquele espaço, aspecto que não ocorreu na Educação Básica, pois ainda não havia se transformado, com isso, utilizava o banheiro masculino.

Ao ter sido restringida de utilizar ambos os banheiros na universidade, Sarah, assim como o ocorrido com Danye, a introjetou que estava “fazendo algo errado” (TEIXEIRA, 2009). Com isso, o uso das estratégias indicou que naquela circunstância a vergonha, a culpa e o merecimento pela agressão foram sentimentos incorporados de forma mais latente. Diferente de Adriana Lohanna que foi advertida formalmente por utilizar o banheiro feminino, nenhuma advertência formal foi direcionada à Sarah por parte de gestores da universidade na qual estudava. O reconhecimento do fato se deu a partir de comentários que não foram ditos diretamente, mas ouvidos por ela nas dimensões da universidade.

Em Bom Jardim, quando entrevistávamos Sarah, perguntamos qual banheiro ela utilizava. Respondeu-nos que não havia banheiro definido na sala dos/as professores/as, utilizando o que estivesse disponível, contudo, implicitamente havia uma demarcação de qual seria o masculino e o feminino: “Sempre vou ao primeiro. O primeiro, não está definido, mas é voltado mais para as mulheres. Entram muito mais nele. O de lá são os homens quem vão. (...) Aqui não tem problema nenhum eu ir ao banheiro das mulheres, nunca tive problema.” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Apesar de não ter relatado qualquer constrangimento, Adry contou-nos que quando vivenciava o processo de transformação no final da Educação Básica, nunca utilizava o banheiro, afirmando inclusive, que desconhecia a sensação. Contudo, ressaltou seus receios ao ter que usar o banheiro na universidade, assumindo dimensões bem próximas daquelas que desencadearam os conflitos vivenciados por Sarah e Danye.

Na faculdade eu já era Adriana e eu precisei ir ao banheiro. “E se aqueles homens me barrarem?” Eu fico com receio. Não é? O afeminadinho. “Será que vão me barrar de ir ao banheiro feminino? E no banheiro masculino pode acontecer tanta coisa comigo. Já pensou? **Tanto tempo eu ia ao masculino e sentia que não era o meu lugar. Por que não era. Não é? E eu tomei coragem e fui ao feminino. Só não me sentia à vontade** (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhado nosso).

Louro (1997) afirmou que a escola, por meio de símbolos e códigos, designa o que cada um/a pode ou não fazer por meio da separação e instituição de normas, definindo espaços possíveis e vivíveis aos sujeitos. Nesse sentido, quando Adry comentou sobre o “não se sentir à vontade”, referia-se aos processos de segregação desencadeados pela tentativa de utilização do banheiro evidenciando que “[...] o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (LOURO, 1997, p. 58). Logo, o banheiro representa um consistente divisor de águas entre espaços possíveis ao masculino e ao feminino. Para pessoas *trans*, torna-se um espaço inabitável e, ao mesmo tempo, arriscado. Confirmamos esse fato principalmente ao constatarmos que a maioria das professoras resistia em utilizá-lo, ou, sujeitavam-se ao enfrentamento dos olhares de recusa, como destacado por Sarah e Danye, ou, ainda, ameaçadas de processo disciplinar como mencionado por Adriana Lohanna.

Ao ocupar a profissão docente, para algumas das professoras, essa história tomou outros caminhos. Isso ocorreu, sobretudo, devido ao posicionamento político, ou seja, ao que as professoras desse estudo descrevem como processo de empoderamento. Sayonara soube por intermédio do diretor de uma das escolas na qual atuava que uma secretária pediu a ele providências sobre ela utilizar o banheiro feminino da sala dos/as professores/as. O diretor disse a ela que falasse pessoalmente com Sayonara sobre o assunto; porém a advertiu: “Se você quiser falar isso para ela, você fala, mas você vai arrumar uma confusão muito grande, porque ela é instruída sobre as leis.” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011). Numa perspectiva similar, Adriana Sales relatou-nos a forma como se posicionava nessa situação.

As pessoas sabiam que se mexessem comigo, a panela era mais quente. Haveria uma devolutiva para aquela manifestação. **Como professora, nunca tive problema com o toailete, claro que você vê uma cara torta, um comentariozinho ali, assim. Os profissionais são covardes ao ponto de não se assumirem, não chegam para você e falam o que pensam. Formalmente, não me apresentaram nada. Continuarei frequentando o banheiro feminino** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Assim como a questão do nome social, os conflitos na utilização do banheiro se materializaram de forma mais latente para aquelas professoras que pouco conhecimento detinha sobre legitimações e não se vinculavam ao movimento social organizado de pessoas *trans*. De qualquer forma, assim como evidenciado nas narrativas das professoras e descrito no folder “A travesti e o educador” (BRASIL, 2004a), por localizarem-se socialmente no gênero feminino a demanda de pessoas *trans* femininas em qualquer instituição pública é para utilização do banheiro das mulheres. As recusas para que essa ação se consolide na prática escolar delimita as demarcações do feminino e do masculino nutrindo os princípios da heteronormatividade em todos os seus espaços, inclusive naqueles nos quais se acredita que os corpos ficariam mais libertos da rotina disciplinar da sala de aula: pátios, quadras entre outros. Nesses espaços ocorrem atividades de recreio ou de prática da disciplina Educação Física constituindo outro ambiente de conflito para as pessoas *trans*, como apontado pelo folder “A travesti e o educador”.

## A aula de Educação Física

Como descrito no folder “A travesti e o educador” (BRASIL, 2004a) adequar-se ao grupo masculino ou feminino na prática da disciplina Educação Física é um fator que dificultaria a inserção de pessoas *trans* na escola, em que o desconforto e a rejeição são dimensões que provavelmente serão desencadeadas nas práticas cotidianas dessa disciplina em razão da presença desses sujeitos.

De acordo com Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Amaral (2011) a divisão de grupos em razão do gênero nas aulas de Educação Física é uma postura que caiu em desuso desde a década de 1990. Essa tornou-se uma prática quase inexistente nas escolas públicas brasileiras, especialmente, pelo fato de que atualmente somente um/a professor/a assume a responsabilidade de ministrar aula para toda turma.

A possibilidade de separá-los posteriormente, quando em quadra, para a realização de alguma atividade (ou todas) não deixou de existir, mas se tornou prerrogativa docente e não mais uma determinação legal. Assim, professores/as de Educação Física passaram a ministrar aulas para meninos e

meninas, enfrentando dilemas com essa nova organização escolar (ALTMANN, AYOUB; AMARAL, 2011, p. 495).

Nesse sentido, a interpretação do folder em relação à dinâmica da aula de Educação Física estaria mais voltada para uma “prerrogativa docente” na qual a presença da/o aluno/a *trans* seria outro dilema a ser enfrentado/a pelo/a professor/a. De acordo com o folder, há um papel crucial no que se refere a estimular o diálogo e combater o preconceito (BRASIL, 2004a). Essa discussão nos remeteu a uma questão: Se a nova organização escolar criou o dilema a ser vencido pelo/a docente de Educação Física no que se refere a administrar as diferenças binárias de gênero num mesmo espaço, como seria o enfrentamento desse outro dilema no que se refere aos gêneros interpretados como fora da norma, ultrapassando e/ou em trânsito?

Pautado na realidade dos sujeitos investigados por nós, afirmamos que essa questão ficará mais como uma provocação a outros pesquisadores/as que venham a se interessar por essa questão tão específica, uma vez que a efetivação de alunas/os *trans* na escola consiste de uma dinâmica bastante recente.

Em relação às docentes da pesquisa, interpretá-las dentro do universo da disciplina Educação Física tornou-se mais complicado em razão de a maioria ter concluído seu processo transformador na universidade ou na docência. Com isso, dentre elas, poderiam nos fornecer subsídios para essa análise Adriana Lohanna, Bruna e Sarah por terem passado pelo processo de transformação quando cursavam ainda a Educação Básica. Edna também poderia contribuir, pois no período em que cursou Letras entre 1993 a 1997, a prática da Educação Física ainda consistia de disciplina obrigatória no currículo da Educação Superior pública<sup>57</sup>. Para as demais docentes que iniciaram a transformação na universidade, seus cursos ou eram noturnos ou semipresencial. Nesses cursos, a dispensa consistia um direito pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96<sup>58</sup>, ou ainda, o período de graduação sobreveio quando a disciplina não era mais obrigatória.

Bruna contou-nos que nunca vivenciou formas de violência na disciplina Educação Física. Informou-nos que a partir da sétima série do Ensino Fundamental, contudo, solicitou dispensa da disciplina à direção da escola em que estudava e lhe foi concedida. Sarah também

<sup>57</sup> Sobre a prática da Educação Física na Educação Superior, desde o parecer 376/97 oficializado pelo Conselho Nacional de Educação, sua presença nesse nível de ensino assumiu caráter facultativo, ficando a cargo de cada sistema de ensino decidir sobre sua inclusão ou não no currículo (PAULA; FARIA, 1998).

<sup>58</sup> De acordo com a LDB 9394/96 podem requerer o direito de dispensa da disciplina Educação Física aqueles/as discentes que se enquadrem em: I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II - maior de trinta anos de idade; III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V - (vetado); VI - que tenha prole (BRASIL, 2010a, p. 23).

era dispensada das aulas práticas de Educação Física permanecendo sempre sentada observando as atividades realizadas pelos/as alunos/as de sua turma. Participava somente das aulas teóricas da disciplina. Contou-nos que nas poucas vezes que tentou participar das aulas, sua presença gerava muito estranhamento pela forma que sua feminilidade tornava-se mais evidenciada.

Com isso, Sarah era constantemente vítima de agressões verbais por parte dos alunos/as sendo exposta a várias formas de constrangimentos. Em certa ocasião, em razão desses constrangimentos e do tumulto que desencadeava nas aulas, um de seus professores de Educação Física disse a ela que não precisaria mais comparecer às aulas. Por outro lado, existia também por parte dela uma resistência em participar das atividades físicas. Interpretava que essas práticas poderiam gerar aumento de sua massa muscular enfatizando uma imagem corporal masculina, da qual tentava constantemente se distanciar. Para Adriana Lohanna, esse espaço tomou outras dimensões. Formas de violência anunciada e materializada foram também vivenciadas na Educação Física, com maior ênfase no Ensino Médio.

Teve um dia em que estava em uma aula de Educação Física e um menino me bateu: **“Você tem que apanhar para virar homem. O que é isso? Você tem que virar homem!”** Então, eu apanhei. Mas no Ensino Médio, isso acaba tomando uma amplitude maior, porque a gente assume uma condição de travesti, e aí a coisa é mais séria, porque você é mais vista (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhados nossos).

Priscila Dornelles (2013), ao discutir a normatização de gênero na Educação Física escolar posicionou essa disciplina como conformadora dos sujeitos na contemporaneidade. Isso, no sentido de trazê-los e conduzi-los para os princípios de uma cultura dominante e hegemônica, na qual a “a condução da conduta do outro” se faz por meio de suas práticas educativas cotidianas. Ao agredir fisicamente Adriana sob a justificativa de que ela deveria “virar homem”, o aluno se apodera desses princípios da cultura elencado por Dornelles (2013) desencadeando, por meio da violência materializada, mecanismos para conduzir sua conduta para uma dimensão entendida como correta. Com isso, Adriana era exposta ao que Dornelles (2013) definiu como um movimento demarcado por efeitos normativos que alicerçaram a noção de sujeito nas relações sociais pautadas em estratégias de poder. Isso faz com que sujeitos escolares que destoam dos padrões heteronormativos se tornem “(im)possíveis” e “(ir)reconhecíveis”, portanto, a serem corrigidos.

Para Edna, a experiência das aulas de Educação Física como *trans* foi vivenciada na Educação Superior uma vez que era obrigatório naquele período. Não interpretou ter

vivenciado constrangimentos, mas narrou como estratégia sua a escolha da modalidade ginástica nos dois semestres que cursou cujas práticas na maioria das vezes consistiam de executar variações de corrida e ginástica aeróbica. Comparecia às aulas trajando calça de moletom, camiseta larga e tênis com o intuito de esconder seu corpo. Relatou-nos sobre o alívio das aulas terem sido ministradas por uma professora e o desconforto quando essa professora anunciava que a aula do dia seria na piscina: “Aí, era uma mulher, graças a Deus. No dia em que ela falava ‘aula na piscina’, eu olhava para ela... ‘Não vai dar. Não vai dar não’. Ela olhava para mim e: ‘Tudo bem, você não precisa entrar não.’” (Edna, Uberlândia-MG, maio de 2007).

Quando afirmou não ter vivenciado constrangimentos na prática da Educação Física na universidade, interpretamos que Edna não tenha se atentado para o preço que isso lhe custava, afinal, utilizava trajes com intuito de esconder seu corpo, o que não fazia quando frequentava aulas de ginástica na academia: “[...] nunca coloquei sequer roupa de ginástica que eu uso para fazer ginástica na academia.” (Edna, Uberlândia-MG, maio de 2007). De certa forma, pensando na argumentação de Silva (1995), ela estaria sendo interpelada como sujeito por um currículo cujo poder a produzia de forma particular por meio de práticas não discursivas, afinal, ninguém disse a ela que deveria se trajar daquela forma para ir às aulas. Essas práticas não discursivas possivelmente produziam um saber determinante de normas e regras que a pronunciavam como sujeito por meio de um discurso que evidenciava que ali não seria seu lugar para romper com as normas de gênero. Estava, assim, como nos relatou, por detrás dos trajes para esconder seu corpo, sendo assujeitada por um saber hegemônico (VEIGA NETO; NOGUEIRA, 2010).

A seguir, passamos às análises de questões que envolvem a “associação de pais/mães e mestres”.

### **A associação de pais/mães e mestres**

Refletindo percepções advindas do imaginário social, o discurso presente em publicações governamentais sugere que pais e mães seriam os primeiros obstáculos a serem enfrentados por pessoas *trans* na escola (BRASIL, 2004a). Retomando as análises já realizadas neste capítulo, sobretudo sobre a questão do nome social e da utilização do banheiro, esse discurso parece-nos equivocado, evidenciando corpo docente e gestores/as como os/as principais vetores de recusas quanto à presença de pessoas *trans* na escola. As discussões que se seguem confirmam nossa afirmativa.

Desde 2009, Sayonara assumiu a coordenação do PEAS Juventude na escola de rede estadual de Uberlândia na qual trabalhava. O programa foi implantado no período de 1994 a 1999 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Teve como objetivo inicial desenvolver atividades pedagógicas que enfocassem a discussão sobre sexualidade na escola abordando temas como gravidez na adolescência, drogas e DST/Aids, em especial, pelo alto índice de contaminação pela Aids naquele período. Inicialmente o Programa foi realizado na cidade de Belo Horizonte, capital do Estado, passando, em seguida, a integrar todas as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. A partir de 2000, o PEAS passou por diversas reformulações e ampliação estrutural passando de Programa de Educação Afetivo Sexual para Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS Juventude). A temática da sexualidade deixou de ocupar o foco central e passou a integrar um de seus eixos de trabalho (MINAS GERAIS, 2012).

De acordo com as normativas do Programa, dentro do eixo “afetividade e sexualidade”, Sayonara desenvolvia as atividades do PEAS Juventude com alunos/as matriculados/as no oitavo e nono ano que voluntariamente aderiram ao projeto. A proposta era que esses/as discentes se tornassem multiplicadores/as dos conhecimentos trabalhados nas atividades as quais envolviam oficinas e debates quinzenais. A proposta do PEAS foi inspirada nas normativas sugeridas no volume 10, “Orientação Sexual”, dos PCN (BRASIL, 2000) cujas concepções e objetivos devem atravessar ou serem contemplados no programa curricular de todas as áreas do conhecimento e em todas as séries da Educação Básica. A partir da quinta série, o documento sugere que, além de transversalizados, os conteúdos da Orientação Sexual devem ser trabalhados com os/as alunos/as de forma sistematizada e em espaço específico, na forma de uma hora-aula semanal, organizada de acordo com as condições da escola.

Diversidade sexual e o preconceito foram as temáticas enfocadas no primeiro ano de atuação de Sayonara no PEAS Juventude. No encerramento das atividades dessa primeira fase do Programa que aconteceu em maio de 2010, estivemos presente a convite de Sayonara para ministrar uma palestra sobre gênero e sexualidades. Participaram deste evento corpo discente e docente, pais e mães de alunos/as, assim como representantes do movimento social organizado LGBT de Uberlândia, sendo, o mais interessante, a presença de travestis integrantes da ONG Triângulo *Trans*. O evento demarcava o término das atividades realizadas em 2009 e início da nova edição de 2010 em que uma das atrações foi uma exposição de fotos

sobre a temática “Diversidade Sexual” construída pelos/as alunos/as vinculados/as ao Programa.

A proposta tinha como objetivo combater o preconceito e estimular a inclusão no campo da diversidade sexual e de gênero naquela comunidade. Aparentemente, pautado especificamente naquela atividade de encerramento, parecia alcançar resultados satisfatórios evidenciando o que interpretaríamos como possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Contudo, em 2013, ao discutir com Sayonara nossas percepções sobre aquela atividade, perguntamos se as integrantes da Triângulo *Trans* haviam retornado à escola para posteriores atividades. O evento não se repetiu, uma vez que, segundo Sayonara, várias críticas foram realizadas pela comunidade escolar em razão da presença de travestis profissionais do sexo na escola. Isso também levantou interpretações de como se estivesse fazendo da escola uma Parada *Gay*: “Os pais reclamavam para outro professor, ou reclamava para o diretor. O diretor vinha até mim e falava. O professor vinha rindo, fazendo piadinha e falava.” (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013).

A interpretação de que a presença de *trans* na escola faria daquele espaço uma “Parada *Gay*” remete-nos a um dos mitos referentes à divisão entre homossexualidade e heterossexualidade apresentados por Britzman (1996) em que, no primeiro mito, a autora descreve que o fato de mencionar sexualidades e gêneros transgressores aos/às jovens encorajaria ou recrutaria esses/as a adotarem essas vivências. Sayonara, contudo, foi além de mencionar uma vez que levou esses sujeitos transgressores para dentro da escola causando grande estranhamento em parte da comunidade escolar. Possivelmente, essa recusa levantou indícios do possível medo manifestado por heterossexuais que apostam na consolidação de seu gênero e de suas sexualidades concebidas como “normais” e “naturais”, assim como definiu Britzman (1996).

Em razão dessas críticas, nos anos de 2010 e 2011, a proposta do PEAS Juventude foi alterada, destacando, a partir daí, as relações estabelecidas entre a mídia, sexualidade e juventude. Neste período, ficou evidente a desmotivação de Sayonara com as atividades, resultando em 2012 no seu abandono. As recusas advindas da comunidade escolar em relação ao projeto de 2009 foram o vetor desse abandono que, antagonicamente, recebeu avaliações satisfatórias da equipe de coordenação geral do PEAS Juventude, como especificado pela docente.



A avaliação deles foi 100%. A escola se tornou padrão em Belo Horizonte e as escolas tinham que seguir o que fazíamos nos nossos modelos. Então, os meus slides foram copiados e mandados para todas as escolas. (...) **Mas, como a comunidade tem um peso muito grande dentro da escola, mudamos o eixo da temática** (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Evidenciou-se aqui uma proposta pedagógica na qual a provocação e o rompimento de hierarquias aconteceram, assim como a possibilidade do desmantelamento de fronteiras historicamente estabilizadas (LOURO, 2004; SILVA, 2007). Esse desmantelamento foi provisório. O processo de recusa da comunidade escolar em razão da presença de travestis na escola levou Sayonara a recuar em sua proposta inicial, reafirmando quais as formas de vivências são permitidas a habitarem os espaços sociais.

Exaltou-se, com isso, a consolidação de um “saber” constituído, assim como descrito por Foucault (2000, p. 238), como um “[...] conjunto de elementos, formados de maneira por regular uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não destinem necessariamente a constituí-la.” O que o autor especificou é que o saber se diferencia dos conhecimentos encontrados nas ciências, nas filosofias e religiões. No entanto, em determinados momentos, esse saber possibilita o surgimento de uma teoria, opinião ou prática que irradia um alto teor de verdade, tornando-se, assim, mais amplo do que a própria ciência. Sobre prática discursiva, a compreendemos como

[...] um conjunto anônimo de regras para a formação e transformação de determinados objetos de saber, dos sujeitos autorizados para falar sobre esses objetos e das diversas formas de enunciar, de dizer, de falar, de um modo que seja considerado mais (ou menos) correto sobre tais objetos de saber (VEIGANETO; NOGUEIRA, 2010, p. 77).

A escola como um lugar inabitável para travestis, principalmente profissionais do sexo, consiste em um saber que, apesar de não se fundamentar em teorias científicas, impôs aos sujeitos lugares e possibilidades de vivências em razão das formas como constroem seu gênero, vivem suas sexualidades e fazem uso de seus corpos. Esse saber que não é teoria, parecia se consolidar nas práticas discursivas e não discursivas daquela comunidade, assim como parecia também contaminar o discurso de Sayonara ao se remeter ao entendimento que pais e mães nutriam em relação às integrantes da Triângulo *Trans* que residiam e atuavam profissionalmente na mesma região próxima à escola: “**Se tivesse só eu falado, e você, não tinha dado problema.** O problema foi a presença dela [a travesti presidente da ONG] dentro

da escola. **Porque os pais sabem. Os pais saem à noite e veem o que está acontecendo na rua.**” (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhados nosso).

O saber inexistente sem uma prática discursiva específica, sendo essa prática definida pelo saber que a forma (FOUCAULT, 2000). Neste sentido, uma grande recusa ou delito desencadeado pela presença da representante da Triângulo *Trans* na escola possivelmente não tenha sido somente por sua presença, mas, pelo fato dela ter realizado uma palestra para a comunidade. Isso acabou por desencadear indícios de uma construção de saber evidentemente não permitido, uma vez que travestis, sobretudo profissionais do sexo, não se constituem “sujeitos autorizados” à construção de saberes.

Indício de elementos do segundo mito sobre a relação homossexualidade e heterossexualidade apresentado por Britzman (1996) emergiu nessa questão. Nesse mito, além da autora elucidar a crença social de que os/as adolescentes fossem considerados/as demasiadamente jovens para que os/as identifiquemos como homossexuais, suscitou a ilusão de que esses/as adolescentes, independente de sua identidade sexual ou de gênero, não convivam em suas relações sociais externas à escola com outras pessoas assumidamente homossexuais, ou, nesse caso mais pontual, com pessoas do universo *trans*, nomeadamente, porque essas travestis da Triângulo *Trans* compunham a comunidade na qual a escola pertencia, integrando aquele cotidiano social.

Alfredo Veiga-Neto e Carlos Nogueira (2010) destacaram que o saber não é propriamente produzido pelo sujeito, estando, na verdade, o sujeito assujeitado ao saber, também sendo produzido por esse saber que determina as normas e regras para construção dos discursos que devem pronunciar o próprio sujeito. A alteração das diretrizes do Programa realizadas por Sayonara após 2010, a sua desmotivação e posterior abandono do PEAS Juventude e mesmo a forma como ressaltou a interpretação dos pais e mães em relação às travestis “porque os pais sabem”, levantam indícios de uma forma de assujeitamento por sua parte.

Nesse caso, o sujeito se constitui dentro de uma rede sociocultural complexa na qual ocupa uma posição ou posições determinadas. Essa rede é tecida por fios, práticas discursivas e não discursivas, que por serem práticas são contingentes e, concomitantemente, mutáveis. No entanto, dentro de uma perspectiva arqueológica ao constituir uma epistemologia na qual conceitos se fazem necessários para designar “entidades inventadas” que passam a assumir um caráter de naturalidade, o sujeito se constituiu apenas como um efeito do saber. Isso acaba por impossibilitar a existência de um “sujeito-protagonista-porque-dono-de-um-saber”,

aspecto evidenciado por Veiga-Neto e Nogueira (2010) ao refletirem sobre os princípios da arqueologia do saber e suas inter-relações no campo educacional.

Dessa forma, podemos afirmar que, momentaneamente, a provocação e o rompimento de hierarquias aconteceram naquele espaço, assim como a possibilidade do desmantelamento de fronteiras historicamente estabilizadas. Com a diferença experimentada, fato que acionou o dispositivo de práticas discursivas e não discursivas, Sayonara optou por recuar e, possivelmente, se assujeitar aos saberes instituídos pela heteronormatividade. A existência dessas práticas se evidenciou quando ela narrou que não houve reclamações da comunidade presente no evento, mas de pais e mães que se recusaram a comparecer e permitirem que seus/suas filhos/as participassem do evento, manifestando-se, em seguida, de forma negativa, mas, não diretamente à Sayonara.

Ressaltamos que a presença de travestis profissionais do sexo dentro da escola como tentativa de integrarem aquele espaço fora dos parâmetros da marginalidade, do exotismo, ou vistas exclusivamente como vetores de contaminação de DST/Aids foi uma experiência proposta apenas por Sayonara. Isso muito se aproximou de uma fluidez, de um descompasso ou desmantelamento das hierarquias predeterminadas pelas práticas escolares, o que levanta indícios de uma pedagogia *queer*, como argumentado por Louro (2004), Silva (2007) e Miskolci (2012).

No tocante a situações de recusa envolvendo professora *trans* e pais/mães de alunos/as, esse foi o único relato entre as docentes investigadas. Contudo, a recusa, aparentemente, não era em relação à Sayonara, mas à presença de travestis que destoavam dos padrões instituídos hegemonicamente de conduta social na escola. Sayonara relatou-nos que nessa mesma escola onde coordenava o PEAS sofria agressões verbais por parte de um professor evangélico que trabalhava com ela. Passou por situações de depreciação, identificada como não merecedora de direitos sociais e teve sua forma de construção do gênero desvalorizada. Na entrevista realizada em 2011, ela nos relatou que: “Ele é minha pedra no sapato, [...] me agride verbalmente, [...] ele não me respeita. Fala que até que prove o contrário, **eu sou homem para ele, travesti não é gente.**” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011, sublinhado nosso). Sayonara preferiu não tomar atitude legal em relação a isso, apesar de ter recebido orientações específicas para fazê-lo ao relatar esses constrangimentos à coordenadora do Programa Em Cima do Salto. Justificou ter sido a única recusa vivenciada naquele espaço.

De uma possível posição de assujeitamento às relações de poder impostas por um discurso normativo pautado em ideologia religiosa relatado em 2011, Sayonara conseguiu, num momento posterior, desencadear forças de resistência contrárias ao pré-estabelecido, rompendo com o silêncio imposto pelo discurso normativo. Em 2012, em outra escola na qual passou a atuar, ao passar por situação similar sua postura foi diferente. Segundo ela, um professor também evangélico cuja sobrinha era *trans*, realizou inferências depreciativas a respeito de pessoas *trans* pautadas em ideologias religiosas e citando seu nome em turmas da escola na qual Sayonara também era professora. O assunto chegou até seu conhecimento por parte dos/as alunos/as, o que a levou a anunciar em “alto e bom tom” na escola que chamaria a polícia e faria boletim de ocorrência. Em razão disso, as conversas paralelas se encerraram. Sayonara foi até ao professor e conversou pessoalmente: “Eu cheguei nele e conversei. Disse que ele não podia nem aceitar, mas tinha que me respeitar (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013). A partir dessa conversa, nunca mais se olharam mesmo quando passavam um pelo outro. O preconceito desencadeado contra professoras *trans* na escola também foi um aspecto recorrente no relato de Adriana Sales.

Fomos para a luta. Lutávamos pela questão de ser *gay*, de ser homossexual, de ser reconhecido como professor nesse contexto das anormalidades. **Aí, o meu posicionamento de me assumir travesti numa sociedade extremamente machista é algo complicado e o grande desafio foi lidar com os pares. Os pares. E até hoje eles proporcionam problema de relacionamento na unidade escolar. Então, o maior conflito que esperamos que fosse com o alunado, com os pais, com a comunidade, e não é. O maior problema de uma travesti profissional da Educação na escola são os pares, os colegas.** Os professores apresentam uma resistência muito grande. Foi uma luta. Você tem que partir para o embate realmente, claro que sendo professora você já tem alguns artifícios, algumas ferramentas que fazem com que essas pessoas sejam obrigadas a te respeitarem (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Ao afirmar que os grandes conflitos vivenciados pela professora *trans* na escola se referem às recusas do corpo docente e gestores/as, Adriana Sales coloca em suspenso apontamentos propostos no folder “A travesti e o educador” ao se referir à associação de pais/mães e mestres. De acordo com o folder: “Os pais de alunos[as] também podem manifestar-se fortemente contra a presença de uma travesti na escola, [...]”, ressaltando a importância de reconhecermos que a Educação é um direito de todos/as e que dentre tantas situações complexas a serem enfrentadas pela escola, a exemplo das questões de raça, religião, drogas, violências e sexualidades, a presença da pessoa *trans* na escola seria apenas mais uma delas (BRASIL, 2004a, p. 1).

Em nenhum momento o folder mencionou docentes e gestão escolar como vetores possíveis do preconceito, discriminação e recusa de pessoas *trans* no ambiente escolar, no entanto, esse aspecto consiste no fator mais recorrente nas narrativas das docentes. Edna relatou-nos sobre a recusa de uma coordenadora de uma escola de ensino técnico em contratá-la possivelmente em razão de ser *trans*.

**Eu fui chamada no colégio profissional e a coordenadora não quis me contratar por eu ser quem sou.** (...) Eu fui, porque eu fui chamada. Na hora em que ela me viu, me disse: **“Não, a gente já conseguiu outra professora.”** Um mês e meio depois a mesma me ligou perguntando se eu tinha disponibilidade porque a outra professora não tinha conseguido trabalhar (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Como descrito no relato de Edna e de Adriana Sales e no relato de Geanne quando discutimos a questão do nome social, ficou evidente que ainda teremos que evoluir muito no sentido da escola e seus currículos conseguirem cumprir seu importante compromisso social de garantia ao direito à singularidade. Ou seja, garantir o ir e vir e “[...] o direito à dignidade humana na expressão do exercício da cidadania plena e participativa [...]”, assim como já enfatizado nas argumentações de Peres (2009, p. 261).

Essa afirmativa toma mais consistência quando Alysson relatou-nos sobre os embates desencadeados perante o corpo docente e gestão da escola na qual atuava referindo-se à presença de alunas *trans*. Ressaltou-nos enfaticamente o quanto a escola é preconceituosa e que, se ela não tem preparo para receber alunos/as *gays* e *lésbicas*, mais complicado se torna a recepção de alunas/os *trans*. Alysson nos informou que a direção sempre se voltava a ela/e solicitando orientações sobre como resolver esses impasses.

E aí, surgem questões que são específicas. Questões do banheiro. Complicado, não é? E com essa mesma vice-diretora... Elas vêm tudo em mim. **“Como que a gente faz?” Estava ocorrendo problema no banheiro com as meninas que não aceitavam elas [as *trans*] e iam no banheiros dos meninos e virava pegação.** Então, eu falei: “Olha, vocês têm que dar abertura para que elas usem outro banheiro. Ou um ou outro. Ou abre um espaço para que elas usem. Elas têm que ter um espaço delas.” Ou que elas [a gestão] buscassem um trabalho fora com a gente, para que possam [as *trans*] utilizar de forma comum. Não é? **E acabou que elas deixaram um banheiro disponível, que era o banheiro da quadra. Então, usava quem se sentisse bem. Elas usariam o masculino ou usariam o da quadra** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhados nossos).

Assim como na história de Danye sobre a utilização do banheiro na universidade na qual a direção solicitou-lhe que utilizasse o banheiro para pessoas com deficiência, a escola de Alysson assumiu posição similar ao liberar para as alunas *trans* o banheiro da quadra. Ambas as posturas nos pareceram atitudes remediáveis e carregaram consigo uma forma de exclusão

sutil que tende a invisibilizar os sujeitos que causam desajustes nas rotinas cotidianas do espaço escolar.

Desde a década de 1980, as orientações teóricas em relação às discussões sobre gênero e sexualidades na escola sugerem que certas questões devem vir à discussão quando emergem no contexto escolar, proporcionando com isso, possibilidades de avanço nessas problemáticas a toda comunidade envolvida. No caso da escola de Alysson, pelo menos no que aludiu à utilização do banheiro por alunas *trans*, essa possibilidade foi inexistente. O desrespeito à feminilidade das alunas *trans* foi efetivado uma vez que se viram impedidas de utilizar o banheiro feminino, sendo encaminhadas para um espaço, possivelmente afastado das dimensões principais da escola, pois os espaços da Educação Física sempre se localizaram na região dos fundos da instituição.

Outro embate apontado por Alysson junto aos/às docentes foi a recusa por parte de alguns professores em tratar as alunas *trans* por seus nomes sociais. Nesse momento, Alysson se posicionou firmemente junto ao corpo docente afirmando que é um direito das alunas e que já acontecia em outras repartições públicas, já que se apresentavam publicamente com identidade feminina. Na reunião em que essas questões estavam em pauta, Alysson finalizou sua argumentação.

“É de bom senso a gente chamá-las pelo nome de menina. São transformadas, têm peito e tudo mais. **Temos que respeitá-las, por que senão cria todo o *bullying* dentro da sala de aula. Não estamos aqui para combater estas questões?**” (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhado nosso).

As argumentações de Alysson confirmaram o processo de estigmatização vivenciado por pessoas *trans* na sociedade que se prolifera como ondas nas diversas dimensões sociais, sendo a escola um dos maiores demarcadores desse processo principalmente pela perspectiva heteronormativa que predomina no imaginário docente (PERES, 2009). Nessas ondas, torna-se difícil para as alunas *trans* vencerem os obstáculos colocados para que consigam o reconhecimento de suas identidades, ponto também evidenciados por Bohm (2009, p. 60) em seu estudo.

Os relatos coletados registram também inúmeras queixas em relação à impossibilidade de utilização de roupas e acessórios femininos, causando assim inúmeros constrangimentos à estética travesti, na tentativa de normatizar essas identidades. O impedimento de uso do nome social na chamada escolar ou a recusa ao fazê-lo nos demais momentos do cotidiano escolar, assim como a negativa de acesso aos banheiros femininos, constituem verdadeiros dramas no que diz respeito à frequência nestes espaços, violando o direito à individualidade, composição identitária, bem-estar físico e psicológico das travestis.

