

## **PROFESSORAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS BRASILEIRAS E SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS E OBSTÁCULOS ENFRENTADOS**

Neil Franco – UFMT/CUA

Graça Aparecida Cicillini – UFU

“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. Porque 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 dos Santos<sup>1</sup>, novembro, 2010, sublinhado nosso).

Já nos anos da década de 1990, Cipriano Luckesi, ao traçar um diagnóstico do cotidiano escolar, constatou que no dia-a-dia da escola, a maioria dos/as professores/as conduziam suas práticas educativas sustentadas sob um senso comum, adquirido ao longo do tempo, por acúmulo espontâneo de experiências. Tais práticas manifestam introjeções acrílicas de conhecimentos, valores, conceitos e entendimentos constituídos e vigentes no seu meio. Luckesi (1990) contesta esse conjunto de saberes, conhecido como “senso comum pedagógico”, ao definir o objetivo real da prática docente; ela deve ser alicerçada em uma filosofia criticamente construída da realidade.

As tensões desencadeadas pelas questões de gênero e sexualidades na escola refletem de maneira representativa a abordagem de Luckesi (1990), principalmente quando essa discussão incide sobre a travestilidade e a transexualidade. Essas questões se confrontam com o entendimento idealista de conhecimento sustentado pelo “senso comum pedagógico” alimentando a concepção de que o conhecimento não tem uma história, considerando conceitos e normas predeterminados como definidores da realidade; o que leva a pensá-los como imutáveis.

Os conceitos e normas sobre o gênero e as sexualidades que se sustentam no “senso comum pedagógico” fundamentam-se em princípios históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, estruturados, sobretudo, na manutenção da

---

<sup>1</sup> Os nomes dos sujeitos apresentados neste artigo referem-se aos seus nomes sociais ou nomes de registro civil alterados legalmente. Sua utilização foi uma solicitação realizada pelas professoras colaboradoras da pesquisa com o intuito de firmarem sua visibilidade social.

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

Nessa perspectiva, 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. Neste sentido, Guacira Louro afirma que:

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 (2009, p. 92).

A epígrafe<sup>2</sup> que abre este trabalho, discorre sobre o primeiro dia de aula da entrevistada na graduação presencial de Serviço Social em Propriá-SE, quando foi questionada por um aluno sobre qual seria seu lugar social de pertencimento em razão de suas identidades de gênero e sexual<sup>3</sup>. As concepções construídas a partir de um “senso comum pedagógico”, ancoradas nos princípios da heteronormatividade, foram acionadas naquele momento, uma vez que a “Cruz da Donzela” é um local da comunidade daquela região, às margens da BR 101, em que travestis atuam como profissionais do sexo.

Maria Rita Assis César (2009) destaca 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 transexuais e travestis nas escolas brasileiras. O ano de 2010 representa um marco importante sobre essa questão quando um grupo de professoras travestis e transexuais propuseram a implementação de um grupo de trabalho no XVII ENTLAIDS<sup>4</sup>, realizado em Aracaju-SE, com o intuito de delimitar um espaço de discussão e de criação de medidas políticas junto ao movimento organizado de

---

<sup>2</sup>Declaração de Adriana dos Santos, professora transexual e sujeito dessa pesquisa.

<sup>3</sup>O conceito de identidade sexual do qual nos apropriamos refere-se à forma que a pessoa manifesta seu desejo afetivo e sexual podendo dar-se por pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto, ou pelos dois gêneros; respectivamente, ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Por outro viés, mas não deslocado da identidade sexual, a identidade de gênero se define como a forma em que a pessoa se localiza e se identifica como homem, mulher; implicando aqui, outras possibilidades além desse binarismo, quais sejam, ser uma mulher travesti, mulher ou homem transexual, mulher ou homem intersexual (LOURO, 1997).

<sup>4</sup> O ENTLAIDS (Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Trabalham com AIDS) é um evento realizado pela ANTRA (Articulação Nacional de Travestis e Transexuais) desde 1995 que, além de participarem do movimento mais amplo, discutem de forma específica as questões diretamente relacionadas às travestis e transexuais.

travestis e transexuais brasileiras enfocando, especificamente, as questões que envolvam travestilidade, transexualidade e Educação. Criaram, com isso, a Rede de Educadoras/es *Trans* Brasileiras.

O processo de visibilidade pelo qual essas docentes têm lutado ressalta a relevância de investigar quais os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras travestis e transexuais brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. Este é o foco deste trabalho que compõe as problematizações de uma tese de doutorado em Educação em fase conclusiva, cujo objetivo é de identificar e problematizar sobre os indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis e transexuais provocariam nas escolas em que atuam.

Metodologicamente, a pesquisa se sustenta na análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários. Doze professoras das cinco regiões do país compõem o universo investigado, sendo duas da região sul, quatro do sudeste, três do centro-oeste, duas da região nordeste e uma do norte. Essas docentes se encontram na faixa etária de vinte e cinco a quarenta e cinco anos e com tempo de experiência na docência de um a vinte anos. A atuação em escolas da rede pública de ensino é uma das características marcantes do grupo, sendo que apenas uma delas, Edna Ide, de Uberlândia, constituiu sua carreira docente na rede privada de ensino.

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 sobre a Rede de Educadoras/es *Trans*. Outra parte dos sujeitos foram entrevistados após responderem a um questionário semi-aberto enviado pela internet que resultou na ida até as cidades de Embu-SP, Jundiá-SP, Uberlândia e Bom Jardim-GO para realização dessas entrevistas.