Com isso, como salientou Adriana Sales, confirmamos que os maiores embates enfrentados por pessoas *trans* na escola, independente da posição que ocupam nesse espaço, advêm na maioria das vezes do corpo docente e gestão escolar. Frequentemente esse discurso se pauta na frágil afirmativa de que esses/as alunos/as ou professoras/es transgressores/as poderiam induzir ou arrastar o corpo discente a aderir às vivências LGBT, assim como descrito por Britzman (1996). Esse fato foi muito recorrente nas falas dos/as docentes que responderam ao nosso questionário aplicado na pesquisa de Mestrado. Ao serem perguntados/as se professores/as homossexuais deveriam discutir com os/as alunos/as sobre a forma como vivenciavam suas sexualidades, suas respostas remeteram à histórica crença de que a assexualidade e o profissionalismo são inerentes à docência. Isto é, como se independente de suas vivências, o/a docente não carregasse consigo as marcas de sua sexualidade e da forma como seu gênero foi estruturado (FRANCO, 2009).

Sobre as afirmativas feitas por iniciativas públicas de que pais/mães seriam possíveis vetores de discriminação e preconceito em relação a pessoas *trans* na escola, consideramos que devam ser revistas e focar com maior especificidade a falta de conhecimento que habita a escola em relação a essa problemática, alimentando uma forma de ignorância generalizada no que se refere às questões de gênero e sexualidades. De acordo com Britzman (1996) e Weeks (1999) essa ignorância seria um dispositivo desencadeado pela heteronormatividade, cujos discursos representam um restrito conhecimento das construções do gênero e vivências das sexualidades transgressoras quanto das hegemônicas.

Especificando o caso da presença da professora *trans* na escola, Marina nos contou de como pais e mães foram receptivas/os em seu retorno à escola após o processo de transformação, fato que a surpreendeu, uma vez que esperava desses sujeitos uma reação negativa.

**Com os meus alunos e com os pais nunca, nunca tive problema nenhum.** Até ouvi elogios das mães: “Ah, tu está mais bonita agora.” Eu ouvi depoimento de mães, assim, depois, gravados para um programa. A mãe falava que, para ela, a questão da minha sexualidade nunca interferiu na vida dos filhos dela, e jamais ela me via como um problema. Ela me via como uma profissional, como uma professora que estava ali na frente ensinando os filhos dela (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Nesse mesmo contexto, Sayonara contou-nos de como uma das diretoras das escolas na qual trabalhava falava com as mães em reunião sobre as relações que estabeleciam com ela, inclusive da impossibilidade do fato de ser *trans* assumir um efeito contaminador.

Na terça-feira, a diretora falou: **“Ninguém, influencia ninguém. A Sayonara é travesti, ela dá aula e vocês todos gostam dela,** porque eu vejo aqui na porta que vocês trazem bolo que fazem para ela, pão de queijo..” Os pais. Tudo que as mães fazem, elas levam para mim. “Vocês veem um brinco bonito, que tem a cara dela, vocês trazem para ela e isso não influencia em nada.” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011, sublinhado nosso).

Corroborando com os relatos de Marina e Sayonara, em raros momentos as docentes da pesquisa falaram de conflitos vivenciados com pais/mães de alunos/as em decorrência de serem *trans*. A recepção amistosa e carinhosa está sempre presente quando os sujeitos falam dessas relações. Na relação com o corpo discente, a harmonia é também um fator constante nas relações havendo, contudo, exceções.

### **Transfobia e corpo discente**

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvos de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social (BRASIL, 2004a).

Essa citação consiste de parte do conteúdo introdutório do folder “A travesti e o educador” ressaltando os processos de exclusão pelos quais pessoas *trans* são expostas no cotidiano escolar. Não diferente desses processos que acometem alunas/os *trans* sob a forma de violência anunciada e/ou materializada, em alguns momentos, os princípios da heteronormatividade desencadearam conflitos na relação professora/aluno/a do grupo investigado. Se os registros teóricos apontaram que para a maior parcela de alunas/os *trans* o abandono dos estudos tem sido o resultado final dos processos de exclusão, as professoras *trans* que vivenciaram essas situações descreveram posicionamentos firmes na luta pelo respeito à sua integridade humana. Alysson e Marina recorreram aos direitos legais quando sofreram depreciações por parte de discentes.

Alysson especificou desconfortos surgidos em três situações na escola nas quais foi vítima de insultos e ofensas por parte de alunos/as. Duas dessas situações resultaram na realização de boletins de ocorrência. A gestão escolar acompanhou e orientou a atitude de Alysson. A terceira situação foi resolvida entre gestão escolar, pai e mãe do aluno ofensor. Nos três casos, Alysson esclareceu que o fato de ser *trans* não foi o vetor principal das agressões, mas um dos veículos utilizados pelos alunos no momento das agressões, permanecendo na dimensão verbal: “O contexto sempre é o mesmo, a questão da ofensa que não consegue se resolver de acordo com a necessidade, aí, acaba que vai para o lado



pejorativo, a questão da sexualidade para ofender, e assim vai.” (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2014).

No caso de Marina, a história assumiu dimensões mais complexas. Narrou um episódio no qual a recusa para que um aluno entrasse na sala em razão de ter se envolvido com outras atividades após o recreio, foi motivo de agressão moral e verbal.

Ele veio com todo o rompante do mundo e ainda me agredindo. Eu disse que não iria entrar. Aí, ele me ofendeu moralmente. **Me chamou de gay, veado, de puto, safado. Tudo que você imagine. “Tomara que tu morras por causa da opção que escolheu.”** Eu disse: isso não vai ficar assim. Saí da minha sala... Era aluno de oitava série, quinze anos, ele sabia o que estava falando, sabia a dimensão da coisa. Sabia que ele estava agredindo alguém (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Após o ocorrido, Marina redigiu uma ata com o consentimento da vice-diretora da escola e assinatura de alguns/algumas alunos/as que testemunharam o fato e se dirigiu para a Delegacia do Adolescente onde registrou um boletim de ocorrência, retornando em seguida para a escola.

Voltei para a escola com o papel na mão e entreguei para a diretora. “Aqui está o papel, ou ele ou eu. Duas pessoas... eu não vou conseguir... eu sou profissional em qualquer escola que eu for, em qualquer lugar. Ele é aluno em qualquer escola que ele for. Então, tu tome uma atitude.” [...] A diretora disse: “ele sai e você fica.” (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Após este evento, Marina ressaltou uma forma de empoderamento que contribuiu para que levasse adiante seu processo de transformação, amenizando a insegurança que sentia em relação a possíveis recusas por parte da gestão escolar na estruturação de sua identidade de gênero *trans*.

Os relatos de Alysson e Marina aludem aos resultados obtidos na pesquisa realizada pela *Comisión de Educación Del Colectivo Lambda* com discentes da escola secundária da cidade de Valência, na Espanha, em 2007. A pesquisa envolveu 291 discentes e identificou que em relação ao fato de tratar de forma depreciativa pessoas *trans*, 78,3% dos/as discentes (3 de cada 4) afirmaram ser uma atitude incorreta, 12,7% se posicionaram indiferentes à questão, 7,5% identificaram como correta essa atitude (1,4% não responderam a questão). Outro dado refere-se a quando os/as discentes foram perguntados/as sobre como pessoas *trans* deveriam ser tratadas pela sociedade. A maioria (70,8%) acreditava que deveriam ter os mesmos direitos que as demais pessoas, 14,4% acreditava que não deveriam ter os mesmos direitos e 12% afirmou que ser *trans* não é correto, 2,7% não responderam a questão. Detalhando esses dados por gênero, o que diz respeito às narrativas de Alysson e Marina, as indicações de indiferença e depreciação a pessoas *trans* como uma atitude incorreta foram

predominantemente indicadas pelo gênero masculino, assim como as identificações de pessoas *trans* como não merecedoras dos mesmos direitos e ser uma forma incorreta de vida (COL-LECTIU..., 2008).

Outra situação que interpretamos como ofensa, ou uma forma de expressão da “linguagem da injúria” como definiu Butler (2004), vinculada a pessoas *trans* na qual alunos, do gênero masculino, desencadearam manifestações transfóbicas aconteceu com Bruna quando atuava na EJA.

Porque eu já disse que sou profissional do sexo e, algumas vezes, eu descii para rua, não para ser profissional do sexo, mas para atuar na militância, e alunos passavam e viam. Isso no final de semana e, na semana seguinte, na sala de aula, perguntaram: **“E aí professora, quanto é o programa?”** (...) **Eu digo, “cinquenta reais, mas veremos isso lá fora, quando eu estiver na minha outra área de atividade.” “Mas eu sou estudante, tenho direito a pagar meia?” “Tem direito a meia foda!”** A sala toda foi abaixo. Riam. Aí, ninguém mais... Ele não teve coragem de perguntar mais nada. (...) E aí ficou aquela coisa. As meninas: “olha, foi mexer com a professora, pronto.” (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Como já observado, a escola é um espaço no qual todos/as educam e se educam sexualmente (LOURO, 2004; JUNQUEIRA, 2007, 2009a), pela manutenção ou pela contestação dos códigos culturais heteronormativos que atribuem valores diferenciados aos seres humanos pautados nas formas de construção do gênero e vivências das sexualidades. Esse processo se efetua por meio do que argumentamos e também pelo que silenciemos. Eric Rofes (2005) partilha dessa afirmativa e enfatizou como as identidades e “culturas *gays*”<sup>59</sup> podem causar impactos diferenciados na prática pedagógica por caracterizarem-se como novas formas de aprendizagem.

O questionamento da heteronormatividade consiste no processo desencadeado por Bruna ao confirmar para seus/suas alunos/as que partilha dois espaços de atuação profissional considerados socialmente antagônicos, a Educação e a prostituição, e que transita por eles de forma ambivalente<sup>60</sup>. Nesse sentido, parece-nos claro o processo de desestabilização de

<sup>59</sup> De certo modo, generalizamos aqui o termo “culturas *gays*” envolvendo todas as vivências que abrangem o segmento LGBT. O interessante é que essa generalização nos remete ao que argumentamos no capítulo I, ancorado nos princípios da teoria *queer*, ao discutir a forma como as diversas identidades sociais se entrelaçam na composição de novas estruturas culturais.

<sup>60</sup> Inspirado em Ruth Cidade (2006), ao contextualizar sobre construção social da deficiência e do deficiente, concebemos a ambivalência como um eixo contínuo que permite a ramificação de pólos opostos, permitindo o deslocamento e o transitar por diferentes posições. Neste processo, as pessoas vivem e constroem interpretações de suas relações com o mundo. Seria pensar a dinâmica do mundo real enquanto um processo multifacetado, diverso, caleidoscópico e composto por uma multiplicidade de escolhas e caminhos estabelecidos a partir da singularidade de cada fato e cada relação.

normas e valores, sobretudo, pela visibilidade de sua atuação como profissional do sexo dentro da escola. Isso confunde as fronteiras do permitido e do não permitido, o que se aproxima dos princípios de uma pedagogia *queer*, na qual as vivências consideradas possíveis de habitarem somente às margens sociais passam a ocupar o centro e não negam as dimensões que as constitui. Esses atravessamentos do “centro” pelas “margens” nos quais a transfobia advinda de discentes é um aspecto gerado na escola, pode, em outros momentos, desestabilizar ou abalar as zonas de conforto de uma feminilidade conquistada pelas professoras *trans* também por meio de interpelações do corpo discente, ou docente.

Quando perguntada se o tornar-se *trans* despertou indícios de desestabilização no contexto escolar no qual estava inserida, Sayonara argumentou que isso ocorreu somente no primeiro momento. Em seguida, sua construção do feminino passou despercebida, sendo vista apenas como outra professora naquele espaço. Essa percepção é também, de certa forma, partilhada por Edna, Adry e Bruna. Atravessar a fronteira do gênero tornou-se aparentemente real, situando-as, na maioria do tempo, numa certa zona de conforto da feminilidade.

Entretanto, em alguns momentos da vida profissional dessas professoras essas zonas de conforto parecem abaladas, evidenciando possibilidades de indícios de desestabilização e o questionamento de valores e conceitos naturalizados tendo como ponto de partida suas feminilidades, como destacado por Bruna.

Na primeira série, o aluno me disse: **“Oi, tia, fulano disse que a senhora é veado”**. Digo, “Não. Você sabe o que é um veado?” “Não sei.” Então digo: “Vamos procurar o que é veado. Vamos desenhar, vamos pegar aqui algum desenho. Vamos desenhar todos os animais que nós conhecemos. Tem algum?” E trazer e mostrar. **“Eu pareço com algum desses animais aí?”** **Porque criança de primeira série não tem que saber. Você não tem que dizer uma história vulgar. Mas você, também, não pode deixá-la sem resposta.** Mostrei o desenho do animal, do veado. “Eu pareço?” “Não.” “Então, eu sou esse bichinho aqui?” “Não.” “Convenceu você?” “Sim.” (Bruna, Aracaju-SE, novembro, 2010, sublinhados nossos).

Retomando a afirmativa de que a homofobia/transfobia é uma concepção histórica, social e cultural construída desde a infância, que emana na escola (HILTON,1992; LOURO, 1999), ao ser interpelada pelo aluno da primeira série dizendo “o fulano disse que a senhora é veado”, evidenciamos o que Jane Felipe e Alexandre Bello (2009) definem como delineamento ou esboço “homofóbico”, expressão desenvolvida pela autora e o autor em suas investigações.

[...] muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade. Em especial, os meninos expressam

muito claramente sua repulsa aos “bichinhas”, “gays”, “boiolas”. De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço “homofóbico”, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos (FELIPE; BELLO, 2009, p. 147-148).

Possivelmente interpretada como um homossexual que se vestia de mulher, a travestilidade em Bruna parecia despertar o incômodo em algumas crianças. Esse fato levantou indícios de um processo latente de misoginia presente na construção das masculinidades que, como destacam Felipe e Bello (2009), efetiva-se desde a infância em forma de repulsa e desvalorização a tudo aquilo que se aproxime do universo feminino.

Sobre a forma como Bruna esclareceu ao aluno que ela não seria um “veado”, Nunes e Silva (2000) afirmaram que as curiosidades da criança em relação à sexualidade devem ser satisfeitas. Isso deve ocorrer respeitando os limites de seu entendimento e a especificidade de suas dúvidas, esclarecendo de maneira objetiva e sincera, não ultrapassando e nem restringindo o conteúdo de suas questões. Bruna esclareceu de forma objetiva ao relacionar sua imagem ao animal mencionado. Contudo, a relação travesti/veado ultrapassa esses limites de objetividade uma vez que a palavra veado associa travesti ao referencial da homossexualidade, partilhando de um universo de depreciações acerca das manifestações do gênero e das sexualidades transgressoras. Isso, de acordo com conteúdo do relato de Bruna, parece ser o norteador das dúvidas do aluno.

Dentro do contexto de abalo de zonas de conforto da feminilidade, em um jantar na casa da diretora de uma das escolas em que atuava, e com a qual estabelecia relações de amizade exterior ao contexto profissional, Sayonara se viu diante Da seguinte situação.

No mês passado, a minha diretora - eu tenho uma relação muito boa com ela -, virou para mim e falou: “Posso te fazer uma pergunta?” Depois de dois anos atuando juntas. **“Eu sempre tive vontade de te perguntar, mas tive medo.” “Mas é lógico, você tem total abertura comigo.” “Você já se prostituiu?”** Falei: “Não! Eu nunca me prostituí.” **“Eu só tinha essa curiosidade, porque toda travesti trabalha na rua, não é?”**“Noventa por cento, infelizmente, trabalham na rua, porque ninguém dá emprego para elas. A família expulsa de casa. Elas acabam indo para rua.” (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011, sublinhados nossos).

Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009) retrataram o que foi descrito por Sayonara. Enfatizaram pessoas *trans* como sujeitos especialmente vulneráveis à exclusão no espaço escolar, repercutindo negativamente em suas oportunidades sociais e profissionais, da mesma forma que reforçaria os processos que as estigmatizam perante a sociedade, com aspecto mais efetivo para a prostituição. Essa perspectiva é um fator recorrente nas narrativas da maioria

dos sujeitos da pesquisa que em vários momentos questionam a hegemônica relação existente entre universo *trans* e prostituição, como um processo inerente entre essas duas categorias. O relato de Adriana Sales é enfático nesse sentido.

E essa rua não é tão agradável, a vida de rua, a vida das meninas que são profissionais do sexo é uma vida desumana, **é uma vida que a gente não pode desejar para ninguém**. Mesmo que seja uma oportunidade de trabalho, essa vida de prostituição é desestruturada, é uma vida marginal, é o submundo. Enquanto movimento social é algo que combatemos no sentido de não poder ser o único caminho para essas meninas. **Se ela resolver realmente ser “puta”, que seja uma das possibilidades** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, sublinhados nossos).

As afirmativas de Sayonara e Adriana Sales se relacionaram às constatações de Peres (2005) ao desmitificar o discurso de que a prostituição seja um espaço de pertencimento agradável a toda pessoa *trans*, como um destino que estivesse diretamente colado à sua constituição como pessoa. Segundo o autor, fundamentado em seus estudos com travestis e transexuais brasileiras, embora o gosto pela prostituição seja uma afirmativa expressada por algumas pessoas *trans*, esse discurso não pode ser generalizado. A maioria delas não interpreta esse universo como um espaço confortável, questionando a inexistência de oportunidades para concluírem os estudos e ingressarem no campo profissional. Peres (2005b) concluiu que essas pessoas são empurradas para o universo da prostituição em razão de estarem expostas a uma “violência estrutural”.

De certa forma, esse aspecto foi narrado por um dos sujeitos da pesquisa, Sarah, ao afirmar que quando ingressou no Ensino Médio teria que optar entre o curso de Magistério ou Contabilidade. A opção pela profissão docente foi uma questão de necessidade relacionada ao aspecto financeiro, o que, em sua opinião, possivelmente a distanciou do universo da prostituição, em razão dos processos de segregação social vivenciados por pessoas *trans* em nossa sociedade.

Eu percebi a questão da necessidade, aí, rapidamente eu me conscientizei de que na Contabilidade eu não iria me sobressair. **E acredito que se eu tivesse feito na área da Contabilidade, hoje eu estava na condição de drogada, de prostituta, enfim, qualquer coisa no mundo da criminalidade**. O Magistério realmente me proporcionou o pouco ou quase nada que tenho. [...] **Se não tivesse esse campo, esse trabalho de fato, da docência, eu teria partido para o mundo da criminalidade, porque é o que a maioria faz. Sem oportunidade** (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013, sublinhados nosso).

Retomando o fato ocorrido com Sayonara, por outro lado, a pergunta da diretora pareceu-nos evidenciar que a feminilidade *trans* de Sayonara não seria despercebida como ela

acreditava que fosse. Como salientou Adriana Sales, o fato de ser professora *trans* e atuar na escola faz emergir dúvidas, questionamentos, reflexões. Possivelmente, desperta indícios para a estruturação de um espaço no qual a inclusão possa começar a emergir, uma vez que, de alguma forma, sua presença e visibilidade obriga desestabilizações de conceitos e ideologias de um universo no qual o preconceito e a discriminação ainda são latentes. Os relatos de Marina, Adriana Lohanna e Sandra confirmam essa afirmativa.

**Acho que é fundamental que a nossa imagem, a nossa visibilidade, como *trans*, como travesti, que sai do seu espaço que foi predestinado, que é o mundo da prostituição, o submundo, e vai para outros espaços. Ele vai provocar ao mesmo tempo uma nova reação, nova situação, situação diferente da questão da comunidade** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

**Quando nós, transexuais, estamos na escola, faz-se diferenciado no sentido de que toda a construção da sociedade que é heteronormativa coloca que isso não é um espaço nosso.** Então, você desperta um movimento na escola. (...) O diferenciado se torna um novo modelo. **Tornamos o espaço diferenciado. Com a nossa presença, acaba também abrindo a percepção das pessoas para se discutir a questão** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010, sublinhados nossos)

**Muita gente acha que ser travesti e ser transexual é fazer programa.** (...) É extremamente importante a participação de travestis e de transexuais na escola no sentido de que possa sensibilizar aquelas pessoas (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Nesse contexto, Alysson contou-nos de sua presença nas Paradas do orgulho LGBT de sua cidade, Ituiutaba. Ele/a parece interpretar esses espaços como de maior flexibilidade para a manifestação de um gênero transgressor, assim como um espaço de posicionamento político e que pode influenciar na construção do gênero e das sexualidades de seus/suas alunos/as.

Eu me monto também nas Paradas e, por ser em Ituiutaba, **acho que a gente tem a obrigação de se colocar e de ser referência, principalmente enquanto professores.** Os alunos que são *gays* têm que ter um olhar de que não precisa ser só daquele que se prostitui. Você precisa ajudar esse menino que se encontra *gay*. Qual é a referência que ele tem? Eu, quando era pré-adolescente, adolescente, tinha uma visão e referência do *gay* que morava no meu bairro. Era somente o olhar como eu via, ou pela televisão. Eu me vejo preocupado com essa questão. Então, eu, enquanto pessoa, *gay*, eu busco interagir dentro dos movimentos. Tem a Parada? Eu tenho que estar ali! Eu vejo a Parada não como uma festa, eu vejo como uma questão política e necessária. **De certa forma, me posicionar. Chega até mim e “ah, vamos fazer uma entrevista?” Eu estou disposto, por que a gente tem esse ponto para que o aluno, que os outros tenham uma referência, que não só a esquina** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhados nosso).

Ao relatar-nos a necessidade de sua participação nas Paradas do Orgulho como forma de referência para alunos/as LGBT e a disposição para falar em uma entrevista para a televisão, Alysson manifestou uma visibilidade ou vivência de um gênero *trans* liberto de amarras e predeterminações culturais. De acordo com outros momentos de sua narrativa, contudo, não apresentaram tamanha tranquilidade quando se refere ao universo da escola. Destacou o receio de que suas proposições poderiam desencadear recusas em relação à comunidade escolar, ou, ainda, o fato de em vários momentos ele/a realizar performances artísticas nas quais incorporava momentaneamente os elementos do feminino, ou como ele/a explicitou, quando se “montava” para a escola. Ressaltou: “Era um medo.” E esse medo possivelmente se ampliava quando, por exemplo, os eventos que realizava na escola eram divulgados pela mídia local sendo também convidada/o para dar entrevistas. Nesses momentos, indagava-se: “Ai meu Deus, estou dando a cara realmente para bater”.

Descrevendo circunstâncias similares às vivenciadas por Alysson, Danye se referiu a alguns momentos nos quais a temática da sexualidade surgiu nas aulas de Português e Literatura, como por exemplo, na análise de poesias que acontece nas turmas do oitavo ano, em razão do conteúdo programático prever discussões sobre relacionamento e amor. Não existe uma programação específica para essas discussões em suas disciplinas, assim como não é proposto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Mas, Danye ressaltou que os/as discentes apresentavam dúvidas esporádicas, especialmente sobre sua construção do gênero. Em alguns momentos, esses/as discentes abalavam a zona de conforto da feminilidade que acreditava ter conquistado. A indagação de uma aluna em sala de aula ilustra essa questão.

Teve um dia que uma aluna virou para mim e falou: **“como que você esconde?”** Pensa! Aí, todo mundo ficou sem graça na sala e, como sou muito articulada, falei: **“Olha, essa pergunta eu não vou responder, porque é uma questão muito íntima da gente. Mas existe uma forma.”** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Em outras situações, fora da sala de aula, Danye é convidada para palestrar sobre gênero e sexualidades, principalmente pela surpresa que causa em outros/as docentes pelo fato de ser *trans* e ocupar a posição de professora. Fora da sala de aula, essas discussões parecem discorrer com mais tranquilidade. Mesmo com pouco conhecimento do campo legal e teórico sobre gênero e sexualidades, faz apontamentos em suas intervenções voltadas para o reconhecimento da diferença. Descreveu uma palestra que realizou com alunos/as de uma turma de Pedagogia de sua cidade, na qual foi convidada por uma professora do curso que a conhecia. No final da atividade, fez uma proposta.

Eu fiz uma dinâmica com eles. Dei uma folha de papel e uma caneta. Aí eu falei: “Darei umas ordens para vocês. Sem tirar a caneta vocês vão fazer um desenho. Agora façam um rosto de uma pessoa. O rosto, o braço...” Essas coisas assim. Aí eu falei: **“Todo mundo mostra. Vocês estão vendo, por mais que as ordens tenham sido as mesmas, as regras para vocês para fazerem o desenho, cada um fez o desenho de um jeito. Então, é isso que eu deixo: Respeitar a diversidade. (...) Quero dizer, Cada um é de um jeito. Cada um é diferente do outro.”** (Danye, Orizona-GO, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Como já observado nas narrativas de Alysson, o espaço externo à escola na qual atua parece, também para Danye, oferecer maior liberdade para a vivência de seu gênero. Na turma de Pedagogia, para a qual palestrou sobre gênero e sexualidades, levantou apontamentos sobre diversidade e diferença, procurando esclarecer dúvidas em relação às vivências de pessoas LGBT. Esse foi um episódio tranquilo e prazeroso, contudo, essa tranquilidade não sobreveio na sala de aula quando a aluna a interpelou sobre como ela esconderia seu órgão genital masculino. Confirmou, com isso, que nas práticas discursivas e não discursivas existe uma “ordem” pré-estabelecida (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010), todo o tempo preservada na escola para não desajustar o caráter de naturalidade cultural da heteronormatividade e das normas de gênero (LOURO, 2004; BENTO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, assim como Alysson, seus receios e inseguranças refletem seu pouco conhecimento sobre políticas e ações didático-pedagógicas voltadas para a discussão sobre gênero e sexualidades na escola. Esse aspecto se faz relevante para que esses sujeitos se amparem de forma segura e consolidada sobre seus direitos e deveres, tanto no sentido social geral quanto na escola.

Junqueira (2009c) fala que esse empoderamento somente ocorrerá por meio da formação inicial e continuada de professores/as, na qual o caráter estruturante da heteronormatividade e da homofobia/transfobia seja o foco dessa formação, oferecendo subsídios políticos para instrumentalização teórica e prática nesse campo de conhecimento. Essas implicações apontadas por Junqueira (2009c) seriam o passo necessário para “se colocar e ser referência” para alunos/as LGBT, enquanto professores/as também LGBT, adquirindo representatividade igualmente dentro do espaço escolar que tantas restrições e obstáculos impõem a esses sujeitos.

Assim como relatado por Alysson e Danye, essas fragilidades na formação inicial e continuada foram também destacadas por Sarah, cujos contextos escolares nos quais estavam



inseridas apresentavam maiores precariedades nesse campo de formação. Independente, porém, de fragilidades e da falta de engajamento político dessas professoras, suas presenças na escola, assim como de alunos/as LGBT, transformavam esse espaço em um local onde a diferença era experimentada.

finalizando as discussões desse capítulo, os demarcadores dos gêneros elencados e tomados como parâmetros de análises demonstraram efeitos de recusa às pessoas *trans* na escola que levaram esses sujeitos a se silenciarem em alguns momentos e, em outros, a resistirem aos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero. Isso nos incita afirmar que a presença dessas docentes na escola faz emergir novos contornos sociais como especificado por Torres (2010, p. 51).

A emergência de professoras transexuais indica que existem sinais de uma direção do processo social em que transexuais conseguem acessar o mundo do trabalho e estabelecerem redes de solidariedade, contudo não se pode afirmar uma superação da transfobia nas figurações sociais.

Essas professoras desencadeiam “sinais de fissuras na heteronormatividade”, como descreveu Torres (2010). Essas fissuras foram apontadas pelas professoras *trans* ao narrarem enfrentamentos e lutas por seus direitos nas escolas como alunas e como professoras. Luta pelo respeito ao uso do nome social e utilização do banheiro feminino, aos conflitos vivenciados nas aulas de Educação Física, às relações estabelecidas com pais/mães e mestres, ao afrontamento de situações transfóbicas advindas de discentes. Ação, principalmente, na forma como sua presença pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar, sobretudo para alunos/as *trans*. Confirmaram que a transfobia é um fenômeno que habita o contexto escolar para o qual urge a concepção de medidas pontuais para que esse processo de segregação do humano seja amenizado. Em especial, destacamos a forma como corpo docente e gestores/as escolares lidam com essas questões, já que foram identificados/as em nossas análises como os principais vetores de recusa, preconceito e discriminação contra aqueles/as que cruzam e/ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades.

No próximo capítulo, contextualizaremos práticas pedagógicas e a discussão sobre gênero e sexualidades na escola. Essas problemáticas evidenciam como os sujeitos partem para o embate na luta pelo direito de reconhecimento de suas vivências *trans* colada ao processo pedagógico, ou o posicionamento em defesa de uma livre expressão da construção do gênero e vivência das sexualidades por parte de seus/suas alunos/as.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS *TRANS* E A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES**

A escola é uma das instituições sociais que historicamente sustentou a construção dos seus pilares na ciência objetiva, fundamentada nos princípios do Positivismo, fato contraditório e precursor de diversas crises que desestabilizaram sua estrutura atual. Ao tentar objetivar a subjetividade humana, desconsiderou igualmente as diversas formas de vivências dos sujeitos que a compõem e, conseqüentemente, sua existência. Dessa forma, se evidencia uma tentativa de objetivação do que é humanamente subjetivo: os desejos, os prazeres, o sentir. Nesse sentido, muitas vezes, a escola contraria o que realmente constitui o conhecimento escolar, cuja problemática se instala, mormente, na correlação entre os elementos do cotidiano e da ciência na estruturação desse saber (FOUCAULT, 1990; SILVA, 2007; NIETZSCHE, 2003).

O conhecimento cotidiano consiste no saber experiencial construído e acumulado no dia-a-dia das relações humanas. Por outro lado, o conhecimento científico define-se como o entrar em contato com esse conhecimento cotidiano incorporando seus elementos geradores da existência humana com o intuito de refinar sua compreensão, refletir sobre seus princípios originais e, em seguida, desencadear modificações e transformações benéficas desse saber para a vida humana (SILVA, 2001; ARNAY, 1998).

As manifestações da construção do gênero e vivências das sexualidades, hegemônicas ou transgressoras, quando contextualizadas na escola de modo a instigar suas compreensões e possibilidades de ressignificações de suas estruturas pré-estabelecidas se aproximam do que entendemos como conhecimento escolar. Nesse processo, saberes da ciência e das vivências cotidianas se entrelaçam atribuindo novos sentidos à noção de sujeito moderno que ao longo da história definiu os lugares sociais e culturais imaginável à constituição do humano.

Nesse contexto, emergiram indícios de uma perspectiva *queer* para a Educação, na qual teorias e conceitos assumiram a probabilidade de transitarem pelas fronteiras do aceitável e do não aceitável, do concebido como normal e anormal, tornando os conhecimentos entidades seminômades. Louro (2004, p. 61) afirmou que “[...] ao viajarem, os conceitos e as teorias se deslocam, deslizam, entram em contato e interação com outros espaços linguísticos e culturais marcados por relações de poder não idênticas às aquelas de onde vieram”.

Nessa perspectiva, nos questionamos: que posições de sujeito professoras *trans* ocupam na escola? Suas presenças provocariam indícios de desestabilização no contexto educacional, questionando as concepções de gênero e os valores sexuais culturalmente estabelecidas? Nessas escolas, essas professoras desencadeiam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades? Essas são as questões problematizadas neste capítulo no qual contextualizamos possibilidades de ressignificações de gênero e de sexualidades por meio da interpretação das manifestações da prática pedagógica das professoras investigadas. Para isso, delineamos três parâmetros de análises: abordagem curricular, abordagem didática e abordagem político-identitária.

A abordagem curricular se refere às aquelas manifestações da prática pedagógica nas quais a discussão sobre gênero e sexualidades desencadeadas pelas professoras nortearam as discussões e/ou alterações sobre a estrutura curricular das disciplinas nas quais atuavam.

Na abordagem didática, gênero e sexualidades constituem um dos temas principais ou integrados às práticas de ensino e aprendizagem expressadas na relação conteúdo/forma nas quais as docentes utilizavam variados tipos de atividades e recursos didáticos. Dessas atividades, projetos e oficinas foram elaborados/as, prevalecendo a aula dialogada como norteadora das práticas nas quais recursos como exposição e análise de filmes, o teatro e a dança concebiam a ‘forma’ dessas práticas.

Como último parâmetro de análise, a abordagem político-identitária nos remeteu às aquelas práticas pedagógicas nas quais a luta pelo reconhecimento da diferença relacionava-se, de algum modo, à reafirmação das vivências *trans* das docentes. Com isso, despontar a escola como local de direito e de pertencimento também para alunos/as que ultrapassam, transitam e/ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades.

A demarcação desses parâmetros foi o modo que encontramos para tentar traduzir e dar sentido didático para a apresentação das análises das manifestações pedagógicas das professoras. Esses parâmetros não se constituíram de maneira isolada. Em vários momentos eles se entrecruzaram nos processos de ensino e aprendizagem reafirmando que a Educação não consiste de um processo linear, fixo e previsível. Assim, evidenciamos a compreensão de que as marcas da transgressão inscritas nos corpos das docentes investigadas foi o fator norteador das discussões sobre gênero e sexualidades, em que suas práticas pedagógicas, mediadas por enfrentamentos e recuos, ressaltaram obstáculos, angústias e, ao mesmo tempo, conquistas e avanços no campo do reconhecimento da diferença. Essas práticas trazem consigo contextos sócio-político-culturais que entrelaçam as relações educativas, assim como ressaltam a intensidade que o cotidiano atravessa e define as interações sociais entre os sujeitos na escola.

## **Abordagem curricular**

Neste parâmetro de análise das manifestações da prática pedagógica das docentes *trans* sobre gênero e sexualidades identificamos duas situações que desencadearam alterações na estrutura curricular. Na circunstância relatada por Marina, por exemplo, observamos proposta de alterações na disciplina Ensino Religioso e Sayonara discutiu a limitação curricular da disciplina Geografia.

Ao abandonar o PEAS Juventude<sup>61</sup> em 2012, Sayonara também se viu obrigada a se desligar da escola na qual o Programa acontecia em razão do fechamento de turmas. Isso resultou no seu remanejamento para outras duas escolas da rede estadual de Uberlândia. Este período também coincidiu com a efetivação do Currículo Básico Comum (CBC)<sup>62</sup> como norteador das atividades nessa rede. Segundo Sayonara, isso dificultou que os conteúdos relacionados à discussão sobre gênero e sexualidades continuassem fazendo parte de sua programação na disciplina Geografia como acontecia mesmo antes de coordenar o PEAS quando realizava oficinas sobre a temática ancorada nas diretrizes de transversalização dos conteúdos proposta pelos PCN. Justificou esses obstáculos em razão do processo de fiscalização rigorosa dos conteúdos disciplinares realizado pelo Programa de Intervenção

---

<sup>61</sup>No item “A associação de pais/mães e mestres” do capítulo anterior descrevemos a atuação de Sayonara no Programa Educacional de Atendimento ao Jovem (PEAS Juventude).

<sup>62</sup>O CBC Geografia ao qual Sayonara se referiu é a versão de 2007 em vigor e atualizada de acordo com as normas dispostas pela Resolução SEE-MG Nº 833, de 24 de novembro de 2006 (BUENO, CASTRO, SILVA, [2008?]).

Pedagógica (PIP)<sup>63</sup> que na estruturação curricular das disciplinas da Educação Básica organizou os conteúdos que compunham os temas transversais dos PCN em disciplinas específicas. Seu relato detalhou como funciona esse processo.

Se você foge, elas falam que têm que fazer tudo de novo. (...) **Desde o ano passado, [2012], tem o PIP. Elas pegam o diário, lá tem onde lança a metodologia que você trabalhou o bimestre inteiro. Elas conferem no planejamento o que foi trabalhado na metodologia e fazem a supervisora pegar um caderno de um aluno e conferir junto.** Então, você não pode se esquivar (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Confirmando a argumentação de Sayonara, ao analisarmos a proposta do CBC para a disciplina Geografia não encontramos a temática sexualidade como conteúdo a ser contemplado nessa área de conhecimento<sup>64</sup>. No entanto, encontramos no CBC de Geografia o tema ‘gênero’ na descrição dos Critérios Científicos quando definida a abordagem cultural que deve pautar os conteúdos. Ele explicita “[...] a abordagem cultural que incorpora a explicação perceptiva, subjetiva e contextualizada da diversidade cultural dos espaços geográficos, identificados na tradição, etnia, religião, linguagem, costumes, crenças, **gênero** e valores; [...]” (BUENO; CASTRO; SILVA, [2008?], p. 46, sublinhado nosso).

Outra menção ao tema ‘gênero’ aparece na descrição do Eixo Temático III do CBC-Geografia: Globalização e Regionalização no Mundo Contemporâneo, no item tópico/habilidade XI: Fronteiras. É detalhado da seguinte forma: “Problematizar as questões raciais, políticas, religiosas e de **gênero**, analisando sua repercussão em escala nacional, local e internacional.” (BUENO; CASTRO; SILVA, [2008?], p. 46, sublinhado nosso). Esse tópico restringe-se à parte do documento que regulariza os conteúdos do 6º ao 9º ano. No que se refere às normatizações para o Ensino Médio, gênero e sexualidade não aparecem.

A categoria gênero, apresentada na proposta do CBC-Geografia como dimensão a ser problematizada, levou-nos, partindo do relato de Sayonara, a interpretar, por um lado, que pode acontecer uma leitura pouco atenciosa desse material por parte de capacitadores/as e/ou docentes em que a questão de gênero passa despercebida. Sua menção no documento remete sua vinculação às diferenças históricas, sociais e culturais entre homens e mulheres, incidindo

<sup>63</sup> O PIP é um programa de Educação do Estado de Minas Gerais que visa a realização de intervenções que garantam o princípio da continuidade da trajetória escolar dos/as aluno/as enfocando no desempenho discente. Considera a gestão pedagógica como eixo do trabalho que envolve a Secretaria de Educação Estadual, as Secretarias Regionais e as escolas. Propõe integração do trabalho entre Analista Educacional e Inspetor Escolar na gestão pedagógica em que a formação continuada de professores/as, diretores/as e especialistas da Educação é um dos focos essenciais (MINAS GERAIS, 2012).

<sup>64</sup> As discussões sobre sexualidade são atribuídas pelo CBC às disciplinas Ciências e Biologia (MINAS GERAIS, 2012).

na problematização do preconceito e discriminação por gênero o que, também, suscita indiretamente a temática da sexualidade.

Por outro lado, interpretamos que as questões anteriormente mencionadas ao gênero - sejam raciais, políticas ou religiosas -, podem assumir a prioridade nas discussões na escola, apesar de manterem estreitas relações com as questões de gênero quando contextualizadas numa perspectiva crítica, por habitarem também o universo de discussões sobre a diferença. Ou, como última hipótese, os inúmeros tópicos/habilidades que compõem os quatro eixos temáticos apresentados na proposta do CBC-Geografia podem assumir a prioridade das metodologias e planejamento pedagógico. Isso, no entanto, parece não perpetrar na questão de gênero uma dimensão que desperte a sensibilidade e o interesse dos/as capacitadores/as e docentes, levando-os/as a não interpretá-la como significativa e prioritária na formação dos/as discentes.

Todas essas possibilidades de interpretação aproximam-se de uma questão já apontada por nós nos capítulos I e IV, isto é, deter o poder de representar consiste em determinar e definir as identidades validadas (SILVA, 2000). Nesse caso, nos referimos a conteúdos validados para o currículo escolar, constituídos por discursos que tem o poder de autorizar ou desautorizar, legitimar ou deslegitimar, incluir ou excluir (SILVA, 1995).

Ancorados em Foucault (1988) ao afirmar que as relações de poder desencadeiam forças de resistência contrárias ao pré-estabelecido que muitas vezes permanecem no silêncio, mas que nem sempre são totalmente dominadas e estáveis, percebemos que Sayonara, em alguns momentos, resistiu a essas normativas, levantando indícios de uma pedagogia *queer* em sua atuação. Ressaltou-nos como utilizava na disciplina dados sobre homicídios contra a população LGBT ao aplicar conteúdos da geografia que exigem a construção e compreensão de gráficos e tabelas.

<p>Eu já peguei aquelas tabelas do grupo <i>Gay</i> da Bahia e aproveitei tudo. <b>Na hora em que eu entrar nos gráficos, este ano, pelo CBC, eu ponho lá: número de homossexuais mortos, ponho a tabela. Homossexuais. 140; travesti, 128; Lésbica, 90.</b> Aí, “vamos construir um gráfico de barra, gente”. (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).</p>
--

Ao questioná-la sobre como os/as alunos/as interpretavam esses dados apresentados, Sayonara descreveu que são unânimes em avaliar que a população LGBT sofre grande preconceito e discriminação e que interpretam esses sujeitos como ‘pessoas’. Essa interpretação corroborou os resultados obtidos na pesquisa realizada pela *Comisión de Educación Del Col-lectiu Lambda* com discentes da escola secundária da cidade de Valência

em 2007. De acordo com esse estudo, constatou-se que, na opinião dos/as alunos/as investigados/as, homossexuais e pessoas *trans* são tratados/as de forma injusta pela sociedade e também em instituições escolares. Aproximando do que os/as alunos/as de Sayonara interpretaram como pessoas LGBT “iguais aos outros”, no estudo de Valência a maioria dos/as discentes (80%) afirmou que homossexuais e pessoas *trans* devem ter os mesmos direitos legais e sociais que o restante da sociedade (COL-LECTIU..., 2008). Esses resultados se repetiram em outra pesquisa similar realizada na cidade de Gândia, Espanha, no ano de 2008, pela *Col-lectiu de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals de La Safor (CLGS)*. (COL-LECTIU..., 2009). Sayonara, contudo, apontou ressalvas às compreensões de seus/suas alunos/as.

Eles falam que nós somos iguais aos outros, mas que a população discrimina. **Mas eles não têm noção. Eles põem homossexualismo, veado... Teve um menino que escreveu assim, que ele não tem nada contra veado, mas é o que ele aprende dentro de sua casa** (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Tal afirmativa remeteu-nos aos estudos de Hilton (1992) para quem a homofobia é um processo histórico, social e cultural construído desde a infância. Por intermédio da educação recebida na família, a criança aprende bem cedo a quem se deve ou não respeitar. Essa afirmativa é confirmada por Louro (1999) que destacou a forma como essas concepções emanam nas diversas instâncias sociais e, principalmente, na escola.

Da mesma forma, ao relatar que os/as discentes “não têm noção” ao inferirem sobre homossexuais com termos pejorativos ou que se aproximam de uma concepção patológica (homossexualismo), possivelmente, notamos os efeitos de uma noção pulverizada culturalmente pelas regulações heteronormativas de que a homossexualidade seria um fenômeno perigoso e contagioso. Torna-se expressa, com isso, a forma como a ideologia heteronormativa e seus discursos constroem um conjunto de ignorâncias sobre a homossexualidade e, respectivamente, sobre a heterossexualidade (BRITZMAN, 1996, LOURO, 1999, WEEKS, 1999). Esse aspecto surgiu em outro momento da fala de Sayonara quando nos relatou uma situação vivenciada em sala de aula, na escola em que atuava como coordenadora do PEAS.

Sayonara: Eles estavam se agredindo uns aos outros: “Veados. Ô, Veados. Fulano é veado. Fulano é *gay*”. Aí, eu escrevi no quadro homossexual, bissexual e heterossexual. Aí fui perguntando um por um: “**Fulano o que você é?**” “**Homo.**” **Fulano o que você é?**” “**Bi.**” “**Fulano o que você é? Não é hetero não?**” “**Não professor, eu não sou hetero não.**”  
Neil: Alunos de quantos anos?  
Sayonara: De 12 a 13 anos de idade. **Eles não têm discernimento. Aí, eu**

expliquei para eles: “O homo é isso, bi é isso e hetero é isso.” **Aí todo mundo: “Ah, então a gente é hetero.”** (Sayonara, Uberlândia-MG, outubro de 2011, sublinhados nossos).

As compreensões apresentadas pelos/as alunos/as, de acordo com o relato de Sayonara, confirmaram que o desconhecimento acerca de uma das formas da expressão humana (homossexualidade, bissexualidade) implica, também, no desconhecimento da expressão humana considerada normal, a heterossexualidade<sup>65</sup>. Por outro lado, considerando que esses discentes integravam a escola na qual Sayonara coordenava o PEAS Juventude, verificamos indícios da fragilidade desses programas que visam a constituição de ‘multiplicadores/as’ que, muitas vezes, não conseguem alcançar de forma significativa todas as dimensões da instituição escolar. Lembramos que o PEAS Juventude acolhia de forma voluntária os/as discentes que cursavam as duas últimas séries do Ensino Fundamental.

Outra forma de intervenção curricular nos foi apresentada por Marina. Em 2010, na escola na qual atuava na cidade de Porto Alegre, Marina foi convocada para completar sua carga horária semanal assumindo a disciplina de Ensino Religioso. Isso lhe deixou bastante assustada: “Eu? E agora? Professora transexual, batuqueira<sup>66</sup>? Como é que eu vou dar aula de religião?” (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010). Possivelmente esse evento foi um dos mais representativos em sua carreira no sentido de provocar novas estruturas no processo de ensino e aprendizagem não só no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades, mas no que tange ao universo da diversidade humana.

Logo de início Marina sugeriu à direção da escola que a disciplina fosse reestruturada, uma vez que não se sentia em condições para trabalhar com aquele conteúdo, sobretudo, pela predominância dos princípios católicos nos quais a disciplina ancorava-se.

Eu não gostaria de falar de uma religião específica. **Até porque, a católica é uma religião que não me aceita. A evangélica quer nos tirar o demônio do corpo.** Então, assim, eu sou batuqueira convicta. Respeito a minha religião. Respeito outras, apesar delas não me respeitarem (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Ao discorrer sobre as razões que nos constituem historicamente homofóbicos/as<sup>67</sup>, Bruce Hilton (1992) expôs a recusa do discurso religioso em considerar o sexo como um de

<sup>65</sup>Weeks (1999) partilha dessa opinião ao afirmar que a história da homossexualidade leva-nos a uma nova compreensão de como a heterossexualidade e a sexualidade no geral são construídas.

<sup>66</sup>A expressão “ser batuqueira” se refere a pertencer a uma vertente religiosa de origem africana.

<sup>67</sup>Hilton (1992) apontou diversas razões que justificam a construção cultural da homofobia. A discussão dessas razões consta na dissertação de Mestrado. Ver Franco (2009, p. 81-84).



seus princípios sociais, o que tem se irradiado ao longo dos séculos e de forma generalizada pela sociedade. De acordo com os escritos da Igreja primitiva, ética sexual não era foco de interesse desses documentos, incorporando-se nos discursos religiosos a partir dos três primeiros séculos da Era Cristã, quando a Igreja estendia suas relações com o Império Romano, absorvendo normas rígidas que defendiam o antagonismo entre mente e corpo.

Marco A. Torres (2005) detalhou que essa concepção antagônica entre mente e corpo que incide nas práticas sexuais refere-se à vertente estoica do helenismo<sup>68</sup> apropriada pelo Cristianismo na qual o sexo se consagrou como sinônimo de procriação, recusando a dimensão do prazer por ele proporcionada, independente da dimensão heterossexual ou homossexual. Esta última, por se tratar do sexo entre homens, consistia de uma prática ainda mais inadequada por não visar a reprodução da espécie. Hilton (1992) e Torres (2005) são unânimes na afirmativa de que essas ideias antigas são recorrentes no imaginário social atual. Mesmo com o transcorrer de tantos séculos, isso explica por que é tão problemático em nossa sociedade lidar com as manifestações do gênero e das sexualidades que contrariam os padrões normativos.

Os questionamentos de Marina resultaram na convocação de uma assembleia com a comunidade escolar para que reavaliassem o PPP e se discutisse a disciplina Ensino Religioso naquele espaço: “[...] não porque a professora é *trans*, mas porque temos alunos batuqueiros, espíritas, evangélicos, católicos, protestantes e metodistas. Por que vamos privilegiar somente uma religião?” (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Apesar da resistência inicial da direção da escola, realizou-se a assembleia na qual docentes, funcionários/as, pais e mães de alunos/as decidiram pela alteração da disciplina. De Ensino Religioso redimensionou-se para Ética e Cidadania<sup>69</sup>. Com essa alteração, Marina conseguiu implementar diversas discussões em temáticas que pouco adentravam ou não eram reconhecidas dentro do contexto escolar, tais como preconceito, valores, discriminação, homofobia, o uso da camisinha, gravidez na adolescência, DST/Aids. Como destaque, a desmistificação de conceitos e atributos relacionados às religiões de origem africanas seria uma delas.

---

<sup>68</sup> As convenções culturais da Grécia autorizavam a prática de sexo entre homens que se diferenciava das práticas atuais como significação social, contudo, esta concepção não foi incorporada pela ideologia cristã. Essas relações ocorriam entre os tutores filósofos e os jovens que se preparavam para o exercício da filosofia. “Os tutores eram aqueles que, na relação sexual, penetravam seus discípulos; essa prática estava ligada à passagem do saber, da pedagogia do filósofo.” (TORRES, 2005, p. 87).

<sup>69</sup> Ver site Último Segundo: educação. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/transsexual-troca-ensino-de-religiao-por-etica-em-escola-gaucha/n1597741723423.html>>.

Com essa possibilidade de mudar disciplina, eu levei meus irmãos de santo para a escola. Falar sobre religião, falar sobre negros, africanismos, sobre batuque, sobre feitiço. Ao mesmo tempo em que eu levei o pessoal do GAP para falar sobre DST/Aids, o SOMOS para falar de diversidade (Marina, Canoas-RS, novembro de 2010).

Ao levantar a questão “por que vamos privilegiar somente uma religião?” e materializar essa questão na prática pedagógica, exaltou-se a compreensão da forma como o ‘outro’ é construído e, simultaneamente, o traz para junto do ‘eu’, desestabilizando noções do permitido e do não permitido na existência social. A possibilidade de desencadear discussões sobre a interação entre raças e religiões não hegemônicas também implicou possibilidade de outra forma de abordar o conhecimento dentro da perspectiva de uma pedagogia e currículo *queer*. Isso implica numa abordagem que objetiva voltar-se para os processos de produção das diferenças ressaltando a precariedade e instabilidade de todas as identidades, sejam elas sexuais, de gênero, racial, étnica ou outras, assim como a necessidade de compreensão da interdependência dessas identidades (LOURO, 2004; SILVA, 2007).

Essas vivências ressaltaram que, da mesma forma que os saberes são construídos, podem ser redimensionados. Instala-se, com isso, a correlação entre saberes do cotidiano e saberes científicos na estruturação do conhecimento escolar. O desenvolvimento de formas diferenciadas de abordagens didáticas foi também desencadeado na disciplina “Ética e Cidadania” como veremos na descrição do próximo parâmetro de análises.

### **Abordagem didática**

Compondo os temas principais ou integrados nas estratégias de ensino e aprendizagem expressadas na relação conteúdo/forma, as discussões sobre gênero e sexualidades nortearam manifestações das práticas pedagógicas das professoras *trans*.

Pura Martins (1996) observou que a problemática relação conteúdo/forma permeia a discussão didática desde a criação da “Didática Magna” por Comênios, no século XVI, que propunha um método único com o intuito de ensinar “tudo a todos”. No século XVIII, a “transmissão de conhecimento”, valorizada e estruturadora dos princípios da pedagogia tradicional, predominou no processo educativo até o século XX, quando os princípios tradicionais foram questionados pela pedagogia crítica na qual a relação conteúdo/forma pode ser interpretada sob dois vieses.

Comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação), encontramos, de um lado, grupos que tomam, como eixo central, a concepção da teoria como *guia* da ação prática. De outro, grupos que colocam no centro de suas reflexões e propostas, a concepção de teoria como *expressão* da ação prática (MARTINS, 1996, p. 85, itálicos no original).

A “teoria como expressão da ação prática” pareceu-nos a perspectiva que mais se aproximou das manifestações das práticas pedagógicas das docentes *trans* ao contextualizarem gênero e sexualidades na escola. Predominaram nessas ações atividades como projetos, oficinas e, principalmente, aulas dialogadas nas quais a utilização de recursos como a exposição de filmes, a produção textual, o teatro e a dança entrelaçaram as interações professora-aluno/a, interações essas permeadas pelo contexto sócio-político-cultural do momento. Essas ações também evidenciaram indícios de como a professora *trans* seria percebida e interpretada por alunos/as no cotidiano escolar.

A atuação de Marina na disciplina “Ética e Cidadania” resultou na criação do projeto “Diga não à homofobia escolar: valorizando as singularidades e as diferenças”, que foi classificado e premiado ao concorrer ao Prêmio Educando para a Diversidade Sexual/2010 promovido pela Aliança Global para Educação LGBT (GALE)<sup>70</sup>. O projeto teve como objetivo desenvolver propostas de Educação e Direitos Humanos, trazendo para o cotidiano da sala de aula temas como gênero, sexualidade, orientação sexual, homofobia, preconceito e cidadania, numa visão contemporânea em que o/a aluno/a é sujeito das ações.

A escola ganhou o prêmio falando sobre a homofobia na escola, resultado de projeto desenvolvido na escola. Ações pedagógicas desenvolvidas com alunos de 5º a 8º séries, alunos de 10 a 19 anos. **E não foi só um ou dois grupos, foram todos os meus alunos de 5ª à 8ª séries, desenvolvido o mesmo projeto sobre homofobia e foi premiado.** Não digo que foi “A”, porque foi um prêmio simbólico, ir à Brasília receber o troféu, mas, a escola precisa adquirir essas experiências e, para mim, esses oito anos que eu vivi dentro dessa escola enquanto *trans*, foi uma experiência muito boa (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhado nosso).

Interpretada dentro de uma perspectiva *queer*, a proposta de Marina desencadeou processos de subversão de conteúdos considerados imutáveis na prática docente ao propor a discussão sobre homofobia. Isso deslocou o foco hegemônico da prevenção de gravidez na adolescência e DST/Aids para a possibilidade de contextualização das múltiplas formas de constituição do gênero, das sexualidades e suas vivências na dimensão social. Com isso,

<sup>70</sup> A GALE é uma comunidade internacional de aprendizagem para educadores/as que objetiva a inclusão de pessoas que são prejudicadas em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Visa produção e aprimoramento de conhecimento nesse campo. Informações disponíveis no site [www.lgbt-education.info](http://www.lgbt-education.info).

buscou desconstruir mecanismos culturalmente estabelecidos que designam formas de valorização hierárquicas de supremacia do ‘eu’ e submissão e desvalorização do/a ‘outro/a’ nas dimensões históricas, sociais e culturais. Como sugerem Silva (2007) e Louro (2004), há, aqui, a exaltação da discussão da diferença distante de uma concepção estabelecida por “programas multiculturais bem-intencionados” em que o ser diferente se interliga muito mais ao ser exótico.

Ao colocarem em discussão a forma como o “outro” é construído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2004, p. 48).

Outro aspecto representativo referiu-se ao fato de que o projeto envolvia todas as turmas nas quais Marina atuava e todos/as discentes. Não consistiu de uma atividade fora da carga horária curricular envolvendo apenas àqueles/as discentes interessados/as, o que geralmente predomina nas iniciativas que focam as discussões sobre gênero e sexualidades na escola, como sugerido, por exemplo, nos PCN.

Ainda nesse contexto, em 17 de maio de 2012, realizou-se em Porto Alegre a assinatura do decreto lei 49.122 que legitimou a utilização da carteira de nome social para o segmento *trans* do Rio Grande do Sul (REIDEL, 2013). Nesse evento, Marina esteve presente juntamente com seus/suas alunos/as, resultando, no retorno à escola, em um processo de discussões e esclarecimentos da representação daquela cerimônia para a população *trans*. Essa experiência e vivência concebem significativa expressão como ação pedagógica uma vez que abrange os espaços internos e externos à sala de aula, proporcionando, inclusive, embates diretos entre os sujeitos envolvidos nos quais a recusa de atitudes homofóbicas foram evidenciadas.

Eu levei uma turma de 7ª série lá. Eles não estavam entendendo nada do que estava acontecendo. Estavam entendendo por partes, mas, depois eu voltei para a sala de aula e nós conversamos sobre isso. **Um menino entrou e disse: “o que esses gays querem?”** **Aí, deu pano para as mangas, porque as meninas compraram a briga e começaram a chamá-lo de homofóbico, [...] porque ele era evangélico, inclusive ele não foi no dia** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhado nosso).

É importante compreendermos que as atividades desencadeadas por Marina na prática docente instigando processos de subversão da hierarquia sexo/gênero têm como ponto de

partida a constituição de seu gênero *trans*, que passou a entrelaçar sua atuação profissional dando novo sentido ao seu constituir-se humano no que se refere a incorporar uma vivência que desencadeia o transbordar de dúvidas e questionamentos. Esse fato nos levou à solução encontrada pelos/as teóricos/as *queer* ao compreenderem essa teoria como uma política pós-identitária, pois “[...] o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas discursivas e para seus contextos institucionais.” (LOURO, 2004, p. 60).

Esse deslocamento do foco das identidades para contextos institucionais surgiu nos relatos de Marina ao mencionar os resultados que percebia na prática docente, como a forma diferenciada como os/as alunos/as a percebiam e relatavam sobre ela, expressando relações que ultrapassavam os conteúdos programáticos impetrando confiança e cumplicidade.

[...] uma menina, uma vez, disse assim, **o repórter perguntou: “O que essa professora tem de diferente que as outras não têm?” Daí, a menina de quinze anos respondeu o seguinte**, isso eu ouvi de longe quando ela disse: **“Ela fala muito mais, ela conversa com a gente sobre qualquer coisa, os outros professores não conversam, os outros professores só estão preocupados em ensinar matemática e português, e ela não, ela conversa com a gente, ela é nossa amiga.”** (Marina, Canoas-RS, novembro de 2012, sublinhados nossos).

Marina interpretou que essas relações estabelecidas com os/as alunos/as levou-os/as a compreenderem a pluralidade dos espaços sociais e a necessidade de respeito na convivência com o outro.

Essa compreensão também foi descrita por Sandra, de Boa Vista, ao relatar-nos um episódio no qual um adolescente comentou na escola que ela não seria mulher, fato que desencadeou dúvidas e questionamentos por parte de seus/suas alunos/as. Mobilizada por essa situação, Sandra deu início a um ciclo de oficinas nas turmas nas quais ministrava aulas: “[...] comecei a fazer oficina de sexualidade em todas as salas, a conversar, trazer o tema para que eles compreendessem. Sanei, acabei com o problema, inclusive com a ajuda dos próprios colegas professores.” (Sandra, Boa Vista-RR, novembro de 2010).

Nessas oficinas, fundamentada nos conhecimentos que havia adquirido na atuação junto ao movimento social organizado LGBT de seu Estado, Sandra realizava debates em sala de aula envolvendo temáticas específicas sobre gênero e sexualidades. Em seguida, os/as discentes eram organizados/as em grupos para a elaboração de trabalhos que eram apresentados nas aulas e avaliados como conteúdo disciplinar. Desses trabalhos, alguns eram selecionados para serem apresentados nas feiras de ciências da escola ou, mesmo, em salas de outros/as professores/as que, em apoio à iniciativa de Sandra, convidavam-na, e a seus/suas

alunos/as, para divulgarem os trabalhos em suas disciplinas também em forma de oficina. Sandra avaliava de forma positiva os efeitos dessas oficinas no que tange ao corpo discente e docente e comunidade escolar.

Logo nos debates entre os grupos percebia a diferença, pois a cada momento **eu provocava a reflexão fazendo com que cada um se imaginasse na situação [de preconceito ou discriminação] e qual seria sua atitude.** Até hoje sou querida e admirada por aqueles que foram meus alunos, inclusive, muitos deles vão a Parada LGBT até hoje, como sinal de apoio (Sandra, Boa Vista-RR, março de 2013, sublinhado nosso).

Os relatos de Marina e Sandra nos incitam a duas questões norteadoras deste capítulo: Como essas professoras, sujeitos *trans*, são percebidas e interpretadas pelo corpo discente? O convívio com essas pessoas *trans* altera de alguma forma a concepção sobre esse segmento da sociedade que passa fazer parte da cena cotidiana (mesmo que ainda de forma restrita) em espaços que até então não lhes eram concebidos como habitáveis?

A pesquisa realizada pela *Comisión de Educación Del Col·lectiu Lambda* na cidade de Valência, em 2007, confirma o número restrito de pessoas *trans* em instituições escolares, assim como em outras dimensões sociais. Segundo os resultados da pesquisa, dos/as 291 discentes entrevistados/as, 11,7% conheciam pessoas *trans*. Deste grupo, 64,6% (2 a cada 3 três discentes) relataram uma forma de conhecimento indireta (só de vista). O restante da mostra informou contatos mais diretos, sendo 23,5% para amigo/a ou familiar próximo e 5,95% para as categorias “alguém muito próximo a mim” e “alguém que convivo habitualmente”.

Ao interpretarmos esses dados pelo viés do gênero dos/as participantes, no âmbito geral as diferenças não são significativas, contudo, como forma de conhecimento indireta é superior para o gênero masculino, enquanto o gênero feminino apresenta maior proximidade com essas pessoas (COL-LECTIU..., 2008). Essa maior proximidade como o gênero feminino foi um aspecto evidenciado nas narrativas das professoras por nós investigadas, sendo observado no relato de Marina anteriormente apresentado.

Quando perguntados/as se “se sentiriam confortáveis relacionando com pessoas *trans*”, 50,2% dos/as discentes espanhóis interpretaram como uma atitude “normal”, 39,5% não se sentiriam confortáveis, 7,2% afirmaram ter prazer nessa relação e 3,1% não responderam à questão. O que mais nos interessou nesse item da pesquisa, especificamente nos 11,7% da mostra que afirmaram conhecer pessoas *trans*, observamos que a queda na recusa em conviver com esses sujeitos relacionou-se diretamente com o aumento do grau de

proximidade. Interpretamos que essa informação corroborou com a interpretação que Marina e Sandra apresentaram sobre o convívio com os/as alunos/as ao acreditarem que esses/as passaram a compreender a pluralidade dos espaços sociais e a necessidade de respeito na convivência com o/a outro/a (COL-LECTIU..., 2008).

Adriana Lohanna, Edna Ide e Geanne compartilharam dessa percepção ao narrarem suas práticas educativas e as relações que estabelecem com o corpo discente, sinalizando para outras ações pedagógicas que abrangem o enfrentamento da heteronormatividade e o reconhecimento da diferença. Nesse processo, a aula dialogada foi a metodologia predominante com o intuito de promover a participação interativa dos/as alunos/as. Esses aspectos se evidenciaram em 2009, quando Adriana Lohanna retornou como professora para a escola na qual foi aluna no Ensino Médio.

Para mim foi muito bonito isso, muito legal. Eu, antes de voltar para a escola como professora, voltei como auxiliar administrativa. Eu conhecia a escola como a palma da minha mão, depois, aí sim, fui convidada como professora por um ano com contrato temporário do Estado. **Volto para a escola como professora na qual já fui aluna, onde sofri o preconceito. E o interessante é que a gente percebe o espaço com outra visão agora. Quando aluna, percebia um espaço no qual era vitimada, que era um inferno para mim. Como professora, percebo que é o espaço que eu preciso agora transformar para que outras alunas como eu não passem pela mesma situação.** Interessante que a minha primeira aula foi sobre ciclo de orientação sexual e diversidade. “Olha, eu sou a professora Lohanna, quero ser tratada como Lohanna e vocês terão que me tratar como professora. Por que eu me sinto assim.” (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010, sublinhado nosso).

Na posição de professora de Português e Redação, Adriana utilizava filmes de temática LGBT como recurso pedagógico para instigar a discussão sobre gênero e sexualidades mesclada ao conteúdo programático utilizando técnicas de análise dissertativa e argumentativa na construção textual.

Primeiro ano, nós estamos trabalhando resumo e resenha, “então, vamos lá, vamos fazer uma resenha crítica sobre o filme [Transamérica] assistido”. A partir daquela resenha crítica eu ia colocar a aula para eles. O segundo ano, com o filme “Orações para Bobby”, trabalhando a tipologia textual. “Vamos narrar num texto como foi o filme.” Como se eles fossem narrar para alguém, descrever para alguém o filme. “Como é que vocês descreveriam ‘Orações para Bobby’”. (...) No terceiro ano, já estávamos trabalhando um texto dissertativo-argumentativo para a redação do vestibular. “Tratamos de um filme, ‘O amor de Sião’, a condição do amor, de relacionamento, mais o quê? E também, de preconceito, sociedade, homossexualidade. Vamos colocar num texto dissertativo argumentativo sobre para vocês o que é o sentimento do amor. O que foi passado no filme?” (...) **“Sim, mas me coloque sobre o preconceito, me coloque sobre o preconceito sofrido pelos meninos no filme, qual seria uma maneira de ir contra esse preconceito, qual seria**

**uma alternativa.” E aí, eles acabavam dissertando em relação ao filme e trabalhava a temática sem nenhum problema** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013, sublinhado nosso).

Compreendemos que a proposta pedagógica de Adriana se aproximou de vários elementos apresentados por Deborah Britzman (1999), principalmente quando a autora observa que a sexualidade está em movimento e que esse movimentar perpassa fora dos limites da cultura. Isso ocorre mesmo que a cultura tente por todo tempo capturar e cristalizar a sexualidade, confirmando a estreita relação entre sexualidade, curiosidade e aprendizagem. A construção do gênero e da sexualidade de Adriana foi o tempo todo propulsor de uma curiosidade de conhecer e, em seguida, desconstruir os processos heteronormativos que diziam que os espaços sociais não poderiam ser por ela habitados. Ao mesmo tempo, ao sugerir a correlação dos conteúdos programáticos da disciplina às temáticas LGBT, por meio da análise de filmes, rompia com a tentativa da cultura escolar em aprisionar a sexualidade em seus domínios que, na maioria das vezes, culminam em um saber silenciado.

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atitudes que desafiam nossa imaginação, que nos proporcionam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar (BRITZMAN, 1999, p. 89).

Adriana interpretava seu trabalho com os filmes de temática LGBT como uma forma de militância que, ao mesmo tempo, desencadeava efeitos nas suas relações interpessoais com os/as alunos/as, os/as quais passavam a respeitá-la e compreender de forma diferenciada as demandas da comunidade LGBT. Interpretamos o fato como o “algo mais a fazer, o algo mais a pensar”, descrito por Britzman (1999), realizado por ela e por seus/as alunos/as. Contou-nos que em uma dessas aulas alunas choravam emocionadas após assistirem os filmes, expondo suas percepções: “Professora, eu não parei para perceber essa visão do quanto os *gays* amam, o quanto os *gays* são seres humanos como a gente.” (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

O relato da aluna sugeriu a proposta de Adriana como instigadora e desafiante para a imaginação envolvendo “discussões surpreendentes e interessantes” (BRITZMAN, 1999) sobre possibilidades de expressão da dimensão humana até então desconhecidas, fora dos padrões da cultura dominante. Ao mesmo tempo, encontra relação com uma das razões levantadas por Hilton (1992) como justificativa para a construção social e cultural da homofobia em nós. Segundo o autor, persiste no imaginário social um pensamento em relação



à homossexualidade que restringe a complexidade que envolve a relação amorosa entre duas pessoas unicamente à forma como se supõe que se busque o prazer por meio dos órgãos genitais. Essa forma restrita de pensamento distorce e banaliza relações afetivas como vivências nas quais o compromisso, a afetividade, a ternura e cumplicidade inexistem.

Borillo (2009) ampliou essa discussão ao argumentar o processo de hostilidade social em relação à homossexualidade que, dentre tantas mazelas, dissemina o estereótipo da impossibilidade de pessoas homossexuais terem “uma vida amorosa plena”. Dentro deste contexto, outros/as alunos/as diziam de como o uso de filmes em aulas modificaram suas formas de pensamento.

Até uma aluna evangélica, que o pai era pastor, menina de segundo ano, fez um relato muito importante, que ela colocava assim: já tinha a professora [nome da professora] em sala de aula e agora me tinha; mas, só começou a perceber o quanto é diferente essa discussão a partir de quando passei os filmes em sala de aula. O pai era evangélico que tem toda uma visão em relação com a coisa, mas só que ela chegava e falava com o pai que não era aquilo que ele colocava, que ela tinha duas professoras que eram ótimas professoras e que todo o processo não era da forma que a sociedade colocava. (...) **“Mas, eu digo para meu pai que vocês também são duas professoras sem nenhum problema e depois que a senhora colocou essa discussão na sala de aula, eu penso mesmo de outra forma, apesar da religião.”** Então, esse foi, eu acho, o relato mais interessante que eu ouvi (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013, sublinhado nosso).

Os relatos das alunas quanto à forma como passaram a interpretar as vivências LGBT após as intervenções de Adriana, mesmo na narrativa acima na qual existia uma préconcepção religiosa envolvida, enfatizaram uma “redefinição de representações”, assim como descrito por Jimena Furlani (2009, p. 316).

Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável.

A constituição do gênero de Adriana vinculada à sua prática pedagógica e a uma política de visibilidade e militância das demandas LGBT contribuiu para um relacionamento satisfatório com a maioria desses/as alunos/as. Após o impacto inicial, eles/as passaram a respeitá-la e reconhecê-la como sujeito de direito à humanidade. Isso remeteu-nos ao que Furlani (2009, p. 316) referiu-se como apropriação de um “olhar *queer*” dentro das práticas educacionais.

Penso que certa subversão, no âmbito social e escolar, já ocorra através da gradual visibilidade *queer*, seja ela do ativismo gay e lésbico, dos estilos de vida *queer*, das práticas sexuais *queer*, seja das identidades *queer*. Esta visibilidade é fundamental para subverter a dicotomia sexo/gênero heteronormativa, mostrando uma infinidade de estranhos arranjos de identidades e de estilos, o que possibilita uma desestabilização do entendimento das configurações de gênero e do desejo serem únicas ou fixas, até mesmo no contexto das identidades marginais.

O efeito de como o grau de proximidade com as professoras *trans* possibilitou a construção de percepções menos pejorativas acerca das identidades LGBT foi confirmada no relato de Adriana ao destacar na sua prática docente, a construção de suas relações interpessoais com os alunos do gênero masculino.

Mas os relatos mais importantes saem dos meninos; você percebe em sala de aula que os meninos já têm todo um receio quando entra uma professora travesti/transsexual. **Os meninos ficam mais receosos, mas, depois de todo o conhecimento, de todo o processo no dia-a-dia da vivência, eles mudam totalmente, eles têm uma mudança muito grande. Então, temos alunos meninos, hoje, que não poderiam fazer isso, mas, hoje podem me encontrar na rua e sentar comigo em um barzinho para tomar um refrigerante.** Antes não faziam isso. Por quê? Porque tinham uma visão errônea da travestilidade e da transexualidade **e quando passam a conviver com a professora na sala de aula, eles percebem que não é aquilo** (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013, sublinhados nossos).

Esse “receio” por parte dos alunos foi também um aspecto identificado na pesquisa realizada em Valência com os/as discentes do ensino secundário, dos/as quais 39,5% afirmaram que não se sentiriam confortáveis em conviver com pessoas *trans*, sendo 58,3% das recusas indicadas pelo gênero masculino. Essas recusas apareceram, por exemplo, quando no trabalho pedagógico com os filmes LGBT, Adriana nos contou de alguns alunos que se retiravam da sala com indagações semelhantes a: “Ah! Vou lá assistir filme de *gay*.” (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013).

Assim como Adriana, Edna ressaltou como sua presença na escola ampliou a possibilidade de novas compreensões acerca do universo das identidades sexuais e de gênero, utilizando as aulas de Redação para a efetivação dessas discussões quando também propôs a discussão de outras categorias que se entrecruzam no universo da diferença.

Tenho essa aula específica [sobre sexualidade e gênero], mas eu trabalho também a questão do *bullying*, a questão do gordinho, do feinho... Eu também trabalho isso com eles, do deficiente. **Então, eu tento fazer com os meus alunos aquilo que eu gostaria que os meus professores tivessem feito comigo, ter me feito abrir mais a minha cabeça para entender melhor as coisas.** Eu acho que isso engrandece e deixa o aluno preparado para o que ele vai encontrar lá na frente (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Ao dizer da possibilidade de “abrir a cabeça” de seus/as alunos/as parece-nos que Edna se aproximou de outras formas de compreensão da condição humana fora de padrões hegemônicos estabelecidos histórico, social e culturalmente. Isso se aproxima da argumentação de Adriana Lohanna ao dizer da escola como um espaço que poderia transformar para que outras alunas/as *gays*, lésbicas, bissexuais e *trans* não vivenciassem o preconceito e discriminação como ela vivenciou.

Esses relatos nos incitam à teoria de Maurice Tardif (2002) ao afirmar que os saberes profissionais docentes são consolidados no tempo. Concepções e a forma como ensinam são resultados de vivências docentes e principalmente das vivências escolares que tiveram. O autor especificou que, na maioria das vezes, a construção da prática docente muito se aproxima daquela dos/as que foram nossos/as mestres. Nesse momento, os relatos das docentes levantaram indícios de que provocam outros modos de conhecer, pensar e se constituírem como docentes. Isso em um olhar *queer* incitaria o que Louro (2004) definiu como uma “política de conhecimento cultural” que é interpretada por Furnani (2009, p. 314) da seguinte forma:

Assim, creio que a epistemologia *queer* pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram), como também às questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo.

Edna destacou as reações desencadeadas por sua prática pedagógica em relação a discentes do gênero masculino também como um fato que chama sua atenção.

Teve um grupo do 2º colegial que é formado assim, esse **grupo estava com o menino mais bonito da escola que é considerado o gostosão da sala e foi um dos projetos mais bonitos, porque ele pesquisou tudo: o que era gay, o que era lésbica, o que era travesti**, o que ele considerava transexualidade tanto que ele falou para mim: “Professora, para mim você é uma transexual então.” (Edna, Uberlândia-MG, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Como expressado nas falas de Marina, Adriana Lohanna e Edna, essas docentes atribuem grande importância às relações ou vínculos que estabelecem com os/as alunos/as em suas práticas pedagógicas. A discussão sobre gênero e sexualidades amplia essas aproximações ao mesmo tempo em que transversalizam em vários momentos os conteúdos das aulas. Essa percepção é também afirmada por Geanne ao avaliar sua prática docente relacionada aos vínculos que passou a estabelecer com o corpo discente.

Você ganha muito dos alunos quando você consegue entrar no mundo deles, e falar sobre sexo é o encargo dos adolescentes. É uma fase de transição, é uma fase de mudança. Então, você consegue muita coisa através disso. Não é? Eu acho que, quando você cria um vínculo com o aluno é muito prazeroso, porque, você consegue chamar a atenção dele na hora que você precisa, você consegue falar de uma forma mais brusca com ele quando você precisa, você consegue chegar. **Cria um vínculo. Você tem tudo com o adolescente. Você cria um vínculo. O nome já diz, é vínculo. Então, eu acho, através da sexualidade, falar sobre sexualidade, eu consegui criar vínculos com os meus alunos. E isso foi um ganho muito grande** (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

João Alfredo Meirelles (1997, p. 82) definiu o termo vínculo como “[...] a expressão concreta de uma experiência de encontro e apego, e tem uma dimensão biológica, simbólica, afetiva e social.” Torna-se um fenômeno vital do qual dependemos das relações entre essas dimensões para vivermos de forma sadia e humana, em que a conexão estabelecida entre a criança, família e comunidade são essenciais. Portanto, viver e desfrutar de uma rede afetiva torna-se um direito de crianças, jovens e adultos na qual a comunidade assume o papel de norteadora desse direito; paciência e compreensão são princípios norteadores desse processo. Como descrito no relato acima e assumindo seu papel como pertencente à comunidade (escolar), Geanne atribuiu esse estabelecimento de vínculos com seus/as alunos/as ao fato de despertar a discussão da sexualidade na escola subsidiado por três fatores: por ser transexual, pela facilidade em discutir sobre a temática e pela liberdade que oferece aos/às alunos/as.

O que eu percebo na Educação hoje em dia é que **para muito dos professores, o sexo é um tabu muito grande**. Devido a vários fatores, criação, social, religião, então, isso interfere muito na hora de você falar sobre sexo de uma forma profissional mesmo. Da forma pedagógica mesmo de falar. **Quando você fala de falar sobre sexo, você não está falando que ser homo é certo, ser hetero é certo. Não! A gente está falando sobre a sexualidade em questão**, sobre a forma que tem dentro dos parâmetros curriculares sobre a sexualidade. **Coloca de uma forma ampla, onde você deixa as opções para as pessoas decidirem o que elas querem. Então, muitos professores não estão preparados para isso. O Estado não prepara a gente para isso, não dá cursos**. Agora que começaram com alguns cursinhos aí para falar sobre sexualidade, embora nos PCN ela já está há bastante tempo (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Geanne ressaltou que a discussão sobre sexualidade na escola comumente é atribuída ao/à docente das Ciências Biológicas<sup>71</sup>, aspecto que pode assumir uma conotação equivocada

<sup>71</sup>A percepção de Geanne não é equivocada. No PCN-10, orientação sexual, apesar de incitar esse tema como transversalizando por todas as áreas do currículo, ainda prevalece sua ênfase na disciplina Ciências (BRASIL, 2000). Não diferente, ao buscarmos a temática sexualidade nos cadernos de proposta curriculares do CBC de

dessa temática. Adriana Lohanna ao narrar as experiências que presenciou na escola em que trabalhou e que não havia no PPP diretrizes pontuais para essa temática também mencionou esse aspecto.

Tinha um professor de ciências. **E aí, ele acabava discutindo de maneira errônea. Uma vez ou outra no ano. E travestilidade e homossexualidade na semana da Aids.** Para mim foi uma palhaçada. Como sempre, todo mundo acaba ligando uma coisa à outra e foi tanto que eu briguei com esse professor. **“Sim, não temos nada a ver com Aids, nós discutimos diversidade sexual”.** **“Não, mas é porque...”** O professor fazia uma feira de ciências, e na semana de Aids chamava o coordenador de DST/Aids para dar uma palestra e chamava uma travesti para botar lá na mesa, para a travesti falar. Entendeu? Como somos vistas muito ligadas ao movimento DST/Aids, e pensa que na escola, pelo menos na minha, na escola que eu dei aula, não se discutiam essas coisas. Quando tinha, era só na semana de combate a Aids, aí botava lá a travesti, **como se no dia da diversidade tinha que trabalhar com Aids.** O que é uma coisa que eu brigo muito (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, abril de 2013, sublinhados nossos).

Como observamos no capítulo III, nas argumentações de Junqueira (2009c), os severos limites que são acionados na idealização de uma democracia para a diversidade foram evidenciados no relato acima. A presença da travesti na escola exatamente na Semana da Aids permeou esses severos limites. Como expressado por Adriana, confirmou e reforçou o discurso de que pessoas que habitam o universo *trans* não integram de forma efetiva o grupo das identidades eleitas a comporem as políticas de promoção da diversidade. Sua presença na escola naquela data específica levanta indícios de uma possível reafirmação dos discursos sociais de associação dessa população à marginalidade e ao contágio de DST/Aids. Nesse contexto, a discussão sobre gênero e sexualidades na escola assume unicamente uma perspectiva de ‘prevenção’, preocupação como descrito por Miskolci (2012, p. 47-48).

É importante desenvolver um olhar atento e crítico para as abordagens pedagógicas sobre gênero e sexualidade criadas em uma perspectiva de saúde pública. A maioria delas, infelizmente, ainda lida com o desejo e o sexo como potencialmente perigosos para a vida coletiva, ou seja, priorizando os poderes estatais de controle social em detrimento das demandas individuais por reconhecimento de seus interesses e prazeres. Cabe à educadora e ao educador buscar um equilíbrio entre o oferecimento de informações sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), contracepção e outros temas, sem impor, juntamente com elas, padrões morais e comportamentais rígidos, conservadores e antiquados. Reduzir a sexualidade, o desejo e o prazer a imperativos de saúde pública pode ser uma forma de violência com relação aos diferentes anseios individuais.

Outro exemplo dessa problemática pode ser identificado quando Sarah descreveu que por volta de 2005 foi convidada para ir de sala em sala fazer depoimento de sua vida aos alunos/as a convite de um professor de História. Ele propunha a discussão sobre diversidade enfocando a questão racial e a homossexualidade, discussão que somente esteve presente naquele momento. Em outra circunstância, Danye foi convidada para dialogar com alunas/os de um curso de Pedagogia semipresencial sobre as temáticas sexualidade e gênero. Respectivamente, esses dois fatos também representam “limites severos” (JUNQUEIRA, 2009c). De alguma forma, “uma forma de violência” (MISKOLCI, 2012) que envolve a discussão da diversidade para as vivências não eleitas. Em ambos os casos, identificamos uma restrição na estruturação de iniciativas de políticas de diversidade, uma vez que consistiram de eventos esporádicos realizados fora do espaço escolar no qual Danye atuava.

Sobre essa discussão, a maioria das docentes *trans* argumentou que gênero e sexualidades consistem de temáticas que deviam transitar por todas as áreas de conhecimento, independente da área de concentração, pois sempre emergem no cotidiano das práticas educativas necessitando da intervenção constante. Adriana Sales enfatizou esse aspecto ressaltando-o como sempre presente em seu planejamento.

Conseguimos pinçar qualquer tema, qualquer questão, em qualquer disciplina. Sempre colocava no plano a sexualidade, o gênero, em todos os cronogramas semestrais, desde a Educação infantil ao Ensino Médio. **Claro que, de uma maneira muito inserida naquele contexto da criança, do adolescente. Sempre tentando fazer com que a discussão chegasse quando ela fosse demanda do alunado, não da minha demanda.** Porque as questões humanas devem ser discutidas quando é demanda do próprio grupo. E isso, na infância, na adolescência, surge quase todos os dias. Sempre há um problema de banheiro, sempre há um problema de namoro, uma manifestação da televisão. **Aí você aproveita e gancha; leva para discussão, leva para o diálogo** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2012, sublinhados nossos).

No que se refere à atuação de Geanne, a compreensão fisiológica do corpo masculino e feminino, métodos contraceptivos e de prevenção a DST/Aids, aparelho reprodutor, vida sexual, igualdade de direitos de gêneros, homossexualidade são temas que o tempo todo transversalizam suas ações educativas. Temas que se relacionam diretamente à sua atuação no Programa de DST/Aids de Embu. As aulas de Português e Inglês entrecruzam-se com discussões e esclarecimentos, seja em forma de abordagem coletiva ou individualizada. Geanne comentou uma situação em que um aluno se masturbava dentro da sala de aula.

Toda vez que acontece algum problema na sala de aula, porque têm muitos problemas voltados para a sexualidade dentro da sala de aula. Então, acho que, aconteceu o problema, não é discutir fora, é discutir ali. Naquele momento. Eu já peguei aluno se masturbando dentro da sala de aula. [...] E aí, tem professor que faria um escândalo. Eu cheguei bem pertinho, sem ninguém perceber e falei para ele assim: **“Olha, aqui não é o lugar. Deixa para fazer isso na hora que você estiver na sua casa. No banheiro, tomando banho. Mas em público, não pode.”** Porque, se você chega e briga com o aluno, **“olha isso é errado, é feio”**, ele vai achar que isso é errado; se masturbar. **Que é errado ele conhecer o próprio corpo** (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhado nosso).

Assim como observado por Miskolci (2012), Geanne evidenciou sua preocupação em manter um equilíbrio no oferecimento das informações que abrangem a sexualidade, sem que princípios conservadores e padrões morais sejam norteadores das intervenções em sala de aula, assim como atuou com o aluno que se masturbava em sala de aula. Esse equilíbrio presente em sua prática docente evidenciou a estruturação de vínculos consistentes estabelecidos com o corpo discente compreendendo outras dimensões também com o corpo docente.

Destacando metodologias de atuação focando a discussão sobre gênero e sexualidades na escola de forma interdisciplinar, atuando junto à outra profissional da área de Biologia, Geanne sinalizou o rompimento de equívocos que envolvem a discussão sobre sexualidade como um conteúdo específico das Ciências Biológicas. Desenvolvia projetos específicos sobre a temática da sexualidade vinculados ao PPP da escola que, segundo ela, eram sempre bem recebidos pelos/as gestores/as abrangendo contexto dentro e fora da sala de aula, envolvendo alunos/as e seus/as familiares.

**Fizemos um projeto voltado para trabalhar com os alunos que têm uma sexualidade mais aflorada, que estejam passando por um período de dificuldades da transição da adolescência mesmo.** Não sabem lidar muito bem com o corpo. Com o seu próprio corpo e com o corpo do outro. **Temos muitas grávidas dentro da escola, A gente volta nosso projeto para isso. Como trabalhar isso com os alunos. Como trabalhar os métodos contraceptivos, então, quando a gente começa falar sobre isso, a gente acaba envolvendo tudo. E outros professores que queiram agregar também, a gente deixa uma abertura** (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

Programas, políticas e materiais nacionais que contemplem as questões sobre gênero e sexualidades na Educação integram o trabalho desenvolvido por Geanne na sua prática pedagógica. Na maioria das vezes, utiliza de materiais variados que acessa na internet e de cartilhas elaboradas especificamente para o Estado de São Paulo. Ela ressaltou a polêmica

causada pelo intitulado “Kit *Gay*”<sup>72</sup> quando utilizou alguns de seus vídeos em seus trabalhos com os/as alunos/as sem que resultassem num processo impactante.

Ao narrar os resultados que visualiza a partir de suas práticas, Geanne identificou nas relações cotidianas processos nos quais os/as alunos/as sinalizam para melhor compreensão sobre seus corpos e o dos/as outros/as. Houve também ampliação da compreensão de seus espaços e a respeitar o espaço dos/as outros/as. Percebeu resultados evidentes nos trabalhos de prevenção que continuou a realizar insistentemente, ressaltando sempre o cuidado de si.

**Um trabalho que eu faço bastante com eles é de prevenção.** Eu levo muito camisinha para sala de aula, camisinha feminina, camisinha masculina, gel lubrificante. A gente conversa muito sobre isso, muito, muito. Então, consegui resgatar de alguns alunos que transam demais, transam bastante, porque adolescentes transam muito, e que é natural e é saudável. **Mas eu sempre falo de uma forma correta. E fazer com que alguns alunos prestassem mais atenção ao próprio corpo, que cuidassem mais do corpo, que prevenissem mais, para doenças e essas coisas. Eu tenho certeza que já surgiu bastante efeito. Disso não tenho dúvidas** (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

No que se refere à questão do “respeito ao espaço do outro”, Bruna contou-nos que estabelecia discussões sobre sexualidade com seus/as alunos/as de forma interdisciplinar, enfaticamente nas aulas de Português. O fato de atuar também como profissional do sexo era um dos aspectos que instigavam essas discussões.

Neil: Eles [alunos/as] têm noção clara de que você é profissional do sexo?  
Bruna: Nunca omiti. Até porque eu levo o assunto para a questão da prevenção. A aula de Português se tornava uma aula interdisciplinar. “Então, vamos falar da orientação sexual.” Meus alunos tinham que falar de tudo, não importa (Bruna, Aracaju-SE, novembro de 2010).

Bruna, além de integrada ao movimento social nacional organizado de pessoas *trans* conhecia e acessava instrumentos legais voltados para discussão sobre gênero e sexualidades na escola. Esse aspecto a respaldava quanto ao direito de respeito à sua integridade humana, estabelecendo os limites determinantes de onde terminava a atuação docente e se iniciava a atuação como profissional do sexo. Adry, ainda que desprovida de aparatos teóricos e legais

<sup>72</sup>“Kit *Gay*” é como foi denominado pela imprensa e parte da bancada parlamentar da Câmara do Governo Federal um material didático criado em 2010. O Kit anti-homofobia seria distribuído nas escolas brasileiras com o intuito de orientar questões envolvendo preconceito e discriminação contra o segmento LGBT. O Kit é composto por livros e filmes que propõem essa discussão. No entanto, a distribuição do Kit foi vetada pela presidente Dilma Rousseff em 2011, apesar de o material ter sido avaliado e aprovado por consultores do Ministério da Educação. Questionamentos sobre a qualificação do material e a pressão de deputados ligados a grupos religiosos são os possíveis motivos da proibição de circulação do material pela presidente (TORRES, 2012).



mais consistentes, desencadeava através da disciplina Ética um espaço em que discussões envolvendo corpo e sexualidade eram presentes.

**Na Ética eu não abordava questões de gênero, eu abordava questão das mudanças do corpo, a questão dos desejos, a questão de uma sexualidade sadia, a questão de poder vivenciar seus desejos, sabe?** Eu trabalhei muito em cima disso. De você não ficar bitolado com a cultura padrão, de você poder ousar, ser feliz. **Porque, às vezes, é uma ousadia em determinados ambientes, nas realidades sociais, tu querer ser feliz do seu jeito.** Então, eu trabalhava muito isso. Pela liberdade de expressão, liberdade de ser, liberdade sexual. De você poder ter isso, sabe? (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2014, sublinhados nossos).

De alguma forma, essa ousadia descrita por Adry permeava as ações pedagógicas de Alysson na qual o teatro e dança vinculavam-se aos conteúdos de História da Arte levantando indícios de uma ‘liberdade de expressão’, mesmo que em alguns momentos, inseguranças e angústias fossem instaladas por Alysson ao se interpretar como despreparado/a para uma discussão mais específica sobre gênero e sexualidades na escola, em razão da necessidade de aprofundamentos teóricos que acreditava ser necessária. No entanto, realizava essas discussões, mediada pelo conteúdo da disciplina Artes na qual, em determinados momentos, emergem essas questões.

Por exemplo. Quando eu trabalho com período antigo, Grécia e Roma, eu tenho que falar sobre as esculturas gregas, por que o sexo masculino está presente, à vista, exposto, e o feminino não. **Porque é uma questão de gênero, aí eu vou explicar desde a educação dos gregos, a questão da sexualidade e depois eu me refiro a isso novamente quando eu chego à Idade Média. Também sobre os valores que foram impostos.** Como era antes. Aí, faço a ponte. O que era antes, dentro da evolução humana? Romanos e os gregos que eram totalmente livres e depois passam a ser tolhidos pela questão da Idade Média. Então, eu coloco essas questões e depois, também, com alguns artigos que trabalham com gênero. **Aí, eu reforço também a questão da sexualidade, mas dentro do conteúdo** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhado nosso).

Ao contextualizar as relações históricas referentes à construção dos gêneros masculino e feminino, Alysson levantou indícios do processo de construção e desvalorização das vivências que fogem ao “ideal de corpo clássico” definido na era moderna. Essa idealização foi responsável pela hierarquização dos padrões atribuídos ao ser homem e ser mulher e quanto aos princípios médico-legais que definiam as diretrizes das expressões homossexuais e *trans* (LEITE JUNIOR, 2008; FRY; MCRAE, 1985).

Essas contextualizações possibilitaram efetivar procedimentos didático-metodológicos de interferência crítica ou subversiva enfocando a opressividade existente na produção dos regimes de gênero e sexualidades heteronormativas. Em outras palavras, como explica Furlani

(2009, p. 316), numa perspectiva *queer* “[...] na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável.”

Na tentativa de contextualizar a Arte Grega numa vertente prática, em 2011, Alysson propôs para suas turmas a realização da releitura do vídeo *clip* da cantora norte-americana Lady Gaga, “Alejandro”.

Eu queria trabalhar uma coisa que estivesse próximo deles, adolescentes, foi logo quando a Lady Gaga estourou com aquele *clip* “Alejandro”. (...) Então, **eu trabalhei toda a questão teórica da arte grega, totalmente. Tive que entrar na sexualidade também** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhado nosso).

Prevedendo possíveis problemas que poderiam surgir em relação aos pais e mães de alunos/as ao longo da elaboração da proposta, maiormente pelas polêmicas desencadeadas pela cantora na divulgação mundial de seus trabalhos por envolverem contextos sensuais e sexuais, Alysson apresentou o projeto de trabalho para a coordenação pedagógica da escola. Ressaltou o enfoque diretivo sobre o conteúdo disciplinar, a Arte Grega, e a forma como iria desenvolver a releitura do vídeo *clip*.

Esses problemas realmente surgiram em razão da utilização de shorts de lycra pelos meninos e pelo contexto sensual da história. O figurino proposto se manteve - shorts de lycra e colete para meninos e meninas, contudo, houve readequações do contexto sensual, cujas partes do vídeo foram substituídas por movimentações criadas pelos/as alunos/as, estratégia utilizada por Alysson para tentar resolver conflitos que viessem à tona ao contextualizar sensualidade e sexualidade.

Ele [o *clip*] tem uma conotação de romanos, de gregos. Mas, aí tem uma parte também sexual, assim, sensual. **Não é sexual, é sensual. Isso não poderia estar abordando dentro da escola. Você sabe como são essas coisas, ainda mais essas coisas de escola. Ainda mais com adolescente, pré-adolescente, então, eu tive que fazer algumas modificações.** Eu brinquei com eles. Eu falei assim, “olha, se vocês fizerem o trabalho bem feito eu vou também participar”. E aí, os meninos se empenharam, sabe? (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhado nosso).

Alysson ressaltou “tive que fazer algumas modificações”, ou seja, retirar as partes sensuais do *clip*, parecendo concordar, como destacou Britzman (1999), que dentro do universo educacional não pode existir uma pedagogia da sexualidade fora de uma concepção biológica. Caso fosse diferente enfrentaria diversos obstáculos que envolvem tanto a estrutura escolar quanto as concepções internalizadas pelos/as docentes. Isso, de maneira geral,

intensificaria a irrelevância de questões íntimas em detrimento de uma cultura escolar que privilegia “respostas exatas” e “ensino de fatos”, ou, o esbarrar em um limite: “[...] a insistência dominante na estabilidade dos corpos, no corpo como um fato e na transmissão de informações óbvias.” (BRITZMAN, 1999, p. 87).

Parece-nos que o enfoque na sensualidade presente no *clip*, em que o erotismo era fator explícito, seria algo perigoso para ser mostrado na escola. Nomeadamente, como diz Alysson, “com adolescente, pré-adolescente”, fase evidente da efetivação do disciplinamento e regulação dos corpos na qual o controle sobre o sexo consiste de uma estratégia central (FOUCAULT, 1998). Contudo, Britzman (1999), insistiu que o sexo pode se referir a inúmeras coisas. Mesmo que não pensemos nele diretamente, produzimos indiretamente significados eróticos. Desse modo, nossa perspectiva é de que o sexo se oponha a fronteiras, de alguma forma, imponha resistência aos processos de consolidação dos desejos e prazeres.

Essa resistência apresentava seus indícios no empenho de sete meses de trabalho frequentes nos quais os/as alunos/as se reuniram na escola fora do horário das aulas para ensaiarem. Alysson, como residia próximo à escola, estava sempre presente, contudo, sem se ater da expectativa que havia criado nos/as alunos/as de sua participação no espetáculo junto a eles/as.

Eu pensei que eles não iriam levar isso a sério. **Depois eu quis sair fora e eles: “Não, você vai participar!”** Por ser vídeo, a Lady Gaga aparecia várias vezes de forma diferente, com figurinos diferentes, por que eram tomadas de cena. Eu criei quatro Lady Gagas. Eram alunas. Uma das quatro, próximo do dia, “Ah, não sei o quê, não vai dar...” **Aí, eles disseram: “Agora, você será”. Colocaram-me contra a parede. “Não, agora você dança.” Eu fui uma das Lady Gagas. Pensa em um ginásio cheio de alunos, pais...** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhados nossos).

Quando os/as alunos/as impuseram a Alysson que assumisse um dos personagens da Lady Gaga na remontagem do vídeo, desencadearam novas práticas sociais no sentido de que a transgressão dos pressupostos de gêneros socialmente qualificados e legitimados como verdadeiros passaram a existir no contexto escolar indicando fragilidades de normas e conceitos que ainda prevalecem nas diretrizes subjetivas do sistema educacional.

Ao visualizarmos na internet o vídeo disponibilizado na rede da apresentação de Lady Gaga encenado por Alysson e seus/suas alunos/as<sup>73</sup>, identificamos que a expectativa da entrada de Alysson era imensa. Os/as alunos/as gritavam ansiosos/as por sua aparição.

<sup>73</sup> O vídeo postado no Youtube foi intitulado “Alysson Gaga”, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=vleQKWj50jU&hd=1>.

Quando ela/e entra em cena, há uma euforia geral. Se a intenção de retirar as cenas sensuais que remetiam ao ato sexual seria um recurso necessário a uma neutralidade da apresentação no diz respeito à sexualidade, isso não parece ter tirado o sentido erótico e sensual de “Alejandro”. Isso confirma que mesmo que não pensemos no sexo diretamente, produzimos indiretamente significados eróticos, dentro da perspectiva de Britzman (1999). Esses significados já preexistiam subjetivamente, no conhecimento dos contextos sensuais e eróticos encenados por Lady Gaga e que fazia parte da cultura musical dos/as discentes e da figura de Alysson que plasticamente incitava conturbações nas normas de gênero, especialmente quando se ‘montava’ incorporando personagens femininos.

Quando perguntado/a se percebia efeitos de sua prática pedagógica no sentido de construir novas formas de conhecimento na escola no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades, Alysson interpretou que o envolvimento dos/as alunos/as nas atividades artísticas propostas sinalizariam para essa questão. Isso levou, inclusive, à realização de outras edições do evento nos anos posteriores. Falou também desse envolvimento com os/as alunos/as no sentido das discussões que realiza em sala de aula relacionando o conteúdo de História da Arte e homossexualidade que, de alguma forma, tornava-se impossível se sua vivência da sexualidade e construção do gênero não viessem à tona.

Mesmo na sala de aula, quando eu faço a abordagem dos conteúdos eu nunca tive nenhum problema com relação a alunos irem reclamar por que eu estava falando isso e aquilo. **Apesar de eu ter todo um cuidado com relação a isso.** (...) Então, poderia muito bem, algum pai que se sentisse ofendido, ou qualquer coisa... O que seria uma questão pessoal. **Acaba que eu não tenho como fugir dela. Se eu sou atingido, então não tem como eu não me colocar também.** Mas, eu nunca tive nenhum problema, ou seja, há uma compreensão da parte deles. (...) **Eu acho que eles [pais e mães] me veem como um profissional** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhados nossos).

O receio de Alysson associado à recusa de pais e mães em relação à suas inferências no campo da sexualidade relaciona-se diretamente ao pouco conhecimento específico dessa temática, assim como pelo desconhecimento de aparatos legais que oficializam essa discussão no contexto escolar. Ao envolver o contexto geral da escola, destaca a ausência e o dêscomprometimento institucional em propor práticas pedagógicas voltadas para essa área de conhecimento. Essa argumentação se aproxima da afirmativa de Junqueira (2009c, p. 166-167) ao destacar a importância de uma formação inicial e continuada nesse campo de conhecimento pautado em aparatos teóricos e legais que ofereçam subsídios consistentes aos/às docentes.

É certo que docentes dificilmente poderão saber ou se sentir seguros para trabalhar a diversidade, especialmente a sexual, da maneira aqui proposta sem que sejam amparados por um arsenal mais amplo, consistente e articulado fornecido por políticas de educação para a diversidade. No âmbito delas, diretrizes e livros didáticos podem figurar como componentes centrais, mas não independente de processos formativos e de reflexão coletiva acerca dos significados e das possibilidades dessa educação.

Amparada por um “arsenal, consistente e articulado” como descrito por Junqueira (2009c), Geanne colocou em suspensão o discurso heteronormativo de que discutir gênero e sexualidades que fogem às predeterminações das normas de gênero seria uma forma de apologia à construção do gênero e vivência das sexualidades interpretadas culturalmente como transgressoras.

<p>Não estudamos isso em nossa política, na história, na geografia? <b>Estudamos sobre o período dos índios e tudo, e não viramos índio por estudar sobre índios.</b> Então, <b>podemos falar sobre gays sem virar gays</b> (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).</p>
---

Britzman (1996) já sinalizava nos anos de 1990 para a afirmativa de Geanne ao discutir as relações entre homossexualidade e heterossexualidade estabelecendo mitos que as diferenciam, concepções ao mesmo tempo comuns e contraditórias. Uma deles refere-se ao fato de que mencionar a homossexualidade encorajaria ou recrutaria os/as jovens a adotarem essa vivência, o que mais se aproximaria de um possível medo manifestado por um significativo número de heterossexuais em razão de interpretarem suas identidades sexuais e de gênero como ‘normal’ e ‘natural’.

Nesse sentido, Geanne sinalizou para a possibilidade de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão gênero e sexualidades. Isso ocorreu quando o processo ensino-aprendizagem ultrapassou fronteiras que tentam ao longo da história distinguir conhecimento científico de um lado - compreendido como o ‘eu’ na construção do conhecimento escolar - e o conhecimento cotidiano como o ‘outro’ nessa relação. Contudo, em determinados momentos das ações pedagógicas o conhecimento cotidiano torna-se o ‘eu’ das relações, especialmente quando as demandas de suas vivências *trans* são visualizadas nas demandas do corpo discente, desencadeando afrontamentos aos princípios norteados pelos saberes tradicionais da escola. Nas práticas das docentes essas relações foram por nós identificadas como integrando uma abordagem político-identitária.

## Abordagem político-identitária

Reafirmar a escola como local de direito e de pertencimento para alunos/as que ultrapassam e/ou transitam pelas fronteiras do gênero e das sexualidades diz respeito também às demandas das docentes *trans* durante seus processos de escolarização e de entrada e permanência na carreira docente. Nesse sentido, quando se posicionaram na escola em defesa a esses/as discentes, além de uma postura pedagógica, de forma direta ou indireta, assumiram uma abordagem político-identitária de reconhecimento da diferença.

Em suas práticas pedagógicas, Geanne ressaltou o predomínio dos conteúdos de prevenção às DST/Aids e sua preocupação com os altos índices de gravidez na adolescência em sua comunidade. Em contrapartida, evidenciamos que a discussão sobre identidade, ou sobre o direito a uma construção identitária, apareceu enfaticamente em outros momentos de sua atuação, por exemplo, quando relatou formas de intervenção em relação a outros/as profissionais que atuam nas escolas na qual trabalha.

**Tenho um aluno lá nessa escola que resolveu raspar, retirar as sobrancelhas e um professor chegou nele e falou que era errado, e que isso e aquilo, “onde já se viu?”.** Eu disse assim: “Olha, errado é a sua atitude. Se você continuar falando para ele desse jeito, perseguindo este aluno, eu vou usar da lei contra você. **Porque, uma coisa é você ser professor, outra coisa é sua religião.**” Eu falei para ele. Então, são coisas bem diferentes. **“A sua religião serve para você, não para os outros, e fica colocando culpa nas pessoas.** Se você intervir mais uma vez de forma negativa, eu vou usar da lei contra você.... Se você não gosta, o problema é seu.” Eu sou bem incisiva (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

A intervenção das docentes investigadas em fatos envolvendo alunos/as com foco nas questões gênero e sexualidades é um fator recorrente. Sobressai, como mencionou Geanne, a dificuldade e resistência de docentes em compreenderem e atuarem mediante em questões fora do padrão heteronormativo, em especial quando o discurso religioso é um dos geradores dessas normativas.

Em sua prática docente, no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade na escola, Geanne confirmou um equilíbrio entre diversas dimensões no que tange a esse campo discursivo. Isso sobreveio quando discutiu gravidez na adolescência e DST/Aids, bem como, quando partiu em defesa da liberdade de expressão de seus/suas alunos/as, inserindo-se em uma perspectiva *queer*.

Os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens,

negros, brancas, indígenas, gays, heterossexuais, negras, lésbicas... Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas a Escola) que realizam pedagogias da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas (FURLANI, 2009, p. 309).

O fato de um aluno retirar as sobancelhas e causar incômodo no professor relacionou-se à vertente machista que nos é culturalmente imposta. Apesar de tentativas de se reverter essa situação, a desvalorização feminina persiste como uma das principais tendências do pensamento ocidental, consistindo num dos aspectos mais questionáveis presentes no imaginário social em relação à homossexualidade masculina e parte das vivências *trans*: a possibilidade de ações e atitudes culturalmente destinadas à mulher serem assumidas por um homem (HILTON, 1992). Esse aparato cultural hegemônico mostra que as docentes, como Geanne, mobilizaram-se em favor do reconhecimento da construção do gênero e vivências das sexualidades dos/as discentes, provocando enfrentamentos à heteronormatividade.

Sabemos que há uma mudança comportamental e atitudinal neste grupo de profissionais [LGBT], porque quando nos deparamos com alunos, essas mesmas figuras no alunado, as mudanças são mais lentas porque, hierarquicamente, numa escola o professor tem *status*. O profissional é o centro daquele contexto. **O professor é o ator principal. O alunado não tem tanto poder de persuasão dessas reflexões, mas quando eu tenho um profissional LGBT, aí as coisas são um pouco diferentes, seja para melhor, seja para pior. Sejam discriminações mais latentes, mais veladas, mas, as coisas são diferentes de uma escola que não tem nenhum profissional LGBT no quadro** (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, sublinhado nosso).

A compreensão de Adriana Sales de que a presença de professoras *trans* faz emergir contextos diferenciados em relação ao questionamento dos valores sexuais e das concepções de gênero culturalmente estabelecidas foi partilhada pela maioria dos sujeitos. No sentido mais abrangente, destacando o processo de contextualização de conceitos e valores rígidos, nos diz de espaços possíveis e não possíveis de serem ocupados pelo sujeito em razão de sua identidade social e que podem ser colocados em suspensão. Em outras palavras, Louro (1998) descreve que as identidades de gênero e sexuais não acontecem “gratuitamente”, sendo o tempo todo mobilizado um esforço para a manutenção da heterossexualidade hegemônica, a construção e manutenção de homens e mulheres “de verdade”. Mas, por vezes, essa hegemonia é confrontada.

Dentro dessa perspectiva, Alysson relatou um fato que confirmou a imersão em contextos diferenciados devido à presença de professoras *trans* na escola, assim como a

confrontação de princípios hegemônicos no contexto escolar. Num período em que a rede estadual de Minas Gerais estava em greve, na escola na qual trabalhava ocorreu uma situação e alunos *gays* foram advertidos pela diretora da escola, vindo esses alunos a conversarem com Alysson sobre o fato.

Um casal de *gays* se beijou na hora do recreio e outros alunos foram na direção e reclamaram. **A vice-diretora foi chamando um, outro, todos os *gays* da escola, dizendo que não podia, não sei o quê. Eles me relataram e eu falei assim: “Do mesmo jeito que vocês não podem, os outros também não podem.”** (...) “Dependendo do que acontecesse eu teria entrado com uma ação se eu tivesse me sentido invadido, desrespeitado.” Claro. Foi o que eu falei para eles. “Eu não sou você e nem você eu, então, você tem que ver o que isso interferiria, o que isso te invadiu. Isso te desrespeitou?” Levantei o questionamento para eles. “Se isso ocorreu, então, você tem que fazer o que tem que ser feito.” **Ele fez porque se sentiu invadido. E ela foi preconceituosa porque não falou só uma vez, chamou outras vezes, e foi um problemão mesmo dentro da escola** (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, sublinhados nossos).

Dentro do contexto vivenciado por Alysson, Adriana Lohanna acredita que a presença de professoras *trans* na escola seja o primeiro passo para que se desencadeiem reflexões sobre gênero e sexualidades em função da necessidade de confrontarmos as hierarquias preexistentes. Em 2009, na escola na qual atuava, estudava um adolescente que se auto-identificava como travesti e que por vezes ia para a escola com uma peruca. Naquele dia, havia sido agredido por outro aluno que também tomou sua peruca. O aluno agredido foi encaminhado para a diretoria. Em seguida, Adriana foi ao seu encontro.

“Espera aí, diretora, o que é que está acontecendo aqui?” “É porque o [nome do aluno] veio de peruca para a escola e está criando algazarra na sala de aula e eu estou aqui conversando com ele. **Mas, ainda bem que você está aqui, já que você é transexual, deveria orientá-lo, que ele não faça isso. Estou colocando que ele deixe a peruca em casa porque os colegas não estão acostumados com esse jeito dele.** Que se leva um tempo para se acostumar.” “Professora, me diga uma coisa, a senhora não sabia muito bem informática, ensinei a senhora quando trabalhei aqui como auxiliar administrativo. Mas para a senhora aprender, para se acostumar com a informática teve que usar o computador todos os dias, não foi isso?” “Sim!” “Como é que os colegas irão se acostumar com ele, como travesti, se ele vem sem a peruca e se ele não vem vestido como travesti? Como é que irão se acostumar com a peruca dele, se ele vem sem ela? E outra coisa pior ainda, a senhora me traz aqui para sua sala a pessoa que foi agredida. Não está errado isso? E o agressor está lá se sentindo na sala de aula e se sentindo o melhor. Não está errado isso?” “Não, é porque a gente tem que mudar esse jeito.” “Ele não tem que mudar o jeito, ele tem que ser ele e tem que ser da maneira que é, ou a senhora quando eu entrei aqui para trabalhar iria me obrigar a me vestir de homem, só porque meu nome está no registro [nome de registro masculino]?” (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, sublinhados nossos).



No que se refere às narrativas dessas duas docentes, há mais de uma década Louro (1999) afirmou que, salvo algumas exceções, o enrustimento ou o disfarçar de sua condição consistia na única forma de aceitação social do/a homossexual. Pautado numa concepção liberal, resumiu a sexualidade ao campo privado, da intimidade. Nesse sentido, incomoda efetivamente a manifestação de sujeitos cujas marcas em seu corpo ressaltaram a possibilidade de exaltação do gênero e/ou sexualidades vinculadas a vivências não-heterossexuais. Ao aconselhar o aluno sobre como deveria se comportar a diretora da escola de Adriana aciona esse processo descrito por Louro (1999), assim como a vice-diretora da escola de Alysson também o fez ao repetir mais de uma vez aos alunos *gays* que não poderiam beijar-se na escola.

Ao dizer para Adriana: “ainda bem que você está aqui, já que você é transexual, deveria orientá-lo, que ele não faça isso”, a diretora a remeteu a uma dimensão de invisibilidade de sua vivência *trans*, uma vez que, nos parece, encontrava-se confortavelmente situada no gênero feminino, não despertando de forma direta o questionamento ou percepção do atravessamento de fronteiras, pelo menos na percepção da diretora.

Olhando por outro lado, Adriana Lohanna também se ajustaria à convicção de que sua presença naquele espaço era necessária para delimitar que homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais poderiam ali habitar desde que ajustados/as às normas de gênero. Como destacou Junqueira (2009b), reforçaria o que ele definiu como “princípio da presunção da heterossexualidade”. Subsidiado nesse autor, interpretamos os fatos relatados por essas duas docentes como a instituição de uma invisibilidade associada a uma visibilidade distorcida que pode tornar certas experiências humanas um processo nocivo e doloroso.

A promoção da exclusão de pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhadas pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida (JUNQUEIRA, 2009b, p. 31).

Atrelado à invisibilidade das vivências *trans* e homossexuais, encontra-se o processo de internalização da homofobia, lesbofobia e transfobia que pode levar o sujeito a se culpabilizar, sentir-se envergonhado/a e digna de ser agredida (JUNQUEIRA, 2009b, 2009c). O fato de o agredido ter sido levado à direção e não o agressor reafirmou esse mecanismo de internalização da homofobia/transfobia combatido e questionado por Adriana Lohanna naquela circunstância: “Na escola, acontece muito isso. A vítima passa a ser o agressor. (...) Se não tivesse nossa presença naquele momento, o aluno não teria sido defendido. Então, a

nossa presença é o pontapé inicial para começar a discussão em sala de aula.” (Adriana Lohanna, novembro de 2010).

No caso dos alunos *gays* da escola de Alysson, a situação é similar, o dispositivo normativo da heterossexualidade é tão latente que a faz viável e inquestionável ao ponto de tornar-se invisível, tornando outras manifestações que não se associam ao seu padrão regulador uma aberração, um crime, uma indisciplina, um ato a ser punido e corrigido (LOURO, 1997; SILVA, 2000; MISKOLCI, 2012).

Pensando numa inversão de personagens em relação à narrativa de Adriana Lohanna, focando os efeitos que a presença da docente *trans* pode desencadear no cotidiano escolar no se refere a um olhar e uma atuação mais sensível nas questões relacionadas a gênero e sexualidades, destacamos as intervenções de Adry com docentes da escola na qual atuava como diretora no sentido de questionar as fronteiras delimitadas do permitido e do não permitido impostas nas relações professor/a-aluno/a. Contou-nos sobre um aluno que causava certo incômodo em razão da forma como contrariava as normas pré-estabelecidas do gênero e das sexualidades.

Esses dias, o tiraram da sala por que ele estava fazendo o “quadrado de oito”<sup>74</sup>, Mas **“Por que tiraram ele?”**, perguntei. **“Ele estava fazendo quadrado de oito!”** **“Por que que ele não pode fazer quadrado de oito?”** **“Ah, mas é muito...”** **“Ah, mas é muito o quê?”** **“Ah, até que não tem problema, mas, o horário era impróprio.”** **“Ah, bom, por que o horário era impróprio, tudo bem. Agora, por ele fazer o quadrado de oito, nada impede.”** (Adry, porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nossos).

De certa forma, seu relato confirmou a argumentação de Adriana Lohanna ao assegurar que sem sua presença naquele espaço, a criança passaria de vítima a agressora. Em sua atuação como diretora, Adry se colocava sempre atenta e preocupada com essas questões, ressaltando momentos nos quais utilizou sua formação em Filosofia Clínica para intervir também junto aos pais e mães desses/as alunos/as que romperam com as expectativas de gênero e sexualidades culturalmente construídas.

**Eu não digo: “Olha, o teu filho está apresentando traços, faça uma orientação.” Não! Eu o faço olhar para seu filho, ele olhar para seu filho e conseguir lembrar situações, de se colocar em situações com a criança, com o adolescente.** Ele visualizar e poder expor. **“Não, eu já percebi tal coisa, professora.”** **“Não sei. acho que...”** **Aí, eles ficam meio assim, aí, eu ajudo.** Quando eles identificam, mas, não querem falar exatamente, aí eu

<sup>74</sup>“Quadrado de 8” é um passo de funk criado pelo grupo Bonde das Maravilhas, de Niterói (RJ), em que se executa movimentos com quadril de cabeça para baixo. Bastante divulgado pela mídia nacional no ano de 2013, a performance resultou em denúncia ao Ministério Público em razão de suspeitarem que a exposição pública das menores pertencentes ao grupo poderia comprometer sua integridade (FRANZOLIN, 2013).

ajudo, dou um gancho. Se não querem falar mesmo, eu só pincelo e deixo o ponto de interrogação que eles vão... Pelo menos, que eles fiquem mais atentos à observação (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, sublinhados nossos).

Nessa vertente, o significativo é que a escola se posicionou como espaço de apoio e acolhimento, como afirmou Adry, um papel fundamental da gestão escolar. Sua afirmativa levou-nos à definição de escola elaborada por Jadir Pessoa (1999), ao interpretá-la como reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, mas que ao mesmo tempo, seria o local no qual reside a possibilidade de que surjam resistências a essa sua função. Essas duas afirmativas de Pessoa (1999) ressoam nos relatos de Alysson e Sarah ao narrarem dos contextos vivenciados em suas escolas.

Só que falta muito treinamento. **Por mais que sejamos diversidade, é complicado.** Quero dizer que na escola eles não cobram da direção pedagógica um trabalho ativo assim; com os alunos e eu “saio fora” porque não me vejo preparada para trabalhar com isso. Se o aluno chega no pessoal e me procura, aí sim, eu dou o suporte porque é pessoal. Agora, no nível geral, não. (...) **A escola não está preparada de forma nenhuma. Não está preparada, mas não tem como fugir, o público a cada dia está se assumindo.** Os nossos jogos da escola: eu falo que é a escola mais *gay*, porque o time de voleibol é todo *gay*, o time de handebol é todo *gay*. **Não tem nem jeito. E ela [a escola] não admite** (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2013, sublinhados nossos).

A narrativa de Alysson sobre os jogos escolares fez emergir a crítica pós-moderna de que a Pedagogia, por meio de práticas discursivas e não discursivas se encarrega de instituir hegemonicamente a concepção de sujeito moderno, consagrado nos princípios iluministas, sujeito este uma invenção e não uma descoberta da modernidade. Como descreve Veiga-Neto (2002), essa invenção pauta-se exclusivamente em princípios constituintes da identidade social de seus “arquitetos”: brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, cristãos, ilustrados e heterossexuais.

Essas marcas definiram a possibilidade de um modelo de sujeito que habitaria um mundo necessariamente natural e universal. Ainda nesse contexto, esse sujeito não interfere na construção histórica da sociedade, mas, é construído por ela e entrelaçado por “redes de representações” configuradas por textos, imagens, conversas e códigos de conduta, etc., definidores da cultura, que incide como condição constituinte da estruturação e existência das práticas sociais (VEIGA-NETO, 2002).

Esses aspectos foram também destacados por Sarah de modo semelhante ao justificar a ausência de discussões diretivas sobre sexualidade na escola, sobreveste no que se refere à

discussão sobre homossexualidade naquele espaço. Segundo ela, consoante à convicção da escola, as polêmicas geradas por essas temáticas levariam pais e mães a acreditarem que estivessem fazendo apologia à homossexualidade. De acordo com sua interpretação, seria no contexto escolar: “[...] uma personalidade que não tem valor algum, não merece e nem carece de se discutir.” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Assim como acredita Alysson ser interpretado/a por pais e mães na dimensão profissional, implícito no relato de Sarah, a questão do profissionalismo possivelmente seria a percepção norteadora de como se percebe naquele espaço educacional, que emergiu quando relatou a forma como se dedica a docência: “Meu negócio é dar aula. Eu dou aula. Se não estiver fazendo uma pesquisa, estou explicando um conteúdo. Não estou aqui para brincar com ninguém.” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro, 2013).

É evidente a forma como Sarah anuncia despertar a emergência de demandas voltadas para questões sobre gênero e sexualidades, mesmo não realizando essa discussão de forma diretiva. Destacou esse aspecto ao relatar o impacto vivenciado por alunos/as quando chegam à escola: “Quando chegam e veem minha figura, já pensam: ‘meu Deus, se o professor é diferenciado, porque os meus colegas que são diferenciados eu não vou respeitar?’ ” (Sarah, Bom Jardim-GO, fevereiro de 2013).

Sarah interpretou de forma significativa sua contribuição para a aceitação da diversidade sexual no ambiente escolar, consistindo algumas vezes de ‘escudo’, por se posicionar contra processos de exclusão vivenciados por alunos/as homossexuais e *trans* naquele local, partindo para o embate em sua defesa. Outras vezes, agindo como ‘porta de entrada’ ou uma ‘senha’, pois o fato de integrar o corpo docente incitou alunos/as LGBT a também interpretar e fazer da escola seu local de pertencimento e permanência. Sua percepção é pertinente. Presenciamos o fato quando estivemos em sua escola para realizar a entrevista, e nos deparamos com uma aluna e um aluno *trans* circulando pelas dependências da instituição. Segundo essa aluna transexual, com a qual tivemos oportunidade de conversar informalmente, existe uma convivência pouco conflituosa naquele espaço em razão de sua identidade de gênero.

No primeiro momento, pelo menos aparentemente, o mais interessante seria a dimensão contraditória que evidenciamos, indícios de uma possível vivência de respeito à diferença em um espaço em que essas discussões praticamente não aconteciam de forma diretiva. Entretanto, no retorno de Bom Jardim, cidade em que Sarah reside, essa percepção tomou outra direção.

Um professor relatou-nos que numa festa comemorativa realizada na escola no ano de 2012, três alunas *trans* junto a outras alunas da escola realizaram uma apresentação artística inspirada nas personagens que compunham o grupo “Empreguetes” da novela “Cheias de Charme”, exibida nesse mesmo ano pela Rede Globo de televisão. Após a comemoração no turno da manhã, houve uma reunião entre o corpo docente para definir se a apresentação se repetiria nos turnos vespertino e noturno.

Apesar do impacto causado pela apresentação das alunas à direção, desencadeou-se um receio generalizado de como a comunidade reagiria frente a isso. Acabaram por definir pelo prosseguimento da programação pelo fato dela ter ocorrido no primeiro turno, o que não justificava vetá-las a se apresentarem nos demais. Inicialmente, esse relato levantou-nos dúvidas sobre nossa impressão inicial de uma real efetivação da convivência com a diferença naquele espaço, ou, em outra vertente, quais seriam os limites aceitáveis da existência dessa ‘diferença’. Em razão disso, retornamos a Bom Jardim em setembro de 2013 para conversarmos com Sarah sobre como ela percebia o evento ocorrido.

Na verdade, ocorreu mesmo esse fato em que as nossas alunas, vamos chamar assim, se organizaram para fazer a apresentação das “Empreguetes”, uma vez que a novela estava no auge. **E a direção, a diretora censurou a apresentação delas, mas, no instante que houve a censura, ela mesma tomou a atitude de fazer conosco uma reunião para tratar desse assunto, para saber qual era o nosso ponto de vista em relação a essa apresentação, uma vez que se tratava de integrantes homossexuais e que, segundo ela, não eram muito bem vistos pela sociedade e que estariam na escola para visita.** Mas, nesta reunião, os professores, tivemos unanimemente a mesma opinião de que elas deveriam sim fazer a apresentação sem nenhuma censura. E ela [a diretora] tomou a consciência de que, na verdade, não deveria mais continuar com a censura. E elas prosseguiram com a apresentação que, de fato, foi um sucesso. Daí para cá, não houve mais preconceito, mais censura, em relação mesmo ao estilo das meninas, vestimenta, roupas, uma vez também que importante ressaltar que ela só não admite shorts, roupas muito curtas, para que não se exponham muito e venham causar tumulto no recinto escolar. **Esse momento parece até servido para que houvesse uma reflexão não só com a parte gestora, mas, também com o corpo docente de modo que agora são [as alunas *trans*] mais respeitadas, tanto por nós funcionários – envolvendo corpo docente e gestores – como também por parte de colegas.** E, até de certa forma, sob o ponto de vista da sociedade em geral (Sarah, Bom Jardim-GO, setembro de 2013, sublinhados nossos).

O receio sustentado pela direção da escola de Sarah em relação ao impacto que a apresentação das alunas *trans* causaria à comunidade confirmou as argumentações de Louro (1997). Ou seja, além de reproduzir e refletir as concepções pré-determinadas de gênero e

sexualidades que circulam na sociedade, a escola as produz por meio de diversos mecanismos pedagógicos, nomeadamente, pelo próprio currículo.

Por outro lado, quando a diretora convocou uma reunião com os/as docentes da escola para definirem juntos/as o rumo das atividades nos turnos subsequentes, sinalizou para algumas argumentações. Apesar do caráter reprodutivo e normativo da instituição escolar, é no seu interior que podem surgir medidas que contrariem e recusem processo de preconceito e discriminação social, desencadeando possibilidades de mudanças representativas no contexto escolar (PESSOA, 1999; LOURO, 2004; JUNQUEIRA, 2009b).

Sarah expressou sua surpresa quando todo o corpo docente decidiu positivamente pelo prosseguimento da apresentação. Ao detalhar que não era admitido que se usassem roupas curtas na escola, isso não se restringia apenas às alunas *trans*, mas ao corpo discente no contexto geral. Com nosso reencontro, as dúvidas por nós levantadas após o conhecimento da apresentação das “Empreguetes” foram resolvidas, consolidando nossa impressão inicial de possibilidades de efetivação da diferença naquele espaço.

Este evento ocorrido na escola de Sarah assemelhou-se ao ocorrido na escola de Alysson, no que se refere ao modo como gênero e sexualidades são tratados com cautela. Alysson enfatizou que sua presença naquele espaço e a forma como se colocou nessas situações fez emergir contextos singulares. Da mesma forma que Sarah, Alysson acreditava que sua presença e de outros professores *gays* tenham influenciado na migração de alunos/as LGBT para aquele espaço em razão de um acolhimento e tratamento diferenciado, o que já lhe foi relatado por discentes.

Então, acaba que os outros meninos de outras escolas que são *gays* têm se aglutinado mais na nossa escola. Eu acho que por se sentirem melhor, por serem mais bem acolhidos. Por exemplo, na minha sala de aula eu jamais vou deixar que um aluno sofra qualquer questão e principalmente por esta. **Então, quando há uma discussão, eu já interfiro e acaba no mesmo momento. Porque, uma vez que eu me coloco dentro da questão, qualquer tipo de ofensa que esteja fazendo a outra parte, acaba fazendo a mim também** (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2013).

Apesar de anunciar uma postura de posicionamento frente às questões de discriminação e preconceito envolvendo questões de gênero e sexualidades na sala de aula, Alysson, em outros momentos, apontou uma fragilidade em lidar com essas questões no sentido geral. Isso adveio, por exemplo, ao afirmar que oferece “suporte” aos/às alunos/as que a procuram na dimensão pessoal, como especificado nos fragmentos anteriores de sua entrevista.

Essa fragilidade, possivelmente se associa à existência de uma cultura escolar, pautada nos princípios da sociedade moderna, constituída de práticas sociais hegemônicas. Em razão de sua coesão estrutural, assim, torna-se mais difícil abalar seus conceitos e relações e, conseqüentemente, desorganizar sua totalidade. Essa fragilidade, associada às diversas formas de atravessamentos das fronteiras do gênero e das sexualidades relatadas pelas docentes, mesmo no que se refere à constituição de suas próprias identidades sociais, denunciam o quanto vivemos em um mundo diferenciado daquele idealizado pelo Iluminismo, tanto nos aspectos globais quanto locais (VEIGA-NETO, 2002).

Evidenciamos, desse modo, um dos principais aspectos problematizados pelas teorias pós-críticas, a crise em que se encontram conceitos e valores que estruturaram a concepção moderna estável, fixa e linear de sujeito e sociedade (HALL, 2005; SILVA, 2007). Veiga-Neto (2002) interpretou essa crise como mais próxima de um conjunto de “mudanças culturais” que estabeleceram novas percepções sobre a realidade, assim como novas práticas sociais necessárias para a compreensão e reconstrução dos processos culturais que inviabilizaram o reconhecimento de vivências que contrariam os princípios hegemônicos. Nesse processo, a Educação ocuparia lugar central.

Poderíamos interpretar, portanto, que apesar de suas marcas inscritas no corpo, impossibilitando uma invisibilidade estética de docentes e discentes transgressores/as das normas de gênero e de sexualidades, os relatos de Alysson e Sarah parecem levantar indícios de que a existência desses sujeitos na escola é possível. Isso advém, ainda que desencadeiem confrontos que possam comprometer uma “ordem” pré-estabelecida com risco de desajustar a naturalidade cultural da heteronormatividade designada pelas “entidades inventadas” (VEIGA-NETO, 2002) histórica e socialmente.

Mediante as discussões realizadas até aqui, o questionamento dos valores sexuais e das concepções de gênero culturalmente estabelecidas é um processo desencadeado pela presença de professoras *trans* na escola, mesmo para aquelas que não visualizavam a efetivação desse processo por falta de conhecimento específico ou engajamento político. Esse fato foi um dos principais aspectos evidenciados na pesquisa de mestrado na qual constatamos que, na atuação docente, o/a professor/a homossexual e a professora *trans* não se desvinculam das marcas do gênero e da sexualidade inscritas em seu corpo, mesmo que não as anuncie (FRANCO, 2009).

Nesse sentido, posições de sujeito, indícios de desestabilização, questionamentos de valores e concepções, possibilidades de novas formas de ensino e aprendizagem foram

dimensões das narrativas das doze professoras *trans* brasileiras que compõem esta tese. Isso nos permitiu identificar, compreender e, indiscutivelmente, *transitar* entre a discussão da diferença relacionada à questões de gênero e sexualidades no contexto escolar.

Apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências como docentes todas as professoras da pesquisa narraram histórias de êxito e reconhecimento profissional. Nessas histórias, relataram o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistências, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Confirmaram que a escola consiste um dos espaços possíveis de efetivação do direito de se constituírem como humano.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante nosso objetivo de identificar e problematizar os indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provoca nas escolas nas quais atuam, interessou-nos verificar se essas professoras geram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas. Coube-nos também capturar em seus relatos sobre suas práticas docentes possibilidades de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão gênero e sexualidades.

Identificamos quais foram os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por essas docentes durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. Nessas trajetórias, processos constantes de resistências e de enfrentamentos na luta pelo reconhecimento de suas vivências *trans*, incidiram desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior, até a inserção e permanência na carreira docente.

Dentre os processos de resistências e enfrentamentos, a luta pelo respeito ao nome social e utilização do banheiro feminino foram os aspectos mais significativos que perpassaram suas trajetórias discentes e docentes, confirmando que, independente da posição ocupada, a escola é um local que desencadeia severas recusas contra aquelas/es que transitam e/ou ultrapassam as fronteiras do gênero e das sexualidades.

Corpo docente e gestores/as foram os principais vetores dessas recusas, desmantelando perspectivas delineadas pelo imaginário social e publicações governamentais que apontaram pais e mães como os primeiros obstáculos a serem enfrentados por pessoas *trans* na escola. Algumas das docentes evidenciaram o afrontamento de situações transfóbicas sobrevindas de discentes, mas foram solucionadas quando acionaram seus direitos ao respeito por suas integridades. No sentido mais amplo, o estabelecimento de vínculos mais consistentes se deu com o corpo discente. Após um ‘impacto inicial’ ao se depararem com uma professora *trans*, vivenciavam processos de compreensão e aprendizado no que se refere à multiplicidade de possibilidades de construção do humano.

No referencial teórico e nas análises realizadas por meio de suas narrativas, evidenciamos que essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas *trans* que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social a qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores que perpassam a família, a rua, a igreja, a comunidade e outros. Mesmo sendo um dos espaços no qual as docentes mais vivenciaram o preconceito e a discriminação, a escola constituiu-se como seu local de ascensão social e profissional. Para a maioria delas, essa escolha foi interpretada como uma vocação. Para outras, o desejo de prosseguimento na carreira se consolidou após vivenciarem o primeiro contato com a escola e a sala de aula.

Com isso, por serem interpretados/as como sujeitos que histórica e culturalmente devem ocupar as margens da sociedade, a presença da professora *trans* na escola desestabiliza os princípios hegemônicos da heteronormatividade. Isso ocorre, ainda que em alguns momentos, a presença desses sujeitos possa representar uma conformação às normas de gênero no sentido de ‘traírem’ as diretrizes que reorganizam suas localizações de sujeito, fazendo de suas vivências *trans* uma dimensão invisibilizada pela estruturação de zonas de conforto da feminilidade.

Em vários momentos, porém, essas zonas são abaladas. Como exemplo, quando interpretadas como uma variação da homossexualidade masculina ou quando questionadas pelos/as atores/as da escola sobre sua relação com a prostituição. Ou ainda, ao se sentirem ultrajadas por presenciarem alunos/as LGBT sendo violados/as em seus direitos de acesso e permanência respeitosa no ambiente escolar, partindo em sua defesa. No abalo dessas zonas, os padrões pré-estabelecidos de moralidade, especialmente influenciados por princípios religiosos, foram os fundamentos norteadores desses conflitos e estranhamentos, confirmando que a dimensão laica pela qual a escola deve se pautar em suas ações pedagógicas cotidianas ainda consiste de um projeto a ser realizado.

De forma intencional ou não, provocar questionamentos e desencadear a constituição de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à construção cultural dos gêneros e das sexualidades foi um aspecto inerente à maioria das professoras. Assumindo práticas docentes diretivas, algumas delas enfatizaram as discussões sobre gênero e sexualidades em seus projetos pedagógicos. Propuseram tanto a transversalização cotidiana dessas discussões como efetivaram propostas que extravasaram as paredes da sala de aula, envolvendo, além

dos/as discentes, corpo docente e comunidade escolar nos locais nos quais atuam assumindo, por vezes, visibilidade regional e nacional.

O conhecimento teórico e legal, bem como o engajamento político dos sujeitos, apontou diferenciações nas formas de atuação. Tentativas de enfrentamentos da heteronormatividade na escola resultaram em avanços e/ou recuos. Avanços e enfrentamentos mais incisivos predominaram nas práticas pedagógicas das docentes que conheciam materiais específicos e documentos oficiais que apontaram e amparam a inserção das discussões gênero e sexualidades no contexto escolar. A maioria dessas professoras estabelecia vínculos diretos com o movimento social nacional organizado *trans*<sup>75</sup> e/ou vinculavam-se à Rede *Trans Educ Brasil*<sup>76</sup>. As docentes que não mantinham vínculo com o movimento social organizado *trans*<sup>77</sup> e pouco conhecimento apresentaram sobre materiais e documentos oficiais referentes à discussão sobre gênero e sexualidades no contexto escolar, evidenciaram também enfrentamentos da heteronormatividade em suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, contudo, essas práticas foram mediadas por fragilidades e inseguranças no trato com essas questões.

O fato de serem *trans* e ocuparem a profissão docente, de alguma forma, provocou a discussão sobre gênero e sexualidades porque se constituíam de sujeitos cujas marcas em seus corpos ressaltavam a possibilidade de exaltação de construções do gênero e/ou vivências das sexualidades vinculadas a expressões não heterossexuais. Isso, portanto, gerou o constante afrontamento das normas de gênero.

Os resultados das análises das narrativas de doze docentes que representam cinco regiões do Brasil, não nos admite assegurar que falamos de todas as professoras *trans* de nosso país. Permite-nos, no entanto, afirmar que buscamos sujeitos nas variadas regiões com o intuito de verificar aproximações e distanciamentos em suas narrativas sobre suas trajetórias discentes e docentes relacionadas com o fator regional. Apenas Bruna narrou contextos muito diferenciados das demais professoras, principalmente, quando comparamos seu relato ao de Adriana Lohanna que também é de Sergipe.

Para Adriana Lohanna, o preconceito e discriminação foi um fator inerente em sua trajetória escolar e formação docente. Para Bruna, também de Sergipe, esses processos praticamente não se evidenciaram. Sobre suas trajetórias discentes, as diferenças vivenciadas por elas poderiam se justificar no fato de que Bruna residia em Aracaju, capital do Estado,

---

<sup>75</sup> Referimo-nos a Marina, Adriana Sales, Sandra, Bruna e Adriana dos Santos.

<sup>76</sup> São elas: Marina, Geanne, Sayonara, Adriana Sales, Bruna, Adriana dos Santos, Edna, Adry e Edna.

<sup>77</sup> Danye, Sarah, Alysson e Adry compõem esse grupo. No entanto, Adry se aderia a Rede *Trans Educ Brasil*.

enquanto, Adriana Lohanna, em um povoado do interior. O processo de aceitação das diferenças, enfaticamente no que tange a essas formas de construção do gênero fora dos padrões heteronormativos possivelmente ocorreria de forma menos conflituosa em uma capital, na qual vivências de processos sociais, econômicos e culturais seriam mais avançados do que em um povoado; em especial para Aracaju, capital brasileira precursora no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à comunidade LGBT.

Nesses processos na profissão docente, Adriana Lohanna atuou na escola que acompanhou seu processo de transformação na qual vivenciou formas variadas de recusa. Bruna já se inseriu na docência como *trans*, sofrendo poucos obstáculos em ser identificada como pertencente ao universo feminino.

Esse aspecto também foi confirmado por parte das docentes investigadas que relataram um menor índice de recusa por suas vivências *trans* naqueles locais que desconheciam a proximidade delas com o universo masculino. Quando vivenciadas, essas recusas eram expressivamente manifestadas pelo corpo docente e gestão escolar, o que reflete a carência de políticas de Estado que visem a efetivação do direito de cidadania a todos/as cidadãos brasileiros independente das manifestações do gênero, sexualidade, raça, etnia, etc.

Num contexto mais amplo, a pesquisa evidenciou que a presença da professora *trans* na escola levantou indícios de possibilidades de resistências e novas perspectivas a serem traçadas no que se refere às concepções hegemônicas de gênero e sexualidades que circulam a sociedade. Nesse processo, novos padrões de aprendizagem, convivência, produções diferenciadas de conhecimento, estabelecimentos de vínculos e, possivelmente, perspectivas de que o respeito à diferença esteja cotidianamente em pauta sejam perceptíveis.

Além dessas considerações, destacamos que o interesse investigativo em nuances de inserção de pessoas *trans*, tanto discente quanto docente, no campo educacional consiste de um fenômeno recente, com destaques mais expressivos para a primeira década do século XXI. Consoante o resultado de nossas buscas, as regiões centro-oeste, nordeste e, maiormente, norte foram os locais nos quais esse campo de investigação ainda é menos explorado. As relações estabelecidas entre transexualidade masculina e Educação também consiste um campo aberto a investigações em todas as regiões do país, em especial no campo docente, uma vez que esses sujeitos anunciaram sua visibilidade mais especificamente no I Encontro Nacional da Rede *Trans* Educ Brasil, realizado em maio de 2011.

Pensar no recente processo de inserção e permanência de pessoas *trans* na escola, assumindo esse local como um espaço de reconhecimento e luta pelo respeito ao seu direito à cidadania, nos permite compreender que a professora *trans* desencadeou novas formas de convívio humano.

Encontramos significativas possibilidades de efetivação do reconhecimento das diferenças. As marcas da transgressão inscritas em seus corpos incitaram questionamentos e dúvidas de normas hegemônicas que insistem em conceber a conformidade linear da condição humana. Por outro lado, a forma com a qual essas docentes geram proximidades e estabelecem vínculos diferenciados com os sujeitos escolares fizeram com que essas normas fossem colocadas em suspensão, em reavaliação, possibilitando ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Farias; JANNELLI, Maurizio. **Princesa**: depoimento de um travesti brasileiro a um líder das brigadas vermelhas. Trad. Elisa Byington. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. 160p.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Helena; AMARAL, Silvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 491-501, mai./ago. 2011.

ANDRADE, Luma N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2012.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MAYER, Dagmar E.; PARAÍZO, Marlucy A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais**: DSM IV. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 880 p.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-53.

BANDEIRA, João A. R.; CLEMENTE, Danielly P. A (re)construção do gênero na perspectiva dos direitos humanos. **Sociologia Jurídica**, Campinas, n. 12, p. 3-11, jan./jun. 2012. Disponível em <[http://www.sociologiajuridica.net.br/attachments/277\\_REVISTA%20SOCIOLOGIA%20JUR%20C%20N.%2012.PDF#page=3](http://www.sociologiajuridica.net.br/attachments/277_REVISTA%20SOCIOLOGIA%20JUR%20C%20N.%2012.PDF#page=3)>. Acesso em 14 abr. 2014.

BARBERO, Graciela Haydée. Erotismo em transformação. **Mente e cérebro**. São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 52-57, out. 2006. Editorial.

BENEDETTI, M. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BENTO, Berenice. Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).

BOHM, Alessandra M. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2009.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2009. p. 15-46.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação edições Câmara, 2010a. 60p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf)>. Acesso em 29 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Direito ao uso do nome social por transexuais e travestis em instituições públicas e privadas no âmbito do Ministério da Educação**. Portaria n. 1.612. Fernando Haddadde. Brasília, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001. 50 p. Disponível em <<http://www.nevusp.org/downloads/down007.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, **Orçamento e Gestão**. Direito ao uso do nome social por travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Federal. Portaria n. 233. João Bernardo de Azevedo Bringel. Brasília, mai. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004b. 40 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**. Brasília: PNDST/Aids, 2004a. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **Travestis ganham campanha contra aids e preconceito**. 2004c. Disponível em <<http://www.aids.gov.br/noticia/travestis-ganham-campanha-contra-aids-e-preconceito>>. Acesso em 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Orientação sexual. In: \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos Programa Brasil sem Homofobia. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Esplanada dos Ministérios, 2009. 45 p. Disponível em <[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)>. Acesso em 15 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Texto Base da Conferência nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Esplanada dos Ministérios, 2008. 77 p. Disponível em <[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)>. Acesso em 15 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. 138 p. Disponível em <[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)>. Acesso em 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. 102 p. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em 20 nov. 2013.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.

\_\_\_\_\_. “O que é esta coisa estranha chamada amor?”. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 1. n. 1, p. 71-96, fev. 1996.

BUENO, Miriam R.; CASTRO, Nair A. R.; SILVA, Rita E. D. P. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Básico Comum (CBC) geografia: ensino fundamental e médio**. [2008?]. (proposta curricular) Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2013.

BUTLER, Judith P. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008. 346 p.



\_\_\_\_\_. **Deshacer el género.** Tradução de Patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006. 392 p.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, Florianópolis, n. 11, p. 11-42, 1998. Disponível em <<http://search.conduit.com/?octid=CT2851643&UM=1&ctid=CT2851643&SearchSource=13&CUI=UN34>>. Acesso em 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lenguaje, poder e identidad.** Trad. Javier Sáez e Beatriz Preciado. Espanha: Síntesis, 2004. 271 p.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CAETANO, Márcio R. V. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares.** 2011. 232f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense: 2011.

CARRARA, Sérgio. et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005.** Rio de Janeiro: CEPESC, 2006. Disponível em <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br.pagu/files/julio05.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2007.

CARRARA, Sérgio; RAMOS; Sílvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004.** Rio de Janeiro: CEPECS, 2005. Disponível em <<http://www.clam.org.br/pdf/paradario2004.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2007.

CARRIJO, Gilson Goulart. **(Re)apresentações do outro: travestilidades e estética fotográfica.** 2012. 323 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2012.

CARVALHO, Maria Eulina P.; ANDRADE, Fernando César B.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009. 56p.

CAVALCANTI, Manuella P. H. **Gênero, educação & diversidade: sociabilidade das travestis nos ambientes educacionais na cidade de Maceió/AL.** XI Congresso Luso Afo Brasileiro de Ciências Sociais. 2011, Salvador. Disponível em <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308232879\\_ARQUIVO\\_ArtigoCONLAB.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308232879_ARQUIVO_ArtigoCONLAB.pdf)>. Acesso em 04 jul. 2012.

CAVARERO, Adriana; BUTLER, Judith. Condição humana contra “natureza”. diálogo entre Adriana Cavarero e Judith Butler. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 15, p.647-662, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n3/a08v15n3.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CIDADE, Ruth. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, David. **Educação física adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 17-27.

COL-LECTIU LAMBDA DE LESBIANES, GAIS, TRANSSEXUALS I BISEXUALS. **Homofobia y transfobia en El ámbito educativo: estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Gandia**. Gandia: Col-lectiu Lambada, 2009. 29 p. Disponível em <[www.clgs.es](http://www.clgs.es)>. Acesso em 20 ago. 2013.

COL-LECTIU DE LESBIANES, GAIS, TRANSSEXUALS I BISEXUALS DE LA SAFOR (CLGS). **Homofobia y transfobia en El ámbito educativo: estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia**. Valência: Col-lectiu Lambada, 2008. 45 p. Disponível em <[www.lambdavalencia.org](http://www.lambdavalencia.org)>. Acesso em 15.05.2013.

CORRÊA, Marilena C. D. V.; ARÁN, Márcia. Tecnologia e normas de gênero: contribuições para o debate da bioética feminista. **Bioética**, n. 16, v. 2, p. 191-206, 2008. Disponível em <[http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/67/70](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/67/70)>. Acesso em 15 dez. 2013.

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

DORNELLES, Priscila Gomes. “Apoios ou agachamentos?”: a normalização do gênero na educação física escolar. 36ª Reunião Nacional da ANPed. 2013, Goiânia. Anais... Rio de Janeiro: Aned, 2013. CD ROM.

DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens: vergonha, desejo e estigma na construção das travestilidades na adolescência**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos: 2009.

FACHINI, Regina. **Sopa de letrinhas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

FACCO, Lúcia. Realidade nem tão colorida. **Mente e cérebro**, São Paulo, ano XIV, n. 165, p. 59-63, out. 2006. Editorial.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 140-157.

FERREIRA, Márcia Ondina V.; BIASOLI, Carmen Lúcia A. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, Márcia Ondina V.; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. (Org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. Brasília: Líder Livro, 2009. p. 51-65.

FOUCAULT, Michael. Ciência e saber. In: \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 201-222.

\_\_\_\_\_. As ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tanus Muchail. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 361-404.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France (1975-1976)** (tradução Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: vontade de saber**. Trad. Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152 p.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2009.

FRANZOLIN, Fabiana. Funkeiras do quadradinho de oito são investigadas pelo Ministério Público. **Hoje em dia**, Juiz de Fora, 15 mai. 2013. Notícias, p. 1. Disponível em <<http://www.hojeemdia.com.br/pop-hd/funkeiras-do-quadradinho-de-oito-s-o-investigadas-pelo-ministerio-publico-1.123752>>. Acesso em 20 jul. 2013.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985. 125 p.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 293-324.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000. p. 17-41. (2. Coleção o Sentido da Escola).

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 345-362.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis, R J: Vozes, 2003, p. 28-40.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2005. 102 p.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa A.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: Secad/MEC, 2007. 87 p.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?: o papel das igrejas na questão homoerótica**. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992. 158 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 367-444.

\_\_\_\_\_. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b. p. 13-52.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola com lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, Ed. UnB, 2009c. p. 161-193..

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Tradução de Cesar Cordon. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. 280 p.

LAQUEUR, Tomas Walter. **Inventado o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p.

LEITE JÚNIOR, Jorge. “**Nossos Corpos Também Mudam**”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2008.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília, DF: Ed. UnB, 2009. p. 9-13.

LOURO. Guacira Lopes. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “o diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

MARTINS, Pura L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996. p. 77-103.

MEIHY, José Carlos S. B; HOKLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Contexto, 2010. 175 p.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Loyola, 2002. 245 p.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍZO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação ou sobre como fazemos nossas investigações. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-21.

MEIRELLES, João Alfredo B. **Os Ets e a gorila**: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 71-86.

MINAS GERAIS. **O Programa de Intervenção Pedagógica / Ensino Fundamental: Melhorando a qualidade da Educação em Minas Gerais**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2012. 18 dispositivos, color. (Reunião do CONSED).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Educação Básica. Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Diretoria de Ensino Médio e Profissional. **O Programa Educacional de Atenção ao Jovem – Peas Juventude**. 2012. Disponível em <<http://200.198.28.154/sistema44/PROJETOS/TRANSFER/SEMP/Medio/conteudo/PEAS/Dados%20Peas.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

MORRIS, Maria. El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*. In: TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley, R. (Org.). **Pensando queer**: sexualidad, cultura y educación. Trad. Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 35-49.

NERY, João Walter. **Viagem solitária**: memórias de um transexual trinta anos depois. São Paulo: Leya, 2011. 336 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre a educação** (tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho). São Paulo: Ed. PUC-Rio, 2003.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991. p. 09-32.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas; SP: Autores Associados, 2000. 136 p.

OLIVEIRA, Neusa Maria. **Damas de paus**: O jogo aberto dos travestis no espelho da mulher. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994. 158 p.

PARKER, Richard G. **Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículos: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MAYER, Dagmar E.; PARAÍZO, Marlucy A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PAULA, Heber Eustáquio; FARIA, Elene Lopes. A educação física no terceiro grau: contexto atual e perspectivas. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 1, n.1, 1998. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/15/2618>>. Acesso em 05 nov. 2013.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo preventivo de Aids**. 2007. 312p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal São Carlos. São Carlos: 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Subjetividade das Travestis Brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania**. 2005. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2005a.

\_\_\_\_\_. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam et al. (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005b. p. 53-68.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 10, p. 79-89, Jan. /abr. 1999.

PORTUGAL, Sílvia. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. Oficina do CES no. 271. Março de 2007. 35p. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/271/271.pdf>>. Acesso em 05 jan. 12.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013.

RIBEIRO, Cláudia M. **Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade**. 2013. Disponível em <<http://www.fastore.pt/museu/index.php>>. Acesso em 10 abr. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 abr. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.872, de 19 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a promoção e reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e dá outras providências, Porto Alegre, 2002. Disponível em <[http://www.abglt.org.br/docs/RS\\_Lei\\_11872\\_2002.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/RS_Lei_11872_2002.pdf)>. Acesso 02 set. 2012.

RODRIGUES, Marlene T. A prostituição no Brasil contemporâneo: um trabalho como outro qualquer? **Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 68-76, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/09.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2014.

ROFES, Erick. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones *gays*. In: TALBURT, Suzan.; STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Pensando queer: sexualidad, cultura y educación**. Trad. Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 139-158.

RUSPINI, Elisabetta. Fluidità di genere: Il contributo della sociologia. In: RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco.(org.) **Transessualità e scienze sociali: identità di genere nella postmodernità**. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

SALES, Adriana **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis: 2012.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Trad. Guacira L. Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 235p.

SANTOS, Dayana B. C. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná: 2010.

SÃO PAULO. Decreto-lei nº 55.588, de 17 de março de 2010. **Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas**. Casa civil, São Paulo, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/CPDS/DECRETO%20ESTADUAL%20N%C2%BA%2055.588,%20DE%2017%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202010.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2013.



SILVA, Hélio R. S. **Certas cariocas**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996. 118 p.

\_\_\_\_\_. **Travesti: a invenção do feminino**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ISER, 1993. 176 p.

SILVA, Jeferson Ildefonso. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. **Ícone**. Uberlândia: UNIT, v. 7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 190-207.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Vidas que desafiam corpos e sonhos: uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade**. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2009.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade**. 6. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Record, 2004. 586 p.

TORRES, Marco Antônio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. 362f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2012.

\_\_\_\_\_. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas. **Cronos**. Natal, n. 2, v. 2, p. 41-61, 2010. Dossiês/42.

\_\_\_\_\_. **Os significados da homossexualidade no discurso da igreja católica romana pós-concílio vaticano II: padres homossexuais, tolerância e formação hegemônica católica**. 2005.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2005.

TRINDADE, Juliana; MARIANO, Ricardo. Religião e direitos LGBT: Um estudo sobre o PLC 122/2006. XII Salão de Iniciação Científica PUCRS. 2011, Porto Alegre. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/SIC/XII/XII/6/8/1/8.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto “Em cima do salto: saúde, educação e cidadania”. Uberlândia, 2008. 35p. Relatório.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: CONSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In. SANTOS, L. L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-84.

## Apêndice A

### Roteiro de entrevista

1. Nome (sigla):
2. Residência:
3. e-mail:
4. Telefone:
5. Com quem reside?
6. Qual sua identidade de gênero?
7. Qual sua identidade sexual?
8. Qual sua cor?
9. Qual a sua religião?
10. Qual é sua profissão? Se professor/a, qual área de atuação?
11. Além da docência, você atua em outra profissão?
12. Qual a sua graduação? Em que período cursou e em que instituição?
13. Você tem outra graduação? Se positivo, em que período cursou e por qual instituição?
14. Concluiu alguma pós-graduação? Que período curso e por qual instituição?
15. Como você situa a relação familiar e a construção de sua identidade de gênero?
16. Pode me relatar sobre seu processo de escolarização? Ensino Fundamental, Médio e Superior?
17. Você vivenciou preconceito e discriminação em razão de sua identidade sexual e/ou de gênero? E razão de que elas aconteceram? Pode descrevê-las, por favor?
18. O que te motivou a escolher a profissão docente? De onde surgiu o interesse por essa profissão?
19. Como foi sua entrada na carreira docente? Neste período, você já se identificava como *trans*? Como você interpreta sua presença na escola e sua prática pedagógica no que se refere à sua identidade *trans*?
20. Sua presença na escola desperta ou faz emergir contextos diferenciados, comparado a uma escola que não têm contato com pessoas *trans*?
21. Você desenvolve em sua prática docente a discussão sobre gênero e sexualidades? De que forma?
22. Você conhece políticas nacionais voltadas para as questões de gênero, sexualidades e educação? Quais? Se conhece, que interpretação você faz delas? Vocês as utiliza?
23. O que você entende por homofobia e transfobia? Que relações você estabelece entre essas duas categorias?
24. Na sua prática docente, você já foi professora de alunas/os *trans*? Como você interpreta esses sujeitos dentro da escola? Como era/é sua relação com esses/as discentes.

## Apêndice B



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902 Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

Prezada/o Professora/or,

Você está sendo convidada para colaborar com uma pesquisa de Doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como foco as histórias de vida de professoras/es travestis e transexuais brasileiras/os.

Interessa-nos conhecer os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras/es travestis e transexuais brasileiras/os durante seu processo de escolarização e sobre sua inserção na carreira docente.

Para colaborar com a pesquisa você terá que responder a este questionário composto por questões fechadas e abertas.

Esta pesquisa é de grande importância para o campo educacional, assim como para o movimento social organizado de travestis e transexuais brasileiras/os, pois possibilitará a elaboração de um panorama geral sobre a vida profissional dessas docentes destacando suas vivências, anseios e práticas pedagógicas; fatores de pouca visibilidade nos campos acadêmicos e sociais.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

**Graça Aparecida Cicillini**

Pesquisadora responsável

**Neil Franco P. Almeida**

Pesquisador

**A - Identificação do Sujeito:**

1- Você utiliza nome social?

Não       Sim

Em caso positivo, qual? \_\_\_\_\_

1.1- Ano de nascimento: \_\_\_\_\_

1.2- Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.3- Cidade onde reside: \_\_\_\_\_

1.4- Cor/raça/etnia:

Branca       Preta       Parda       Amarela

Outra: \_\_\_\_\_

2- Qual é a sua identidade de gênero?

Travesti       Transexual       Outra: \_\_\_\_\_

3- Qual é a sua orientação sexual?

Heterossexual       Homossexual       Bissexual       Outra: \_\_\_\_\_

**B – Contexto familiar**

4- Você reside com:

Familiares       Companheiro/a       Amigos/as       Sozinha       Outro: \_\_\_\_\_

4.1- Caso resida com familiares, especifique:

Mãe       Pai       Irmão(s)       Irmã(s)       Avó

Avô       Outro \_\_\_\_\_

4.2- Caso não resida com a família, há quanto tempo deixou de residir? \_\_\_\_\_

4.3- Por que deixou de residir com a família?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Renda mensal de sua família:

- ( ) até 2 salários mínimos      ( ) 2 a 4 salários mínimos      ( ) 4 a 10 salários mínimos  
 ( ) 10 a 20 salários mínimos      ( ) acima 20 salários mínimos

5.1- Caso resida sozinha, especifique sua renda:

---

### C – Escolarização

6- Ensino Fundamental (1ª-8ª série): De 19\_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

6.1- Instituição:

- ( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Pública e particular      ( ) Outra: \_\_\_\_\_

6.2- Você interrompeu o Ensino Fundamental?

- ( ) Não      ( ) Sim

6.3- Em caso positivo, qual foi o motivo? \_\_\_\_\_

---



---

7- Ensino Médio: De \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

7.2- Você cursou Ensino Médio:

- ( ) Colegial      ( ) Magistério      ( ) Técnico      ( ) Outro: \_\_\_\_\_

7.3- Instituição:

- ( ) Pública      ( ) Privada      ( ) Pública e particular

7.4- Você interrompeu o Ensino Médio?

- ( ) Não      ( ) Sim

7.5- Em caso positivo, qual foi o motivo? \_\_\_\_\_

---



---

8- Ensino Superior:

- ( ) Completo      ( ) Incompleto      ( ) Em curso

8.1- Graduação em: \_\_\_\_\_

8.2- Instituição:

- ( ) pública      ( ) privada      ( ) pública e privada

8.3- Você interrompeu o Ensino Superior?

não             sim

8.4- Em caso positivo, qual foi o motivo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8.5- Outra graduação: \_\_\_\_\_

9- Especialização (Pós-graduação):

completa    incompleta    em curso

9.1- Especialização em: \_\_\_\_\_

9.2- Ano de início: \_\_\_\_\_ ano de término: \_\_\_\_\_

10- Mestrado:

Completo                       Incompleto                       Em curso

10.1-

Programa: \_\_\_\_\_

10.2- Instituição: \_\_\_\_\_

10.3- Tema da pesquisa: \_\_\_\_\_

10.4- Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de término: \_\_\_\_\_

11- Doutorado:

Completo                       Incompleto                       Em curso

11.1- Programa: \_\_\_\_\_

11.2- Instituição: \_\_\_\_\_

11.3- Tema da pesquisa: \_\_\_\_\_

11.4- Ano de início: \_\_\_\_\_ ano de término: \_\_\_\_\_

## **D – Carreira docente**

12- Ano de início na docência: \_\_\_\_\_

12.1- Você está atuando na profissão docente?

Sim                       Não

12.2- Em caso positivo, a escola é:

municipal     estadual     privada     outra: \_\_\_\_\_

12.3- Regime(s) de trabalho:

Efetivo     Contrato     Os dois regimes.

12.4- Cargo/função:

Professora     Coordenadora (orientadora ou supervisora)     Diretora

Vice-diretor/a     Outro: \_\_\_\_\_

12.5- Nível (níveis) em que atua:

Educação infantil     Ensino Fundamental (séries iniciais)

Ens Fundamental (séries finais)     Ens. Médio     EJA     Outro: \_\_\_\_\_

12.6- Disciplina(s) em que atua: \_\_\_\_\_

12.7- Carga horária de trabalho semanal: \_\_\_\_\_ horas

12.8-                                  Outro                                  local                                  de                                  trabalho?

Especifique: \_\_\_\_\_

12.9- O que motivou você a escolher a carreira docente como profissão?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12.10- Caso não esteja atuando na docência, por quanto tempo atuou? \_\_\_\_\_

12.11- Porque deixou de atuar como professora/or?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **D - Vivências da Travestilidade, Transexualidade e Educação**

13- Em qual idade deu início ao seu processo de transformação? \_\_\_\_\_

13.1- Quando iniciou seu processo de transformação, foi um período de conflito familiar?

Não                                   Sim

13.2- Em caso positivo, pode exemplificar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



14- Você vivenciou preconceitos durante seu processo de Educação formal que estivesse relacionado ao fato de ser travesti ou transexual?

Não  Sim

14.1- Em caso positivo, em qual(is) fase(s):

Ensino Fundamental (séries iniciais)  Ensino Fundamental (séries finais)

Ensino Médio  Universidade

14.2- Pode exemplificar?

---

---

---

---

---

15- Você vivenciou preconceitos relacionados ao gênero e/ou sexualidade durante a atuação como docente?

Não  Sim

15.1- Em caso positivo, pode exemplificar?

---

---

---

---

16- Sua presença na escola e na sala de aula provoca discussão sobre questões relacionadas à sexualidade e gênero?

Não  Sim

16.1- Em caso positivo, exemplifique:

---

---

---

---

17- Seu planejamento de aula contempla discussões sobre diversidade sexual e de gênero?

Não  Sim

17.1- Em caso positivo, exemplifique:

---

---

---

---

18- O que discussões sobre sexualidade e gênero provocam nos/as atores/as da escola (alunos/as, professores/as, pais/mães, etc.)?

---

---

---

---

19- Você conhece programas, políticas e materiais nacionais que contemplem a diversidade sexual e de gênero na educação? Marque os que você conhece:

( ) Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação sexual: volume 10 (1997)

( ) Plano Nacional de Direitos Humanos II (2001)

( ) Campanha Travesti e Respeito: folder “A travesti e o educador” (2004a)

( ) Programa Brasil Sem Homofobia (2004b)

( ) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)

( ) Portaria número 233, de 18 de maio de 2010: Nome Social nas escolas

( )

Outros/as:

---

---

---

19.1- Caso conheça, você utiliza algum desses materiais em sua atuação na escola? De que forma?

---

---

---

---

---

---

---

20- Há algo mais sobre essa temática que você gostaria de acrescentar que não foi contemplado nas questões anteriores? Utilize esse espaço para fazê-lo.

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro/a Docente \_\_\_\_\_, você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Histórias de vida de professoras travestis e transexuais: (re)significações de gênero (e de sexualidades) no contexto escolar?**, sob a responsabilidade da pesquisadora Graça Aparecida Cicillini e do pesquisador Neil Franco Pereira de Almeida.

Essa pesquisa tem como objetivo problematizar sobre as posições de sujeito que professoras travestis e transexuais exercem na escola, identificando os indícios de desestabilização que suas presenças provocariam no contexto educacional; questionando os valores sexuais e as concepções de gênero culturalmente estabelecidas, assim como verificando possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à diversidade sexual e de gênero.

Na sua participação você concederá entrevistas enfocando sua história de vida pessoal e escolar, os processos de sua constituição como docente e os obstáculos enfrentados neste processo. A entrevista será transcrita na íntegra e devolvida a você para que avalie a veracidade dos relatos fazendo alterações caso acredite necessário. Em seguida, terá que autorizar, através deste termo de consentimento livre e esclarecido, a utilização desse material. Da mesma forma, terá que assinar em cada via da cópia do texto da entrevista que será devolvida à equipe pesquisadora sendo que, na última folha irá assinar e colocar a data. Ficará com você uma cópia do texto da entrevista. **Tão logo esses documentos (a entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido assinados por você) retornem à equipe pesquisadora, as gravações de áudio serão destruídas.**

Essa pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por colaborar na sua construção. Os resultados da pesquisa serão publicados e em nenhum momento você será identificado/a, **a não ser que você autorize por meio de uma declaração a utilização de seu nome social no texto da pesquisa.**

Não existem riscos quanto a sua integridade intelectual, moral, emocional e física. Os benefícios serão que você contribuirá para construção de um conhecimento que ressaltará temáticas como docência, diversidade sexual e de gênero, assim como novas formas de se interpretar as identidades travestis e transexuais de nosso país.

Você é livre para recusar participar da pesquisa em qualquer momento em que ela se encontrar até a efetivação de sua publicação. Essa atitude não lhe causará nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco Pereira de Almeida, telefone (34) 3239-4212, Av. João Naves de Ávila, 2121, Universidade Federal de Uberlândia.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco “A”, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4212.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

## Apêndice D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa intitulada **Histórias de vida de professoras/es travestis e transexuais: (re)significações de gênero (e de sexualidades) no contexto escolar**, sob a responsabilidade da pesquisadora Graça Aparecida Cicillini e do pesquisador Neil Franco Pereira de Almeida.

Essa pesquisa tem como objetivo identificar e problematizar sobre os indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis e transexuais provocariam na escola em que atuam. Da mesma forma, verificar em que medida essas professoras instigam ao questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas, desencadeando, emaranhado às suas práticas docentes, novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à diversidade sexual e de gênero.

Na sua participação você responderá a um questionário com questões fechadas e abertas enfocando sua história de vida pessoal e escolar, os processos de sua constituição como docente e os obstáculos enfrentados neste processo. Após o preenchimento e entrega do questionário, você terá que autorizar, através deste termo de consentimento livre e esclarecido, a utilização desse material na pesquisa. Você ficará com uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Essa pesquisa não tem fins lucrativos e você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por colaborar na sua construção. Não existem riscos quanto a sua integridade intelectual, moral, emocional e física. Os benefícios serão que você contribuirá para construção de um conhecimento que ressaltará temáticas como docência, diversidade sexual e de gênero, assim como novas formas de se interpretar as identidades travestis e transexuais de nosso país.

Os resultados serão publicados e em nenhum momento você será identificado/a, estando, o tempo todo, resguardada sua identidade. Você é livre para recusar participar da pesquisa em qualquer momento em que ela se encontrar até a efetivação de sua publicação. Essa atitude não lhe causará nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Graça Aparecida Cicillini e Neil Franco Pereira de Almeida, telefone (34) 3239-4212, Av. João Naves de Ávila, 2121, Universidade Federal de Uberlândia.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco “A”, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4212.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

Neil Franco Pereira de Almeida  
Pesquisador

Graça Aparecida Cicillini  
Pesquisadora responsável

Eu aceito participar da pesquisa acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## Apêndice E

### TERMO DE CONSENTIMENTO UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL

Eu, \_\_\_\_\_, registrada/o com o nome civil \_\_\_\_\_, portadora do RG: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_ me disponibilizei a participar voluntariamente como colaborador/a da pesquisa intitulada **Histórias de vida de professoras travestis e transexuais: (re)significações de gênero (e de sexualidades) no contexto escolar?**, sob a responsabilidade da pesquisadora Graça Aparecida Cicillini e do pesquisador Neil Franco Pereira de Almeida, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Essa pesquisa tem como objetivo problematizar sobre as posições de sujeito que professoras travestis e transexuais exercem na escola, identificando os indícios de desestabilização que suas presenças provocariam no contexto educacional; questionando os valores sexuais e as concepções de gênero culturalmente estabelecidas, assim como verificando possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à diversidade sexual e de gênero.

Em razão da possibilidade contribuir para construção de um conhecimento que ressaltará temáticas como docência, diversidade sexual e de gênero, assim como novas formas de se interpretar as identidades travestis e transexuais de nosso país, autorizo que seja utilizado na pesquisa o meu nome social: \_\_\_\_\_.

Essa foi uma solicitação da maioria das/os colaboradoras/es dessa pesquisa com o intuito de promover a visibilidade desse segmento dentro do movimento social de travestis e transexuais brasileiras.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa

## Apêndice F

### HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS *TRANS* BRASILEIRAS

#### **Marina Reidel**

Marina, 40 anos, quinta filha de uma família de descendência alemã de Montenegro/RS. Contou-nos de uma gravidez e nascimento com complicações em razão da idade avançada de sua mãe, o que gerou uma diferença de dez anos em relação ao seu irmão antecedente. Quando nasceu, seus irmãos e irmãs já eram adolescentes e sua irmã mais velha, casada, estava grávida. Tem sobrinhos/as praticamente de sua idade. Em 1997 perdeu sua mãe, com a qual mantinha uma relação muito próxima. Recorda-se das dificuldades passadas com seu pai em função do alcoolismo, pois ele se tornava agressivo com toda a família. Cuidou de seu pai até o ano de 1999 quando ele veio a falecer.

Marina sempre foi interpretada como diferente por sua família, no entanto, não era algo verbalizado, atribuía-se, algumas vezes, o fato de ser diferente por ter sido uma criança com problemas de saúde. Sua sexualidade não era falada, aliás, sexualidade não era um assunto tratado em nenhum momento devido à rigidez de princípios da família alemã. Contudo, nunca foram vetadas suas manifestações que se aproximavam de uma identidade feminina. Quando lhe tentavam impor posturas voltadas para o masculino, essas posturas eram subvertidas, sobretudo nas brincadeiras infantis. Ganhava de presente bonecas da mãe e carrinhos da irmã mais velha: “Eu pegava o carrinho, botava as bonecas dentro e puxava. Brincava de carrinho e de boneca.” (Marina, novembro de 2010). Na infância sinalizava também para o desejo de se tornar-se docente, uma vez que nas brincadeiras em que o contexto escolar era simulado sempre assumia o papel da professora.

Marina concluiu sua Educação Básica em escolas públicas. Diferente de suas brincadeiras infantis, a escola sempre lhe pareceu um lugar hostil. Vivenciou durante todo esse período agressões físicas e verbais por parte de colegas do gênero masculino mescladas entre brincadeiras, xingamentos, apelidos e exposição dos órgãos genitais. Este fato somente se amenizava quando era procurada por esses colegas para fazerem trabalhos de escola em grupo, uma vez que o resultado final seria satisfatório devido sua dedicação às atividades escolares. No Ensino Médio, buscou refugiar-se desse universo masculino cursando o Magistério, também com o intuito de tornar-se docente.

Cursou o Magistério numa escola católica de Montenegro na qual foi contratada ao término do curso. Trabalhou por três anos, 1990 a 1993, como “professor” da Educação Infantil à quarta série. Atuava também na área de música, uma vez que se habilitou na área por uma Fundação de Montenegro, instituição de caráter público-privado que oferecia cursos nas áreas de música, teatro, dança e artes visuais. Marina acreditava que fora demitida da escola por sua identidade sexual.

Em 1993, foi aprovada em concurso público na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Neste mesmo período fez concurso na Fundação que estudou para trabalhar na Educação Infantil, atuando na área de Arte Plásticas. Marina se graduou em Artes Visuais no período de 1991 a 2002. O processo de perda de seu pai e sua mãe e dificuldades financeiras levaram-na a interromper o curso por várias vezes. Entre 2004 e 2005 cursou pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia. De 2006 a 2010 foi cedida pela Fundação para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma universidade do seu Estado.

Manteve-se nas duas instituições. No entanto, em 2003 transferiu-se pela Secretaria de Educação do Estado para trabalhar em Porto Alegre, o que a levou a se mudar para Canoas. Essa mudança representou um marco importante na consolidação de sua identidade feminina, quando deu início ao seu processo de transformação ou, como prefere dizer, “libertação”. Grande importância atribui também aos anos subsequentes, 2004 quando ela permaneceu três meses na Europa e 2005 quando realizou o implante de próteses nos seios.

Após o implante de próteses de silicone nos seios, no mês de junho, Marina retornou às suas atividades docentes em julho de 2005. Todo o corpo docente estava inteirado do processo, assim como os/as alunos/as da escola. Ao comunicar à direção da escola que faria a cirurgia, houve um impacto inicial, remediado por sua imposição de que a legislação estadual assegurava o direito de reconhecimento de sua identidade de gênero. No entanto, havia um receio por parte de Marina de como seria esse processo: “Eu também tinha receio: E agora? Em casa, às vezes, eu estava lá com dor no peito. Ai, Jesus, e agora? Como é que vai ser a volta?” (Marina, novembro de 2010).

De acordo com Marina, a transformação interferiu de forma positiva em sua vida, principalmente no que se refere à sua visibilidade. Apesar de seu receio, conta do retorno para a escola como um processo tranquilo e sem vivência de conflitos em razão de sua transformação, o que atribuía ao conceito que já havia sido consolidado sobre sua competência profissional quando docente do gênero masculino.

Em 2003, antes de efetivar o processo de transformação, por meio da escola em que trabalhava em Porto Alegre, teve acesso ao Grupo de Afirmação Homossexual (Somos), uma



ONG LGBT que oferecia cursos de formação na área de diversidade sexual nas escolas. Logo de início, conta ela, a equipe da ONG percebeu que se tratava de uma professora e não de um professor. A partir de sua participação no curso “Educando para a Diversidade”, oferecido pelo grupo Nuance, Marina tornou-se conhecida na região, recebendo vários convites para eventos específicos sobre Educação e diversidade sexual.

Após a transformação, por intermédio dessas ONG, começou a viajar pelo país, muitas vezes, representando o segmento *trans* de sua região, articulando-se ao movimento social nacional. Contou-nos de sua participação, no ano de 2008, no projeto organizado pela UFRGS denominado “TV Escola”, resultando no convite para que fosse consultora desse mesmo projeto que foi ao ar em 2011, com o tema “Diversidade sexual na escola”. A partir daí, outros convites foram surgindo levando-a a articulações também com a AGLBT e a ANTRA. Contudo, seu depoimento na novela “Viver a Vida” em fevereiro de 2010 ampliou sua visibilidade e o interesse em se envolver com as questões referentes ao segmento *trans* e Educação. Residia, em 2010, em Canoas, com dois amigos *gays*. Contou-nos que planejava realizar a cirurgia de redesignação sexual, mas, ainda constituía de planos iniciais. Vinculava-se como doutrina religiosa o Africanismo, autoidentificando-se como “batuqueira”.

Em 2010, encerrado o convênio com a universidade, Marina permaneceu apenas com as aulas de Artes Visuais na Fundação em Montenegro. Em junho desse mesmo ano, participando de um evento em Brasília, Marina se articulou com representantes da ANTRA discutindo as possibilidades de criação de uma rede de professoras *trans* brasileiras em que as questões relacionadas à Educação, travestilidade e transexualidade seriam discutidas de forma mais pontual. O lançamento da Rede *Trans* Educ Brasil se efetivou em novembro de 2010, no XVII ENTLAIDS, em Aracaju-SE.

Em meio às aulas de Artes nas escolas públicas, oficinas de artes desenvolvidas na Fundação e articulações da Rede de Educadoras *Trans* no movimento social, Marina iniciou, em 2011, o Mestrado em Educação. Em 2012, passou a atuar na Secretaria de Educação do Estado em projetos na formação de professores/as, na perspectiva da diversidade. Foi também convidada para fazer parte da Diretoria da Associação Brasileira de Estudos sobre a Homocultura (ABEH) e do Fórum Nacional de Gestores LGBT. Em 2013, passou a representar a ABEH no Conselho Nacional LGBT como conselheira titular. Em abril do mesmo ano foi convidada para trabalhar na prefeitura municipal de Canoas como assessora da Diversidade na Coordenadoria Municipal de Políticas de Diversidade. Em junho tornou-se membro do Comitê Nacional de Cultura LGBT do Ministério da Cultura (MinC). Em agosto de 2013 sua dissertação foi defendida sob o título “A pedagogia do salto alto: histórias de

professoras transexuais e travestis na Educação brasileira”. Em novembro do mesmo ano foi convidada a compor o Conselho do Governo Estadual do Rio Grande Sul, participando do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (CDES RS). No início de 2014, retornou às suas funções docentes.

### **Adry Souza**

Adry, 31 anos, cor preta, transexual, heterossexual, nasceu em Itaqui-RS, cidade na qual residiu com seu pai, sua mãe e seu irmão mais novo até os dezessete anos quando se mudou para Santa Maria para cursar a universidade. Contou-nos o bom relacionamento com a família que acompanhou e apoiou seu processo de transformação.

Assumir-se para sua mãe desencadeou uma primeira reação de choque. Em seguida, abriu-lhe os braços acolhendo-a como “filha”. Sua mãe foi de grande importância no processo de compreensão junto a seu pai, pois mediou todo processo de nascimento de Adry e a morte do [nome de registro masculino] ao qual se refere como o “finadinho”. Destacou as dificuldades vivenciadas em relação a seu pai em razão das expectativas que foram atribuídas à Adry, pois se tratava do primeiro, único filho e neto da família.

O pai também sofria pressão. Aliás, o pai que fazia pressão em cima do “finadinho”. Sabe? De cobrança. Então, a relação era muito difícil sim. Era difícil, por quê? Porque o “finadinho” não gostava de nada, não gostava de andar a cavalo, não gostava de cuidar dos bichos, não gostava de ficar lá fora, não gostava da fazenda, não gostava daquilo tudo. Adorava umas rosas. Sabe? Brincava com ursinho de pelúcia. Mal brincava com carrinho. (...) Então, assim: “Oh!” Aquilo era um horror para ele, por que ele não entendia (Adry, maio de 2013).

O processo de recusa por parte de seu pai durou um período curto em razão das interferências de sua mãe e o fato de seu irmão ter assumido todo aquele protótipo de homem do campo que seu pai tanto almejava. Adry comentou em tom humorado que seu pai passou a ter um casal de filhos. Em relação a seu irmão, contou-nos de uma relação de grande amizade e cumplicidade, ressaltando como a família o ensinou desde cedo a se defender de críticas que pudesse presenciar por parte de amigos na escola e na rua em razão da identidade de gênero da irmã.

Adry cursou a Educação Básica em escolas da rede pública em Itaqui, mudando-se para Santa Maria em 1999 para cursar Filosofia, período no qual efetivou seu processo de transformação. Ao escolher cursar filosofia, não tinha intenção de ser professora. Planejava prestar concurso para tornar-se juíza da Vara da Infância e da Adolescência. Existia um desejo de ser professora anterior ao estágio supervisionado do curso de Magistério, o qual abandonou

no último ano, devido à experiência frustrante que vivenciou na Educação Infantil. Concluiu o Ensino Médio cursando o terceiro ano colegial.

No período no qual finalizava a universidade não havia concurso para a Vara da Infância e da Adolescência. Isso levou Adry a prestar o concurso para o magistério da rede estadual do Rio Grande do Sul. Foi aprovada e convocada para assumir o cargo em 2004, na cidade de Porto Alegre. Diferente da experiência na Educação infantil, no estágio do curso de Filosofia trabalhou com adolescentes o que reacendeu o desejo de retornar para Educação e investir na profissão docente. Assim, Adry atribui ao acaso seu retorno à escola.

Ao acaso, o retorno. Não é? No início eu tinha o desejo de ser professora, de ensinar e tudo mais. Mas, aí, como foi frustrante o estágio no Magistério... Eu não tenho dom com criança. Eu não tenho dom para ser professora das séries iniciais. Eu não sou uma boa alfabetizadora, eu tenho consciência. A pior coisa é quando você não tem consciência das suas competências e habilidades. O que me trouxe de volta foi o trabalho com o adolescente e foi uma coisa apaixonante (Adry, maio de 2013).

Adry deu início à carreira docente em 2004 atuando nas disciplinas Ensino Religioso, Ética e Cidadania para a segunda fase do Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, Filosofia e Sociologia. Em 2007, quando finalizava seu estágio probatório, foi convidada para assumir o cargo de vice-diretora da escola na qual trabalhava, permanecendo nesse cargo até 2010 quando se tornou diretora. A partir desse período, foi diretora em três escolas. Cursou três pós-graduações *latu sensu*: Filosofia Política, Filosofia Clínica e Didática da Língua Portuguesa. Fazia parte de seus planos cursar o mestrado na linha de Gestão Pública.

Em relação a vivências incluindo o preconceito e discriminação na escola em razão de sua identidade de gênero e sexual, Adry identificou como fase mais latente o início da adolescência, nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse período, fazia acompanhamento psicológico o que a auxiliou na busca de estratégias de enfrentamento dos conflitos. Sua dedicação aos estudos também a fazia uma aluna bem vista pelo corpo docente da escola, outro fator que amenizava esse processo. Ao cursar o Ensino Médio optou pelo Magistério, a possibilidade de vivência de conflitos também se tornou menos frequente, o que Adry esclareceu não ser uma opção premeditada. Na profissão docente, esses conflitos eram silenciados em razão de seu profissionalismo sempre colocado em primeiro plano. Contou-nos de sua ida para a escola na qual era diretora em 2013 que enfrentava grandes conflitos administrativos e pedagógicos, aspectos que foram solucionados com sua chegada e permanência. Nesse espaço, nunca foi questionada sobre sua identidade de gênero.

Aqui não aconteceu. Foi muito engraçado. É que aqui tem toda uma história. A diretora foi deposta, tem toda... Ficaram todos ansiosos para ver quem viria

e quem assumiria. Os professores não queriam a escola. Uma história. E em outras escolas isso gerava a pergunta. (...) Eu nunca me abri. Mas se me perguntam diretamente eu nunca escondo. Tá! Se chegar em mim e me perguntar eu vou falar, agora, eu nunca abri, eu nunca chego dizendo por aí minha condição. Isso não. Eu digo que o meu propósito aqui não é o de defender uma causa, o meu propósito aqui é a Educação. Eu estou aqui para ser uma profissional e uma boa profissional (Adry, maio de 2012).

No período no qual entrevistamos Adry, ela residia sozinha há um ano, após o rompimento de um casamento de oito anos. Vinculava-se a doutrina espírita. Utilizava seu nome social. Tentou judicialmente a alteração de seu nome civil em Santa Maria e não conseguiu. O contato com Marina, coordenadora da Rede *Trans Educ Brasil*, havia despertado novamente esse interesse em Adry. A cirurgia de readequação sexual também era um desejo, mas em razão de sua dificuldade de coagulação sanguínea tornava-se um caminho inviável por colocar em risco sua vida, portanto, ainda um sonho.

### **Geanne Greggio**

Geanne, 37 anos, cor branca, transexual, heterossexual, nasceu em Jaboticabal-SP, cidade onde residiu até os 22 anos com seu pai, sua mãe, duas irmãs e um irmão. Contou-nos de um relacionamento sem conflitos com a família mesmo após o processo de transformação. Atribuía o fato à autoridade de sua mãe que sempre a protegeu, motivo de não ter vivenciado recusas no ciclo familiar, pois ela nunca permitiu que as decisões de Geanne referentes à construção do gênero e da sexualidade fossem questionadas.

Eu tinha uma mãe superprotetora, matriarcal mesmo. Então, o que ela resolvia, todo mundo acatava. E ela me superprotegeu mesmo em tudo. Minha mãe nunca questionou nada e ela falava para as pessoas da minha família: “A vida é dela. Ela faz o que ela quiser. Ela só tem que estudar e ser uma pessoa de caráter.” Minha mãe sempre falou isso. “Pouco importa se você será homem ou mulher, você tem que estudar. É através do estudo que você vai conseguir o respeito das pessoas. É o estudo.” Então, assim, eu segui isso à risca (Geanne, janeiro de 2013).

Geanne concluiu a Educação Básica na rede pública de ensino de Jaboticabal, período no qual vivenciou constante preconceito e discriminação em razão de sua proximidade com uma identidade *gay*. Comentou de esse processo ter se tornado mais ameno no Ensino Médio, atribuindo o fato das pessoas serem, de certa forma, mais adultas. No período de 1995 a 1998 cursou Licenciatura em Letras. A escolha do curso se deu pela afinidade que sempre manteve com o campo da leitura e também a intenção de realizar o sonho de sua mãe em ter uma filha professora. Deu início a carreira docente em 1995, já no primeiro ano da universidade em Jaboticabal ministrando as disciplinas Português e inglês. Ao terminar Letras, recebeu convite

para atuar na secretaria de ensino de Tabuão da Serra, mudando-se em 1998 para Embu-SP. Neste período, iniciou seu processo de transformação.

Em Embu, cursou Pedagogia, no formato presencial, concluído em 2006. Em 2012, iniciou Biologia no formato EAD. Ao se mudar para Embu, Geanne trabalhou no regime contratual. Em 2008, já era concursada pela rede municipal, aguardando em 2013, a nomeação para cargo efetivo na rede estadual para o qual havia sido aprovada em 2009. Nesse trajeto de docência havia atuado como professora, coordenadora e vice-diretora de escola.

Em 2013, Geanne também atuava no Programa de DST/Aids da prefeitura de Embu. Foi convidada por um médico que desenvolvia projetos nessa área e que articulou o processo de sua remoção da Secretaria de Educação para a Secretaria de Saúde. Descreveu grande interesse e satisfação com esse campo de atuação.

Gosto demais, porque, faço toda parte de acompanhamento dos pacientes com DST/Aids, hepatites também. Criei um vínculo muito grande com os pacientes. Assim, quando eu tenho que puxar orelha de alguém eu vou lá e puxo, falar alguma coisa. Acabei tendo a cara do programa, porque eles me procuram o tempo todo para resolver os problemas, para conversar. Atendo as pessoas também que querem fazer o teste rápido, eu faço pré e pós aconselhamento. Então, eu vim para trabalhar exatamente nessa área que os médicos não têm muito tempo, não conseguem dar um resultado de uma forma mais humana (Geanne, janeiro de 2013).

A atuação no campo da prevenção contra DST/Aids era também foco de sua prática pedagógica. Realizava diversos projetos junto ao corpo discente das escolas além de ser uma temática que transversalizava por todo tempo seu cotidiano em sala de aula. Contou-nos dos vínculos consistentes e duradouros que estabelecia com os/as alunos/as por se colocar sempre aberta a discutir com eles/as questões sobre sexualidade. Fato também atribuído ao fato de ser transexual.

Sobre seu processo de transformação, Geanne contou-nos de sua construção do feminino que começou a se definir de forma mais efetiva a partir dos 23 anos quando já morava em Embu e atuava na docência. Sua construção do feminino iniciou de forma lenta começando pelo crescimento dos cabelos, aplicações de laser para retirar a barba, algumas pequenas intervenções cirúrgicas, até o implante de prótese nos seios aos 26 anos.

Foi devagar. Foi um processo lento. Até para mim, porque, assim, a gente passa por um período de aceitação mesmo. Foi um processo todo lento. Fui mudando as roupas aos poucos, não foi nada brusco, acordei, da noite para o dia, sou mulher. Não. Não foi. Construí minha identidade de mulher, porque eu acho que é uma construção mesmo. (...) No período de dez anos, fui construindo isso aos poucos. Minha aceitação também, de como eu iria mudar tudo isso. Quais seriam os fatos de andar como mulher 24 horas por dia. Eu fui construindo isso aos poucos (Geanne, janeiro de 2013).

Na escola, esse processo causou constante desconforto perante o corpo docente e gestores/as escolares que manifestavam imensa preocupação de como Geanne passaria a se apresentar no trabalho.

Eles questionavam até onde eu chegaria. O que eu mais mudaria em meu corpo, tudo. Eu falei: “Eu vou chegar até onde eu quiser e não onde vocês querem.” “Eu sou formada. Pela minha formação eu tenho direito de pegar aula onde eu quiser pegar e da forma que eu quiser pegar.” E eles questionavam: “Ah, mas você virá vestida como?” Eu falei: “Como qualquer outra professora que seja mulher. Uma roupa que seja adequada, com nada decotado, nada muito curto. Uma roupa que seja adequada ao meu serviço” (Geanne, janeiro de 2013).

Os conflitos vivenciados por Geanne foram mais recorrentes nas escolas que acompanharam seu processo de transformação. Descreveu-nos que na rede municipal, na qual já entrou com Geanne, essas questões nunca entraram em foco. Em 2013, Geanne vivia com um companheiro há mais de um ano. Apesar de algumas brigas pelo reconhecimento, especificamente na escola e por parte de docentes e gestores/as, utilizava seu nome social em todas as instâncias. Tentava judicialmente a alteração de seu nome civil. A cirurgia de readequação sexual não era uma demanda de sua parte, contudo, não a isentava de se identificar como mulher transexual e heterossexual. O espiritismo era a doutrina religiosa a qual se vinculava.

### **Sayonara Nogueira**

Sayonara, 37 anos, cor branca, transexual, heterossexual, nasceu em Uberlândia-MG, cidade onde reside na mesma casa com sua mãe adotiva desde seu nascimento, junto com outra criança também adotada do gênero feminino. Nesse período, sua família já tinha três filhos biológicos do gênero masculino, fato que a leva a dizer em tom de graça que sua mãe “[...] teve três homens e duas mulheres” (Sayonara, julho de 2007). Sua mãe adotiva idosa não gozava de boa saúde, permanecendo parte do tempo a seus cuidados. Seu pai adotivo faleceu em 2000. Seus irmãos e irmã eram casados/a, vivendo independentemente.

A homossexualidade representou a primeira forma como se descobriu diferente. Remeteu essa descoberta aos doze anos de idade quando teve sua primeira relação sexual com uma pessoa do gênero masculino. No entanto, mencionou que desde criança relacionava-se com o mundo como se pertencesse ao gênero feminino, fato evidenciado nas diversas dimensões constitutivas de seu cotidiano: “Mesmo que eu saísse de homem de dentro da minha casa, na escola, eu dava um jeito de puxar o short, de amarrar a camisa com um nó” (Sayonara, julho de 2007).

Assumir-se *gay* para a família aconteceu somente após seus dezoito anos de idade quando já estava na universidade. Inicialmente a notícia foi um choque, retornando em seguida à normalidade. Vivenciou maiores conflitos com sua mãe e um de seus irmãos. Para os demais, pai, dois irmãos e irmã, o fato incidiu com mais tranquilidade. Sayonara afirmou que sua família sempre desconfiou que algo diferente ocorria com ela em função de roupas femininas, maquiagem e roupas íntimas que sempre estavam expostas em seu quarto.

Estudou nas redes de ensino pública e privada de Uberlândia. Quando a rede pública entrava em greve, se matriculava na rede privada com receio de perder o ano letivo. Com o encerramento da greve, retornava para a rede estadual, espaço que lhe parecia mais agradável. Em razão de sua dedicação aos estudos, descreveu uma vivência tranquila nesse espaço e a inexistência de preconceito e discriminação.

Sayonara cursou o curso de Licenciatura em Geografia no período de 1996 a 1999. Pós-graduação *latu sensu* em Metodologia e Técnica de Pesquisa entre 2001 e 2002. A universidade foi o local onde se deparou com o preconceito e a discriminação em razão de suas transgressões do gênero quando, por exemplo, frequentava as aulas trajando roupas femininas, o que resultava em manifestações transfóbicas explícitas, mas não verbais, por colegas de sala. Contudo, afirmou ter sido a universidade um espaço no qual fez grandes amizades, inclusive desenvolveu um projeto festivo dentro do curso de Geografia no qual alunos se travestiam de mulher e desfilavam concorrendo a prêmios. O evento mobilizou alunos/as de outros cursos de Geografia da região.

Tornar-se professora não fazia parte de seus planos. Acreditava que seria decoradora ou artista plástica. No entanto, em 2001, vivenciou a primeira experiência como docente na escola em que cursou o Ensino Médio e realizou seu estágio de licenciatura, prosseguindo nessa área de atuação.

A construção do feminino foi um processo lento e transitório, tanto que, em nossos primeiros contatos, se auto identificava como transexual, assumindo-se, em seguida, como travesti, compreendendo-se, atualmente, como uma mulher que vive a transexualidade. O segundo semestre de 2008 foi um marco importante nesse processo. Depois de prolongado tratamento de hormonoterapia e seções de laser para a eliminação dos pelos faciais e corporais, Sayonara se submeteu, em julho de 2008, ao implante de próteses de silicone nos seios. Esse período representou o localizar-se definitivamente no gênero feminino também pelo seu modo de vestir que, anteriormente, apresentava-se de maneira ambígua. Demarcou, ainda, o abandono de seu nome masculino e a adoção de Sayonara Porche, nome artístico que

utilizava em suas performances como *dragqueen* que, aos poucos, cedeu lugar exclusivamente à profissional da Educação Sayonara Nogueira.

Tomava vida a segunda professora *trans* de Uberlândia e, possivelmente, a primeira professora *trans* efetiva da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Em 2011, atuava em duas escolas da rede estadual de Uberlândia nas áreas de Geografia e História. Em uma delas, coordenou por três anos (2009-2011) o inicial Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS) que, em seguida, tornou-se Programa Educacional de Atendimento ao Jovem (PEAS Juventude).

Primeiramente como suplente, foi convidada em 2008 para compor a secretaria da ONG Associação Homossexual de Ajuda Mútua (SHAMA) de Uberlândia como representante do segmento *trans*. Esse fato desencadeou complicações em função de sua vida cotidiana se diferenciar das demais travestis e transexuais da cidade que, em sua maioria, atuavam como profissionais do sexo. Sua atuação profissional, cuidados com a casa, sua mãe e seu relacionamento afetivo que completava quatro anos em 2013 contribuíram para que seu processo de militância não se efetivasse de forma mais complexa.

Em 2010, aderiu-se ao Programa Em Cima do Salto/UFU com o intuito de submeter-se às etapas do processo transgenitalizador que, de acordo com as normas do SUS, teria como etapa final a cirurgia de readequação sexual que acreditava se realizaria em 2014.

Sayonara descreveu seu trajeto de constituição do gênero e da sexualidade como um processo evolutivo que se iniciou na homossexualidade, passou pela travestilidade, chegando à transexualidade. No entanto, o confronto com os valores e critérios historicamente determinados à construção do gênero pareciam gerar conflitos no que se referia a identificar-se como transexual e não ter realizado a cirurgia de readequação sexual.

Em outros momentos de seu relato, esses conflitos se desmantelavam, por exemplo, ao comentar de seu relacionamento afetivo no qual se situava como heterossexual, reafirmando sua feminilidade. Esse sentir-se mulher é ainda ressaltado em outros momentos de sua vida cotidiana, maiormente, na prática docente quando afirmou que não era percebida na escola como *trans*, mas como mulher. Ressaltou que o pessoal e o profissional são dimensões que se entrelaçam constantemente na constituição da identidade docente, situando o contexto escolar como um espaço de disputas e conquistas, aceitações e, em alguns momentos, medos e rejeições.

Demarcando o universo de constituição de uma vivência *trans*, Sayonara remeteu ao implante de próteses de silicone nos seios como um marco fundamental de sua constituição pessoal e profissional, como nos relatou em janeiro de 2011 e reafirmou em outubro de 2012.



Esse reconhecimento “pós-peitos”, representou o inusitado no contexto de uma escola na qual a professora *trans* atua. A participação no movimento social organizado LGBT e, principalmente, a possibilidade de uma vivência cotidiana coloca em suspensão o destino de um segmento social condenado historicamente à marginalidade. Enveredando no meio político em 2011, Sayonara lançou candidatura para vereadora na cidade Uberlândia, atividade que lhe exigiu o afastamento temporário da docência. Após esse processo, em 2013, retomou suas atividades em duas outras escolas da rede estadual na periferia da cidade, uma vez que ficou com carga horária excedente nas escolas na qual atuava em 2011.

### **Edna Ide**

Edna, 40 anos, cor amarela, travesti, homossexual, nasceu em Buritizal-SP, local onde residiu com sua família até os dezesseis anos. Foi a filha mais nova de um casal de imigrantes, pai japonês e mãe italiana, que a tiveram respectivamente com 50 e 40 anos de idade. Apesar de ao nascer suas marcas biológicas indicá-la como pertencente ao gênero masculino, recebeu uma educação familiar correspondente ao gênero feminino, mantida, principalmente por sua mãe. Edna tinha irmãos e irmãs do primeiro casamento de seu pai com os quais estabelecia poucos contatos, principalmente pela grande diferença de idade. Do segundo casamento, tinha uma irmã mais velha com a qual residiu em Uberlândia até adquirir sua independência financeira.

Cursou a maior parte de sua Educação Básica na rede pública de ensino de Buritizal. Apesar de ter convivido com a mesma turma de amigos/as até o segundo ano do Ensino Médio, a vivência do preconceito em razão de ultrapassar e/ou permanecer na fronteira do gênero e das sexualidades era um fator recorrente, sobretudo na fase final da Educação Básica.

Tudo que não seguia as regras impostas pela sociedade era doença. Na minha geração o preconceito vinha da falta de informações. Imagine, eu fui adolescente na Era da Aids, eu era vista como um bicho perigoso, mesmo não sendo doente. Acho que o que levava a tanto preconceito era na verdade o medo (Edna, novembro de 2012, informação extraída do questionário aplicado para a pesquisa).

Estudou em escola privada somente no último ano do Ensino Médio quando em 1992 se mudou para Uberlândia para prestar o exame vestibular. Em 1993, ingressou no curso de Licenciatura Plena em Letras, concluindo-o em 1997. De 1998 a 2000 cursou pós-graduação *latu sensu* em Administração escolar. O ingresso na universidade coincidiu com o período em que assumiu definitivamente seu gênero travesti, o que desencadeou conflitos em sua relação familiar. Para Edna, a idade avançada de seu pai e de sua mãe que os situava numa geração na

qual os valores tradicionais eram muito determinantes possivelmente foi um dos maiores complicadores nesse processo de compreensão sobre sua construção do gênero. Contou-nos em 2007 que após ter se mudado para Uberlândia em 1992 para concluir o Ensino Médio, pouco se encontrava com seu pai, pois ele permanecia a maior parte do tempo numa fazenda a 500 quilômetros de Buritizal, raramente coincidindo de se encontrarem quando visitava sua mãe. Em 2013, relatou-nos que esses conflitos haviam se amenizado e que mantinha uma relação tranquila com seu pai, sua mãe e sua irmã depois de um processo tumultuado de recusas.

Apesar da clareza de que não pertencia ao universo *gay*, identificava-se sexualmente como homossexual em razão de não ter realizado a cirurgia de readequação sexual, o que também a impossibilitava de interpretar-se como transexual. Esse conflito foi recorrente em sua fala.

Homossexual, por quê? Porque eu ainda tenho um sexo fisicamente masculino, por isso me considero um homossexual. Travesti porque eu acho que no ponto de chegar a transexual; eu só considero chegar a uma transexual realmente após uma cirurgia, porque aí você mudou de sexo (Edna, janeiro de 2013).

Sua carreira docente teve início quando cursava o primeiro ano da universidade em 1993 e foi convidada para substituir uma professora de Português da rede de ensino estadual de Uberlândia que estava afastada por motivo de doença. Ser professora não fazia parte de seus planos, mas a partir dessa experiência, a profissão docente passou a fazer parte de sua vida. Atuou cinco anos consecutivos na rede pública de ensino passando em seguida para a rede privada na qual permanecia até 2014. Atribui ao desempenho profissional de vários/as professores/as com os quais estudou sua motivação a opção pela profissão docente. Outro aspecto que a motivou foi o fato de sua posição na escola como professora *trans* proporcionar possibilidades de redução do preconceito e da discriminação social.

Edna foi a primeira professora travesti de Uberlândia e, possivelmente, também a primeira do estado de Minas Gerais. Em 2013, completou vinte e um anos de carreira docente. Nesse período residia sozinha e atuava em uma escola privada de Uberlândia como professora de Português, Literatura e Redação no Ensino Médio e pré-vestibular. Atuava também na disciplina Português em uma universidade privada no curso de Administração. Como religião, se vinculava à doutrina espírita.

Em sua trajetória docente relatou apenas um momento em que vivenciou o preconceito e a discriminação de forma mais latente em razão de ser travesti. No período de 1999 a 2007 atuou em uma escola privada. No ano de 2006, devido à alteração da coordenação da escola,

foi proibida de dar aulas usando roupas femininas e sapatos de salto. O processo de perseguição perdurou até fevereiro de 2007 quando foi demitida<sup>78</sup>. Edna situa a saída dessa escola como um marco importante para sua constituição do feminino, pois a partir daí, deixou de ser tratada por seu nome masculino no diminutivo assumindo e exigindo o reconhecimento de seu nome social. Em 2007, havia solicitado judicialmente a alteração de seu nome civil o que se consolidou em 2013. O desejo de realizar a cirurgia de readequação sexual ainda fazia parte de seus planos como mencionado na entrevista realizada em 2007 e reafirmado na entrevista de 2013.

### **Alysson Assis**

Alysson, 36 anos, cor branca, transgênero, homossexual, nasceu em Ituiutaba/MG, cidade onde residia em 2013 com seu pai e sua mãe. Tinha um irmão mais velho e uma irmã mais nova. Contou-nos sobre uma relação conflituosa vivenciada com o pai desde a infância em razão da forma que contrariava as predeterminações do gênero e da sexualidade. Aos 18 anos resolveu conversar com seu pai e sua mãe esclarecendo-os sobre sua homossexualidade, o que modificou de forma positiva as relações até então estabelecidas.

Ai, eu falei. “Não! Eu tenho que resolver esse problema, essa questão.” Eu cheguei e contei para eles. Sabe, foi muito bom. Foi muito bom para mim, por que eu me libertei e foi muito bom para eles também. Porque, eu contei logo para os dois. Não é? Bom, assim, para eles eu não sei, mas para mim foi porque eu me libertei. E foi bom para o nosso convívio, porque ele passou a me respeitar. Então, assim, a atitude de contar para ele, acho que para ele foi importante porque, pelo menos, ele viu que eu não tinha o que esconder e que não contava nenhuma mentira. Para ele, esse valor era importante. Essa questão da verdade acima de tudo (Alysson, maio de 2013).

Enquanto a relação entre Alysson e seu pai se amenizava, com seu irmão mais velho prosseguiram os conflitos que os levaram a pouco se falar. Com sua irmã prevalecia forte laço de amizade. Alysson expôs um processo de transformação que teve início no Ensino Médio quando deixou os cabelos crescerem e se afeiçãoou a essa nova estética visual. Nesse processo, seu corpo não se alterou por intervenções hormonais ou aplicação de silicone, mas pelos efeitos da cirurgia de redução de estômago. Para Alysson a cirurgia representou uma redescoberta do corpo uma vez que sofria de obesidade mórbida que atribuía ao *stress* e à ansiedade desencadeada pelos conflitos com sua sexualidade, que lhe era evidente desde a infância.

---

<sup>78</sup> Esse evento da vida de Edna foi amplamente contextualizado em minha pesquisa de Mestrado. Ver Franco (2009).

Além de se identificar sexualmente como homossexual, Alysson atribuía a si uma identidade de gênero transgênero, uma vez que não se percebia especificamente no masculino ou no feminino. Pensava num processo livre que lhe permitia vagarear, passear, transitar pelos gêneros. A transformação como uma experiência constante em si era a forma como se via e que também associava ao seu campo de atuação, a arte. Como expressava em sua fala, recusava a consolidação: “Eu não me consolidar no masculino, eu não me consolido. Eu acho que é isso mesmo, é uma transição. Ao mesmo tempo também eu não me vejo totalmente feminina por conta do que é o corpo. Não é?” (Alysson, maio de 2013).

Alysson cursou a Educação Básica em escolas da rede pública de Ituiutaba. Contou-nos de interrupções no Ensino Médio em razão de troca de escola e as dificuldades enfrentadas nas disciplinas das áreas de exatas. Em 2005, se mudou para Uberlândia/MG para se ingressar no curso de Artes Visuais. Cursava disciplinas também do curso de Teatro o que a/o levou a transferir-se para o curso de Teatro que concluiu em 2009. Nesse mesmo ano, entrou com solicitação de vaga no curso de Artes Visuais como portador/a de diploma de curso superior com o intuito de concluir também essa graduação em 2014. Neste período, residia nas cidades de Ituiutaba e Uberlândia em razão do trabalho docente e da finalização da segunda licenciatura.

Deu início à sua carreira docente em 2005 quando iniciou a universidade. Não pensava em ser professor/a, acreditava que a docência era uma das vertentes que sua formação possibilitaria. Ao ser informada/o por alguns amigos de um processo seletivo para a rede estadual de Ituiutaba, Alysson não manifestou interesse, contudo, seus amigos fizeram sua inscrição e foi convocado/a para assumir o cargo em regime contratual. Ainda com resistência tomou posse. Ao iniciar as aulas tomou afinidade pela profissão. Em 2012, prestou concurso na rede estadual e obteve aprovação. No entanto, já era efetivo em outro cargo em razão de um decreto lei promulgado em 2007 pelo Estado de Minas Gerais que concedia estabilidade aos/às docentes designados por contrato na rede estadual de ensino até o ano de 2006<sup>79</sup>. Atuava com a disciplina Artes nas últimas séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Ao narrar conflitos vivenciados na prática pedagógica, Alysson ressaltou três fatores que, no seu caso em específico, norteiam esse processo: primeiro, ministrar a disciplina Artes considerada historicamente uma área de conhecimento às margens do currículo; segundo, ser *gay*; e, terceiro, a obesidade mórbida. Em sua opinião, a obesidade era um fator que gerava

---

<sup>79</sup>Decreto nº44.674, de 13 de dezembro de 2007.

maior preconceito e discriminação comparada à questão da homossexualidade e dos deslizamentos entre os gêneros. Como foi criado/a na doutrina católica, identificava-se como vinculada/o a essa religião.

### **Danye Oliveira**

Danye, 29 anos, cor branca, transexual, heterossexual, nasceu em Orizona-GO, cidade na qual residia com seu pai, sua mãe, sua irmã mais velha e um sobrinho. Tinha um irmão mais novo que era casado e vivia em outra cidade. Com esse irmão não mantinha contatos em razão de sua recusa em relação à identidade de gênero de Danye. Sobre sua irmã, contou-nos de uma relação razoável, mas também influenciada por recusas.

Minha irmã mais velha, ela é muito preconceituosa. Eu brinco com meu sobrinho, porque ele me chama de “Tiel”, que quando ele era criança ele não dava conta de falar. Eu falo para ele que agora eu sou a tia Danye. Há muito tempo já eu venho falando. Então, ela ainda me trata pelo masculino. No fundo ela não aceita, mas ela usa roupa minha, sabe que eu uso roupas dela, brinco, tudo (Danye, janeiro de 2013).

Vivenciou maiores conflitos com seu pai comparado à sua mãe. Com o tempo, sua mãe tornou-se mais compreensiva passando a se envolver e participar no processo de transformação. Sempre que viajava lhe trazia como presente roupas femininas, bijuterias e artigos de maquiagem. Seu pai apresentou maiores restrições. Danye ressaltou o temor de seu pai de que ela não conseguisse trabalho pelo fato de ser *trans*. Após ter sido convidada para trabalhar em uma escola privada logo que concluiu a graduação e depois da aprovação em concurso público e respectiva posse, reduziu de forma significativa o processo de recusa. Contou-nos de sua formatura em Letras quando seu pai a pediu que não usasse vestido.

Hoje, meu pai ainda, às vezes, solta alguma coisa assim: “Ave Maria!”. Quando ele me vê de vestido. Na minha formatura ele me pediu para eu não usar vestido. Eu aceitei. Mas, eu usei uma roupa feminina. Foi um conjuntinho, uma camiseta preta de cetim, uma calça de cetim e um saltão dessa altura, com cabelo arrumadinho. Eu era magérrima (Danye, janeiro de 2013).

Danye cursou Educação Básica na rede pública de Orizona. Em 2002, deu início ao curso técnico “Tecnologia da Informação” em uma cidade próxima a Orizona. Considera essa fase como marco da compreensão acerca de sua vivência *trans* e rompimento com o universo *gay* ao qual, até então, acreditava pertencer. Iniciou-se a partir daí seu processo de construção do feminino no qual se situava como mulher transexual. Em 2003, ingressou no curso de Licenciatura Plena em Letras, concluindo-o em 2006.

Iniciou sua carreira docente em 2006 quando foi convidada para ministrar aulas de Espanhol em uma escola privada de Orizona. Em 2007, tomou posse na rede municipal de ensino após aprovação em concurso público. Permaneceu por dois anos atuando nas duas redes, optando em 2008 somente pela rede pública. Atuava nas disciplinas Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol. O interesse por diversas formas de conhecimento foi o que a levou ingressar na docência associado ao desejo de ensinar, aspecto destacado quando perguntada sobre o que a motivou buscar a carreira docente.

Pelo conhecimento. Para aprender. Por ver a alegria, às vezes, assim, o entusiasmo de uma pessoa em aprender. Sabe? É um entusiasmo que eu também sinto, porque eu sou autodidata. Eu tenho essa, digamos assim, essa... Esse sistema de que tudo eu posso aprender sozinha. Eu aprendi a dirigir moto sozinha. Tudo sozinha assim. Inglês, eu aprendi sozinha, nunca fiz curso. Aperfeiçoei-me na faculdade. Falo fluentemente, entendo, nunca saí do Brasil. Muita gente que vem visitar, às vezes eu encontro com alguma pessoa, igual, semana retrasada eu estava em Orizona numa festa, aí apareceu um irlandês. Conversamos um tempão em inglês. Eu adorei! Chamava Gerold (Danye, janeiro de 2013).

Em seus planos para o futuro visualizava a possibilidade de tentar outro concurso público ou o mestrado em Goiânia, com o intuito de buscar novas perspectivas para sua vida pessoal, pois, em Orizona, cidade pequena e do interior, acreditava que dificilmente alguma pessoa assumiria publicamente um relacionamento afetivo com ela. Realizar a cirurgia de readequação sexual fazia também parte de seus planos, sobreveste com o intuito de alterar nos documentos o sexo e o nome civil. Quando perguntada sobre sua crença religiosa, posicionava-se numa racionalidade, que não colocava em dúvidas sua real crença na existência de Deus, se identificando, assim, como agnóstica. Em janeiro de 2014 passou a residir sozinha.

### **Sarah Rodrigues**

Sarah, 37 anos, cor preta, travesti, homossexual, nasceu em Iporá-GO, local no qual residiu com seu pai, sua mãe, dois irmãos e duas irmãs até 1981, quando seu pai e sua mãe se separaram. Permaneceu em Iporá até seus 14 anos quando se mudou para Nova Xavantina-MT para morar com seu pai. A partir daí, contou-nos de um constante processo de mudança de cidade que a levou interromper seus estudos por várias vezes. Seu processo de escolarização no Ensino Fundamental se deu em escolas da rede pública em cidades dos estados de Goiás e Mato Grosso: Iporá, Paraúna, Amorinópolis, Bom Jardim, Nova Xavantina e Barra do Garças.

Deu início ao Ensino Médio em 1995, quando estava com 18 anos, no curso de Magistério na cidade de Bom Jardim onde residia com sua mãe e irmãos/irmãs. Nesse período, já atuava como substituta de professoras que tiravam licença para férias ou problemas particulares. A construção de sua travestilidade, que já havia se iniciado aos seus 16 anos, tornava-se mais afluída nesta época. Já usava o cabelo grande e frequentava as aulas do Magistério com roupas femininas e maquiada. Contou-nos de conflitos vivenciados dentro do âmbito familiar, mas, que não foram tão severos.

Dizer que não foi [conflituoso] seria mentira, mas, também, eu tenho que considerar que embora tivesse certas conturbações, ainda assim, comparada a outras circunstâncias com a realidade de outras pessoas, de outras homossexuais que muitas vezes são até escorraçados e colocados para fora de casa, é... Eu não sofri esse tipo de coisa. Muito pelo contrário, eu fui muito bem acolhido, mas, no instante em que eu fui acolhido, eu percebia que havia aquele clima que de alguma forma estava prejudicando os membros da família. Enfim, passava um clima de inquietação (Sarah, fevereiro de 2013).

Na família, o clima de inquietação durou pouco tempo, pois logo em seguida Sarah começou a trabalhar e assumiu sua vida de forma independente. Despertava também inquietações em parte do corpo discente e docente no curso de Magistério, uma vez que além de ir para as aulas com trajes femininos, desfilava nos intervalos com o intuito de divertir a plateia que se juntava aguardando seu show: “Exatamente, e aí quando eu não fazia o show, não dava para fazer o show, eles ficavam gritando para que eu fosse. Uns apreciavam de boa fé, outros sim, apreciavam de má fé.” (Sarah, fevereiro de 2013).

A carreira docente de Sarah teve início junto à entrada no Magistério em 1995. Após sua conclusão em 1997 foi aprovada em um concurso para atuar na rede estadual de ensino de Bom Jardim, na mesma escola na qual cursou o Magistério. Houve conflitos na tomada de posse do concurso uma vez que tentaram induzi-la a desistir da vaga sob a alegação que não possuía postura social adequada ao cargo. O fato foi encerrado com a promessa de denúncia por parte de Sarah. Em 2014, Atuava nessa escola em regime efetivo desde 1998.

Em 2000, deu início à graduação em Letras em outra cidade do Estado, concluindo-a em 2004. O curso foi oferecido no formato modular para que docentes que não haviam cursado a Educação Superior do estado de Goiás pudessem se adequar às novas exigências legais nacionais instituídas naquele período para a atuação docente. As aulas presenciais aconteciam uma vez por mês. Nessas aulas Sarah causava grande estranhamento, não somente por ser *trans*, mas pelo costume de usar roupas transparentes. O preconceito e a discriminação foram experiências regularmente vivenciadas por ela na Educação Superior

representadas desde a indiferença de sua presença por parte do corpo discente até conflitos vivenciados em relação à utilização de ambos os banheiros.

No cotidiano de sua prática docente, essas mesmas roupas transparentes a faziam vivenciar diversas formas de assédio por parte de homens em Bom Jardim. Certo dia, quando se queixava sobre esse assédio para sua coordenadora, ela a alertou.

Eu era encantada com roupas transparentes, até que um dia minha coordenadora aqui do turno noturno, quando eu queixando a ela que sofria muito assédio sempre que eu saía do expediente noturno, ela me disse: “Olha, é com razão, você usa essas roupas transparentes. Olha as suas roupas!”. Aí, caiu a ficha. Eu parei para analisar e vi que ela tinha razão. Ela não me maltratou. Ela não teve objetivo nenhum de desfazer, enfim, de me diminuir. Apenas encontrou um momento oportuno para me conscientizar e eu me conscientizei e mudei. Então, eu mudei o meu figurino (Sarah, fevereiro de 2013).

Entre 2008 e 2009, Sarah concluiu pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Atuava como professora de Língua Portuguesa, literatura, Inglês e Filosofia para turmas do Ensino Médio. Nas horas vagas e finais de semana atuava também como cabeleireira em sua casa com o intuito de ampliar sua renda. Embora se autoidentificasse como travesti, somente utilizava seu nome social com amigos/as mais próximos e fora do âmbito profissional. Na escola, era tratada pela maioria das pessoas pelo nome de registro masculino. Nunca reivindicou seu nome social por acreditar que havia uma incompatibilidade entre seu corpo físico e o gênero em que acreditava se localizar realmente, assim como expressado em seu relato: “Convenhamos que eu nunca tive, assim, um pensamento de homem comigo. No meu interior eu sou mulher, com a consciência de que a minha genitália é masculina.” (Sarah, fevereiro de 2013).

Pensava que seu reconhecimento como professora Sarah somente adquiriria sentido mediante a cirurgia de readequação sexual, processo que sabia da existência, mas lhe parecia distante. Em razão disso, acreditava-se e anunciava-se como pertencente ao universo *gay*, de.

Sarah acreditava que se não tivesse seguido a carreira docente, possivelmente teria trilhado o caminho da marginalidade e da prostituição, como acontecia com a maioria das pessoas *trans* que conhecia. Portanto, apesar do dom para a carreira que lhe era inerente, sua motivação em seguir a docência foi primeiramente como uma possibilidade de sobrevivência. Em 2013, quando a entrevistamos, residia sozinha, apesar de ter vivenciado experiência conjugais tempos anteriores. Como religião, anunciava-se como seguidora da doutrina espírita.



## **Adriana Sales**

Adriana Sales, 35 anos, cor branca, travesti, heterossexual, nascida em Londrina-PR e criada em Cuiabá-MT. É de família humilde de origem italiana e espanhola. Sua mãe era bioquímica e seu pai vivenciou rigorosa criação militar, foi seminarista e atuou como padre durante um ano. Tem duas irmãs; uma é lésbica e a outra heterossexual. Comentou-nos da liberdade que lhe foi concebida na infância em relação à escolha dos brinquedos que, na visão de seu pai e de sua mãe, “eram apenas brinquedos”, contudo, revelavam, já naquele período, indícios de sua feminilidade.

Contou-nos de sua família de laços consistentes, inseparáveis, tanto que residem pai, mãe e filhas no mesmo bairro e na mesma rua em Cuiabá. Considera a família como participante da constituição de sua travestilidade, seu “porto seguro”, não isentando as dificuldades encontradas neste processo de construção da feminilidade.

Meus pais foram fundamentais nessa minha construção, nessa minha força de vontade, dessa minha agressividade de querer me manter socialmente, em querer me impor como profissional e não ser sujeitada a algumas condições que deveriam ser normais, como a prostituição (Adriana Sales, novembro de 2010).

Filha de pai e mãe biológicos católicos, Adriana se relacionava com uma segunda família, umbandista, que auxiliou na sua criação. Este fato trouxe-lhe uma confusão sobre qual religião aderir, até que, aos doze anos de idade se viu com maior afinidade pela umbanda. Contou-nos de sua segunda mãe, de criação, sua madrinha, que em 2010 estava com 74 anos, neta de africano com índio da região do Mato Grosso, do Ambiquara. A madrinha teve quatro filhos/as biológicos e seis filhos/as de criação, dos/as quais Adriana era um/a deles/as. Apesar de a aceitação de sua travestilidade ter sido mais conflituosa em sua família de criação, descreveu uma convivência harmoniosa.

Desde criança já sentia motivada pela profissão docente, fato que emergia nos seus relatos sobre as brincadeiras da infância, quando, aos oito anos, ganhou de seu pai uma lousa e giz. Relatou-nos sobre grande afinidade com a estrutura escolar que lhe desencadeava uma “paixão” pela Educação, o que reafirma ao dizer que: “De toda essa paixão, é saber que a escola deve e tem que ser o local que fomenta tudo isso, todas as possibilidades. A escola tem que ser o grande espaço de discussão humana.” (Adriana Sales, novembro de 2010).

Sobre a vida escolar, acreditava que passou processos de vulnerabilidade que não se distanciam de realidades vividas por outras pessoas LGBT cujas marcas do gênero e da sexualidade transgressoras se manifestam de forma latente. Ressaltou-nos uma série de manifestações de preconceito e discriminação que se mesclavam entre xingamentos,

brincadeiras, chacotas, que, segundo ela, “[...] tudo isso é cotidiano de quem tem a sua identidade muito manifestada, muito clara no ambiente escolar, porque o ambiente escolar é preconceituoso.” (Adriana Sales, novembro de 2010). Citou a existência do preconceito e da discriminação em todas as fases de sua vida acadêmica, no entanto, com algumas restrições para a Educação Superior em que a vivência de espaços diferenciados como os movimentos sociais e estudantis ofereceram-lhes mecanismos para se defender e lutar contra manifestações preconceituosas. No mestrado, esse processo segregador foi novamente vivenciado em formas de recusa pela utilização de seu nome social.

Adriana cursou a Educação Básica em escolas públicas de Cuiabá. Graduou-se em Licenciatura em Letras no período de 1995 a 2000. Ainda em 2000, foi contemplada com uma bolsa de estudos para cursar pós-graduação *latu sensu* em Cultura e Civilização Francesa em Paris, onde concluiu os seis meses do curso, permanecendo outros seis meses com o intuito de conhecer melhor a cultura daquele país.

Quando ingressou na universidade em 1995, já possuía formação em língua inglesa, sendo convidada para atuar como “professor” dessa disciplina na rede estadual de Cuiabá em razão da deficiência de profissionais capacitados/as nessa área. Atuou como “professor” até o ano de 2000. Entretanto, descreveu-nos que esse “professor” era dotado de uma androginia, uma menina que era apresentada como menino. Falou-nos de um processo de transição de identidade de gênero facilitado pela feminilidade representada por formas arredondadas que dispensaram a ingestão de hormônios e a intervenção por meio de silicone industrial. Mesmo não acreditando que fosse necessário, realizou implantes de silicone nos seios em 2010, por causa da pressão de amigas *trans*, pois segundo ela: “por ser gordinha, bolachona, a figura feminina já veio retorcida esteticamente” (Adriana Sales, novembro de 2010). O ano de 2000 demarca a construção de sua travestilidade, porém, delineou como foi difícil esse processo de “construir-se outro na sexualidade e no gênero” (TEIXEIRA, 2009) no contexto escolar, fato que exigiu todo tempo um alto investimento emocional, ancorado pelo intenso desejo de ser docente.

Em 1998, Adriana retornou para a escola na qual cursou a segunda fase do Ensino Fundamental e Médio como docente. Efetivou-se na rede estadual de ensino de Mato Grosso em 2005, como professora de Língua Portuguesa. Permaneceu nessa escola até 2009, quando foi convidada para trabalhar como técnica da Secretária do Estado de Educação desse mesmo Estado, mais especificamente na Superintendência de Formação Profissional. Trabalhava com formação continuada de professores/as e funcionários/as das unidades escolares através de um projeto que abrangia 674 escolas de Mato Grosso, com o intuito de discutir problemáticas

referentes ao contexto escolar. Em relação a sua vivência *trans* no campo educacional, ressalta que nunca vivenciou problemas com alunos/as ou pais e mães, mas, destaca seus pares como o maior obstáculo a ser vencido.

Em 2011, Adriana iniciou o Mestrado com o intuito de investigar relações estabelecidas entre travestilidade e Educação. Discussão que já realizava no âmbito do movimento social nacional e tema do qual participava de forma ativa nos momentos em que era o foco dos encontros do ENTLAIDS. Dentre essas discussões, a questão do acesso e condições humanas de permanência de pessoas *trans* na escola seria a demanda principal, porque, como apontou, em todas as dimensões educacionais, a discriminação e o preconceito em relação àquelas pessoas que contrariam as normas pré-estabelecidas do gênero e das sexualidades é um fator persistente.

Em dezembro de 2012, Adriana defendeu sua dissertação de mestrado sob o título “Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis”. Em 2013, inseriu-se como aluna especial do Doutorado em Psicologia com o intuito de aprofundar nas questões dimensionadas no mestrado.

### **Bruna Oliveira**

Bruna, 46 anos, cor parda, travesti, heterossexual, é a terceira filha de uma família de sete irmãos/ãs, sendo quatro do gênero feminino e três do masculino. Viveu em Aracaju com sua família até os dezessete anos, quando vivenciou experiências de morar com parentes - sua irmã - e retornar novamente para a casa de seu pai e sua mãe. Aos vinte e quatro anos resolveu morar sozinha. Foi criada na religião evangélica, considerando-se seguidora de seus princípios mesmo sem frequentá-la regularmente.

Em relação à sua vivência *trans*, relatou-nos ter vivido muitos problemas que, na infância, foram mais brandos. A fase da adolescência representou a dificuldade no relacionamento com seu pai, mãe e irmãos. Em seguida, sua mãe mostrou-se mais maleável, diferente de seu pai que não aceitava a questão, no entanto, respeitava-a. Sobre seus irmãos e irmãs, conta de um relacionamento tranquilo, exceto com um dos irmãos cuja relação se matinha indiferente.

Mesmo assim, sua família acompanhou e apoiou todo seu processo de transformação, que teve início aos treze anos de idade quando iniciou a ingestão de hormônio feminino, mas, anterior a isso, já sinalizava para uma construção de gênero que não se conectava com os aspectos biológicos de seu nascimento. O descobrir-se travesti aconteceu entre quinze e

dezesseis anos quando manteve contato com outras travestis mais velhas que a orientaram sobre o processo de construção de seu gênero *trans*.

Para Bruna o construir-se travesti veio também associado à opção de atuar como profissional do sexo, entretanto, uma das exigências de sua família foi que ela não abandonasse a escola. Cursou parte de sua Educação Básica em escolas públicas, passando, em seguida, para uma escola privada em que concluiu o Curso Técnico Pedagógico, equivalente ao Ensino Médio. Não relatou vivência de preconceito e discriminação em razão de sua identidade de gênero e sexual em sua vida escolar, aspecto que atribuía ao seu desempenho destacado nas atividades escolares.

No último ano do Curso Técnico Pedagógico, Bruna foi aprovada em um concurso para a rede estadual de ensino de Sergipe. Ao assumir o cargo em 1991, já estava cursando Letras o que lhe permitiu atuar na Educação Infantil e na segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) na disciplina Português. Iniciou sua atividade docente em uma cidade do interior do Estado, conseguindo, após o término do estágio probatório, remoção para Aracaju. A entrada na docência como *trans* é um dos aspectos que a diferencia das de boa parte das demais docentes investigadas, o que acredita que não causou tantos conflitos na escola: “Entrou pelo concurso uma travesti e não um *gay* que se transformou enquanto estava trabalhando. Eu ingressei como travesti, então, não houve aquela questão: ‘Ah, o professor é *gay*.’” (Bruna, novembro de 2010).

Após se aprovar em outro concurso, ingressou em 1999 na rede municipal de ensino de Maruin, interior de Sergipe e próximo à Aracaju. Por motivos que interpreta como perseguição política, foi exonerada do cargo em 2002, antes do término de seu estágio probatório, fato que resultou em um processo na justiça que perdurou os seis anos seguintes, desencadeando, inclusive, danos à sua saúde. Dentre as diversas argumentações levantadas contra sua atuação, foi alegado o fato de frequentar as atividades docentes trajando roupas e apetrechos femininos, o que, na visão da Procuradoria, poderia influenciar na educação das crianças. Este é único momento em que Bruna relatou ter sido discriminada por causa de sua travestilidade. Ela foi contemplada nos dois processos, criminal e civil, movido contra a Prefeitura de Maruin, sendo reintegrada ao município em 2008.

A vocação para a profissão docente foi o motivo que a levou ingressar na área educacional, fato que já se manifestava nas brincadeiras infantis: “Me via professora, tanto é que brincava de escola, dando aula para os meninos. Quando criança, adorava ensinar meus irmãos mais novos. Era vocação mesmo.” (Bruna, novembro de 2010).

No período antecedente a 2000, Bruna iniciou o curso de Licenciatura em Letras em uma cidade do interior de Pernambuco, a qual cursou até o sexto período. Abandonou o curso, que seria atualmente considerado como semipresencial, em função da distância, despesas com a faculdade que era privada e o custo de hospedagem.

Em 2000, após abandonar o curso de Letras, iniciou o curso de Teologia em uma faculdade que havia instalado uma sede em Aracajú. Em 2001, a faculdade fechou, o que a impediu de concluir esse outro curso. Em função de capacitações que realizou, deixou a sala de aula em 2001 e passou a atuar em inspeção e orientação escolar nas duas redes de ensino. Com isso, em razão da necessidade de se instrumentalizar melhor teoricamente na nova área de atuação, deu início em 2006 ao curso de Pedagogia, concluindo-o em 2009, na modalidade semipresencial.

No ano de 2010, estava em processo de conclusão de uma pós-graduação *latu sensu* em Direito Educacional e participava do processo seletivo para o Mestrado em Educação. Neste mesmo período, encontrava-se afastada das atividades docentes desde janeiro, devido o acúmulo de férias prêmio vencidas, unidas à licença médica pela realização de troca de próteses de silicone nos seios.

A militância no movimento LGBT é outro aspecto de sua história de vida que se entrelaça aos processos de constituição da docência. Contou-nos de um trabalho “corpo a corpo” por vários anos como representante do segmento de travestis e transexuais de Aracajú atuando no Grupo Dialogay, ONG de Sergipe. Unia a isso, sua atuação como profissional do sexo, fato que não era omitido na escola que, por vezes, desencadeava embates diretos com discentes em sala de aula. O diferenciar essas áreas de atividade, profissão docente e a “pista” – local de atuação como profissional do sexo, são delimitações que Bruna tentava estabelecer no cotidiano da escola, apesar de, em vários momentos, elas se entrecruzarem. Não havia requerido legalmente a alteração de seu nome civil, contudo, era conhecida e chamada em todas as dimensões sociais pelo seu nome social.

### **Adriana Lohanna dos Santos**

Adriana Lohanna dos Santos, 27 anos, cor parda, transexual, heterossexual, nasceu na cidade de Propriá-SE, mas morou e se criou no Povoado Cruz Grande, município de Aquidabã-SE, com seu pai, sua mãe e suas quatro irmãs mais novas. No ano de 2006, se mudou para Aquidabã devido seu ingresso na Educação Superior. Em 2010, residia em Aquidabã com sua irmã, cunhado e um sobrinho. Cursou a primeira fase do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) no povoado e as fases seguintes da Educação Básica em

Aquidabã, período em que se deslocava todos os dias do povoado para cidade caminhando por uma hora e retornava à noite no ônibus de estudantes de Aquidabã.

Adriana Lohanna passava o dia todo na escola, o que permitia tornasse-se engajada e inteirada de todos os processos escolares. Participava da organização da biblioteca, do conselho escolar e de outras atividades que lhe eram solicitadas pela direção. Interpreta a escola, naquele período, como seu “armário”, onde se refugiava dos conflitos que já diziam da construção de um gênero que contrariava as predeterminações sociais e culturais. Outro refúgio seria o alto investimento nas atividades escolares: “Sempre me sentei na primeira carteira. Sempre a melhor aluna da sala. O [nome de registro masculino] era sempre o melhor aluno, aquele procurado para fazer os trabalhos de classe. O [nome de registro masculino] era o aluno estrela da escola.” (Adriana Lohanna, novembro de 2010).

Contudo, mesmo considerado/a o/a melhor aluno/a da escola, em função de suas manifestações que culturalmente se aproximavam do feminino, já era vítima de agressões verbais manifestadas por meio de atribuições como “veadinho”, “mulherzinha”, “menino *gay*” e vivenciava as primeiras formas de agressões físicas. Essas situações relacionam-se às dificuldades encontradas por viver num povoado com menos de cem famílias, em que viviam em média 400 habitantes dos quais apenas três pessoas partilhavam do universo *trans*, sendo duas travestis que moravam na sede do município e Lohanna que se identificava como transexual. Ser filha de pai e mãe extremamente homofóbicos foi outro fator complicador. Temia agressões por parte de seu pai caso viesse saber de sua identidade de gênero, uma vez que, há anos sua mãe era proibida por seu pai de ver seu irmão que era *gay*.

Quando estava no Ensino Médio, seu pai adoeceu e perdeu parte da memória o que facilitou seu processo de transformação. Por outro lado, seus problemas tomavam maior amplitude. Saiu de um contexto escolar local em que, apesar dos conflitos, era conhecida por todos/as e identificada como um aluno estudioso e dedicado, passando, em seguida, a estudar em outra escola que recebia alunos/as de diversos locais da região, o que ampliava o estranhamento e, conseqüentemente, o preconceito pela efetivação de sua vivência *trans* em meio ao universo de adolescentes, a maioria desconhecidos, cuja afirmação da masculinidade era muito acirrada. Pela ausência daquela comunidade da compreensão de que seria uma transexual, Lohanna era identificada como travesti, era “mais vista” e, portanto, exposta a formas variadas de violência.

Ao solicitar providências aos/às agentes escolares, nenhuma atitude era tomada e, muitas vezes, ouvia que ela deveria se acostumar com aquela situação devido sua “opção”. A

discriminação e o preconceito por ser *trans* eram fatores naturalizados naquele espaço, entretanto, apesar de todas as atribuições vividas no Ensino Médio, Adriana destacou a universidade como o espaço em que sofreu maior preconceito.

Adriana graduou-se em Letras no período de 2005 a 2008, no formato EAD, em Aquidabã. No último ano do curso de Letras iniciou o curso de Serviço Social, em regime presencial, na cidade Propriá, concluindo-o em 2011. Como o curso de Letras era EAD, poucos problemas foram enfrentados, uma vez que os encontros presenciais aconteciam na cidade de Aquidabã, local em que boa parte dos/as alunos/as a conheciam. No curso de Serviço Social, Lohanna era desconhecida e por ser presencial o contato com outros/as discentes era maior e constante, assim como o estranhamento que causava levando-os/as o tempo todo a irem à porta da sua sala: “Quem é a travesti que está aí?” Então, me sentia muito mal naquela universidade. Eu sou a única transexual, única travesti naquela universidade com vinte três mil estudantes.” (Adriana Lohanna, novembro, 2010).

Sua inusitada presença naquele espaço desencadeava diversas problemáticas, desde ao questionamento por alunos/as sobre “o que uma travesti estaria fazendo naquele espaço”, passando pelas resistências institucionais pela utilização do banheiro feminino, a utilização do nome social, até a produção e participação em um documentário que enfocava diferentes atuações femininas na sociedade do qual era uma das mulheres representadas. Lohanna destacou que as privações referentes à utilização do banheiro feminino lhe despertaram para o interesse de alteração legal do seu nome e a realização da cirurgia de readequação sexual. Seu nome civil foi alterado legalmente em 2012 e, em maio deste mesmo ano, completava dois anos de acompanhamento médico, social e psicológico pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o intuito de entrar para a fila de espera para realização da cirurgia readequação sexual pelo SUS.

Em 2009, Adriana atuou na Educação formal como professora de Português e Redação no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Aquidabã, na mesma escola em que estudou. Anterior a isso, trabalhava neste espaço como auxiliar administrativo. Ser professora na mesma escola em que cursou a Educação Básica e vivenciou o preconceito tomou outra dimensão, parecia um espaço em que sua vivência *trans* assumia outra forma de reconhecimento em razão do lugar social que passou a ocupar. Contudo, acreditava que isso se deu pelo fato que a escola já a conhecia e que, em outra instituição, as coisas poderiam tomar outros rumos.

Quando perguntada sobre o que a motivou escolher a profissão docente, destacou dois momentos de sua vida. Primeiro, o longo período que permanecia na escola no Ensino

Fundamental quando “fugia de sua sexualidade”, o que desencadeou uma afeição por aquele universo. Segundo, seu consistente vínculo desde a infância com a religião católica atuando em processos de formação - catequese - que, em razão da efetivação de seu gênero *trans*, não foi permitido prosseguir. Apesar de se considerar católica, Lohanna acreditava-se, de certa forma, ecumênica.

Em função de sua segunda graduação em Serviço Social em curso em 2010 e as atividades que desenvolvia paralelamente, não permaneceu na Educação formal; prestava assessoria a grupos de estudo autônomos e atuava na Rede de Educação Cidadã desenvolvendo projetos com o Movimento Sem Terra (MST), comunidades quilombola, movimento hip-hop e Educação Popular, campo de atuação que muito lhe agradava. A militância no movimento LGBT era outra atividade que exercia e que atribuía importante representatividade na sua constituição pessoal, política e social. Atuava na Rede Cidadã como bolsista universitária e desenvolvia estágio relacionado ao Serviço Social e à Educação.

Em março de 2011, efetivou-se como Educadora Social, após aprovação em concurso público municipal na cidade de Carmópolis-SE, cidade próxima a Aquidabã. Deslocava-se todos os dias de uma cidade a outra para trabalhar na Coordenadoria de Mulheres do município, desenvolvendo atividades no campo de políticas de mulheres. Nesse mesmo ano, concluiu sua graduação em Serviço Social, sendo considerada a primeira Assistente Social transexual do estado do Sergipe. Em março de 2012, passou a atuar como tutora do curso EAD de Letras, o que, de certa forma, consolidava seu retorno à Educação Formal. Após aprovação em concurso público, em outubro de 2013, Adriana Lohanna foi convocada para atuar como professora na rede municipal de Lagarto-SE.

### **Sandra dos Santos**

Sandra, 34 anos, cor parda, transexual, heterossexual, nasceu na região do Guaniamo, na Venezuela, filha de pai colombiano e mãe brasileira que trabalhavam no garimpo no Estado de Bolívar. Sua mãe biológica faleceu quando era criança e seu pai abandonou a família ainda quando era bebê. Foi adotada por outra garimpeira que a conhecia desde o nascimento. Tem quatro irmãos e uma irmã. Sua mãe adotiva é brasileira nascida no Estado de Roraima. Em 1996, retornou para o Brasil com sua família morando na capital do Estado, Boa Vista. No ano de 2010, residia sozinha em Boa Vista e trabalhava como assessora de uma deputada federal do Estado.

Cursou a Educação Básica na Venezuela e também se graduou em Ciências Humanas e da Natureza neste país no período de 1995 a 1996. Segundo ela, comparado aos processos



educacionais brasileiros, essa graduação seria equivalente a um curso técnico superior. Ao contar-nos sobre o que a motivou buscar a docência como campo de formação, Sandra descreveu um processo de curiosidade em compreender o ser humano e a natureza, diferente do que foi narrado pela maioria das investigadas que ressaltaram como uma vocação, ou mesmo uma descoberta ou afeição pela docência.

Assim como a maioria dos sujeitos desse estudo, contou a vivência do preconceito e da discriminação em função de suas marcas no corpo que contrariavam a histórica tríade corpo-gênero-sexualidade. Ressaltou sua impressão da Venezuela como um país onde essas questões são mais complicadas se comparadas ao Brasil. Lá esse processo de discriminação e de preconceito assume dimensões que ultrapassaram o verbal. Sandra contou-nos ter sido agredida fisicamente por pedradas e pauladas quando cursava o Ensino Médio. Atribuiu parte dessas vivências à dificuldade que tinha de se auto-aceitar, mas que, ao passar pelo processo de consolidação de seu gênero *trans*, ou, como destacou, tornar-se “uma mulher vivendo a transexualidade”, seus conflitos se amenizaram. A idade de vinte anos consiste no marco da consolidação de sua feminilidade, quando passou a “[...] viver cem por cento no estado social mulher” (Sandra, novembro de 2010). Contou-nos de uma feminilidade desde sempre expressa no corpo e na voz, e ressaltou a ausência, até aquele momento, de intervenções no seu corpo. Porém, em 2011, realizou implante de próteses de silicone nos seios, desejo que me havia manifestado em outro momento em que conversamos no ENTLAIDS em 2010.

Ao contar-nos sobre o processo de construção de seu gênero no âmbito familiar, interpretou sua aceitação pela família como um processo longo e que somente se efetivou em razão do lugar que ocupava no âmbito político. Isso, de certa forma, impôs respeito e criou uma nova forma de ser vista por seus irmãos, irmã e mãe. Ressaltou um reconhecimento “comprado” e que não acreditava que existiria caso não tivesse conquistado uma projeção no campo profissional.

Sandra atribui também seu reconhecimento pela família por ter sido a única dos/as filhos/as que cursou a Educação Superior sendo que, chegando ao Brasil, seu Ensino Médio e sua graduação concluídos na Venezuela não foram reconhecidos. Em 2002 reiniciou o Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Roraima e, em seguida, deu início a graduação em Tecnologia em Gestão Pública, concluindo-a em 2011.

Em razão da falta de professores/as habilitados/as para o idioma Espanhol na rede ensino estadual de Boa Vista, Sandra foi convidada para ministrar essa disciplina, atuando com turmas do Ensino Fundamental e Médio durante os anos de 2003 e 2004 vinculada à Secretaria da Educação, Cultura e Desporto de Roraima. Contou-nos de uma boa convivência

nesse espaço com o corpo docente e alunos/as, se interpretando como uma pessoa privilegiada pela convivência neste campo de atuação em que o reconhecimento de seu gênero era eminente, traduzido por diversos aspectos, dos quais destacou o respeito ao seu nome social.

Após dois anos trabalhando na rede estadual de ensino como professora de Espanhol, passando, neste período, por três escolas diferentes, Sandra se viu obrigada a abandonar o trabalho devido à distância das escolas às quais foi designada, cujo gasto financeiro com transporte para o deslocamento entre as instituições tornou-se alto. Interpretava esse fato como uma forma de retaliação por parte do Governo vigente no Estado naquele período, pois fazia parte do partido de oposição. Avaliou esse processo como perseguição política e não como uma atitude transfóbica.

O abandono da docência formal permitiu-lhe trilhar novos caminhos. No ano de 2012, cursava duas pós-graduações *latu sensu*, MBA Gestão Empresarial e Gestão de Pessoas, coincidindo diretamente com as áreas em que estava atuando profissionalmente, gestão, administração pública e relação com recursos humanos.

A participação no movimento social organizado foi outra área de atuação que teve início aos seus vinte anos, sendo uma das fundadoras da primeira ONG de Apoio às pessoas vivendo com HIV/Aids e prevenção as DST/HIV/Aids do Estado, a Associação de Luta pela Vida (ALV); da primeira ONG de defesa dos direitos e apoio a cidadania LGBT, o Grupo Diversidade (Associação Roramense pela Diversidade Sexual); e da Associação de Travestis e Transexuais do Estado de Roraima (ATERR). Unida à militância, Sandra permaneceu atuando no campo da docência não formal, desenvolvendo em instituições de Educação Básica e Superior de Roraima oficinas e palestras com enfoque em gênero, sexualidades, HIV/Aids e direitos humanos.

Transitou pela religião evangélica e espiritismo, mas desde 1998, tornou-se praticante de cultos de matrizes africanas. Por duas vezes tentou a alteração legal do seu nome social, mas devido aos obstáculos encontrados desistiu provisoriamente. Após a entrevista, em outros momentos do VII ENTLAIDS em Aracaju, Sandra manifestou seu desejo em se submeter à cirurgia de redesignação sexual, o que ia de encontro à forma como se interpretava dentro de sua construção feminina, na qual a cirurgia possivelmente consistiria na “completude” de seu gênero. Relatou-nos que em 2012 passou por uma grande tristeza e uma grande alegria, o falecimento de sua mãe em fevereiro e a sentença judicial que lhe atribuiu o direito de alteração de seu nome civil em abril. Em 2012, também voltou a ministrar aulas particulares de Espanhol para garantir seu sustento, uma vez que se encontrava desempregada. No início de 2014, após aprovação em processo seletivo no Serviço nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC/Roraima), Sandra aguardava convocação para ministrar aulas na área de Gestão e Negócios.



## A TRAVESTI e o EDUCADOR

RESPEITO TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

### Introdução

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvos de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social.

Manter uma criança ou adolescente na escola já é uma tarefa difícil. O preconceito e a discriminação não precisam complicar ainda mais o papel do educador.

### A hora da chamada

Assim como pode ser ofensivo chamar um aluno de "negro" ou "judeu", também no caso da travesti é importante não criar alcunhas e nem incentivar os demais alunos a inventar apelidos maldosos – eles farão isso, naturalmente, mas é importante para a travesti saber que é respeitada pelo seu professor ou diretor da escola.

A travesti adota um nome feminino. Um nome que ela prefere usar em vez do nome de batismo. É sinal de respeito tratá-la pelo nome que ela preferir, mesmo na hora da chamada.

### Educação Física

É possível que a travesti não se sinta confortável em fazer educação física junto com os homens. Mas também é provável que o grupo de meninas tenha resistência em aceitá-las. O papel do educador nesse momento é crucial, incentivando o diálogo e ajudando a deixar o preconceito de lado.

### Banheiro

A travesti utiliza o banheiro da mesma forma que uma mulher, retoca a maquiagem e ajeita sua roupa como uma mulher. Por isso, sente-se mais à vontade indo ao banheiro feminino - nas escolas, nas rodoviárias, nos aeroportos, enfim, em qualquer banheiro público.

Em algumas escolas isso já acontece e, na prática, é muito menos complicado do que parece.

Pense nisso na hora de discutir o assunto em sua escola.



### Associação de Pais e Mestres

Os pais dos alunos também podem manifestar-se fortemente contra a presença de uma travesti na escola. Nesse caso, é importante lembrar que:

- O acesso à educação e um direito de todo cidadão;
- Em toda a escola surgirão situações complexas a serem enfrentadas pelos pais e professores, como diferenças de raça e credo, o uso de drogas, violência e sexualidade.

A presença da travesti é mais uma das questões, que deve ser discutida sempre sem preconceito e com o entendimento claro de que a pessoa não deve ser privada da oportunidade de estudo apenas por ser travesti. A pessoa é livre para viver a sua orientação sexual, assim como é livre para escolher a própria religião. Respeitar a orientação sexual é o mesmo que respeitar diferenças culturais e raciais.

*Ir a um restaurante,  
tirar dinheiro no banco,  
utilizar o serviço de saúde,  
completar os estudos,  
pegar um cineminha.*

*O preconceito pode tornar as coisas mais simples  
um pesadelo para a travesti.*

*A vida fica menos complicada sem o preconceito.  
Descomplique.  
Não deixe o preconceito mudar você.*

DISQUE SAÚDE: 0800 61 1997

[www.aids.gov.br](http://www.aids.gov.br)



Programa Nacional de DST e Aids

Ministério da Saúde