Das doze professoras colaboradoras, sete se auto-identificaram como transexuais; as cinco outras, como travestis. Entre as questões que envolvem a identificação dos sujeitos como travesti e/ou transexual destacamos, predominantemente, o fato de associarem as travestis ao pecado e à marginalidade; associarem, ainda, o/a transexual 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.

Para este artigo, optamos em situar a travestilidade e a transexualidade como pertencentes ao “universo *trans*”; expressão descrita por Marcos Benedetti com o intuito de

possibilita a ampliação do leque de definições no que tange às “transformações do gênero”, abrangendo as “personificações” de gênero polivalente, transformado e modificado. Seria, segundo este autor, a intenção de contribuir para a ampliação do conhecimento a cerca 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.” (2005, p. 17)

Teoricamente a pesquisa se sustenta nos princípios da teoria *queer* por ancorar-se numa forma múltipla e dinâmica na proposição de problematizações dos campos identitários. Subsidiada nas reflexões de Michael Foucault, Jacques Derrida e Lacan, 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 interrelacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões: históricas, sociais, políticas e, inclusive, educacionais (LOURO 2004).

Marcado por confusões, conflitos e incômodos tanto no campo identitário como 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. Joshua Gamson complementa essa afirmativa esclarecendo que:

*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).

Dentro desses processos de categorizações, a teoria *queer* propõe o desafio da forma como compreendemos as categorias sexuais e do gênero. 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<sup>5</sup> - ao serem incluídos

---

<sup>5</sup>No movimento organizado internacional não encontraremos a divisão entre as categorias travestis e transexuais, geralmente esses sujeitos são representados pela expressão transgêneros ou transexuais. Em 1998 houve a tentativa de unificação das categorias travestis e transexuais em transgêneros (FACHINI, 2005), contudo, o termo desencadeava dúvidas e questionamentos na sua utilização, cuja interpretação não se adequou à realidade do movimento social brasileiro como ocorre na Europa e EUA. Mesmo assim, alguns autores brasileiros utilizam a nomenclatura Transgêneros para referirem-se às pessoas que compõem o universo *trans*; como observamos em Junqueira (2009a). Outros autores, como Wiliam Peres (2009), interpretam os/as Transgêneros como “[...] 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.” (p. 236). Este autor refere-se às pessoas que compõem o universo *trans* como as TTTs – Travestis, Transexuais e Transgêneros.

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 da sexualidade e do gênero, despertando, com isso, maior interesse para esse campo analítico nas mais variadas vertentes, em que a Educação é o nosso foco.

### **Professoras *trans* brasileiras e seu processo de escolarização**

Ao contextualizar sobre as posições de sujeito ocupadas por professoras travestis e transexuais na escola constata-se 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 pela qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores, como constatou William Peres:

Quando da expressão da homossexualidade, e mais especificamente da travestilidade e da transexualidade, ainda na infância e depois na adolescência, o que temos percebido nos relatos ouvidos e nas observações etnográficas realizadas são histórias de discriminação, violência e exclusão, muitas vezes seguidas de morte e que tem início dentro da própria família. 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 (2009, p. 238).

Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2005), em pesquisa realizada na Parada do Orgulho GLBT na cidade do Rio de Janeiro em 2004, destacam uma baixa incidência de discriminação e preconceito contra travestis e transexuais em instituições de ensino; mas, o que está em pauta é que isso se deve ao fato de que esses sujeitos pouco frequentam escolas ou faculdades. Ao discutir sobre as políticas públicas voltadas para a relação entre universo *trans* e Educação, Adriana Sales, professora da cidade de Cuiabá, manifesta preocupações semelhantes às de Carrara e Ramos:

Nessa discussão elas [travestis e transexuais] 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. Avançamos muito. Nós precisamos avançar ainda mais, porque mesmo sabendo que essas discussões são lentas, elas andam, elas correm a passos lentos. Sabemos que o cotidiano não é lento, a escola é muito veloz, a vida, o dia-a-dia é mais veloz do que a questão burocrática das políticas públicas, então, elas precisam avançar numa

velocidade maior. Enquanto isso não acontece, essas pessoas que não são contempladas na escola, neste contexto escolar, a abandonam, a evadem. 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 (novembro, 2010, sublinhados nossos).

Pela histórica associação da travestilidade e da transexualidade como uma vertente da homossexualidade, no geral, a maioria das pesquisas acabam generalizadas à população LGBT<sup>6</sup>, sendo raro o enfoque específico no segmento de travestis e transexuais. Contudo, esse panorama se altera com a elaboração do “Relatório de violência Homofóbica no Brasil: ano de 2011” realizado pela Secretaria de Direitos Humanos. As análises do relatório ressaltam 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.

No âmbito geral o termo transfobia poderia ser definido como o processo de recusa histórica, social e cultural da forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem e vivem suas identidades de gênero e sexual. O aspecto mais marcante seria as diversas dimensões de vulnerabilidade que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como “o/a outro/a” do gênero e da sexualidade, portanto, “o/a outro/a” na condição de direitos humanos.

No Texto Base da Conferência nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2008) a transfobia é descrita como uma forma de expressão ou variação da homofobia, definição ressaltada por Junqueira (2009a) ao concluir que outras categorias políticas, como a transfobia e a lesbofobia, não adquirem sentido ou se realizam enquanto fenômeno social sem que estejam relacionadas a um conceito de homofobia de “largo espectro”. Neste contexto, a homofobia seria definida como um processo de rejeição irracional ou ódio em relação a gays e lésbicas, manifestado arbitrariamente, qualificando o outro como contrário, inferior ou anormal, situando-o fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2009).

Parte das professoras *trans*, colaboradoras da pesquisa, comungam com essa relação estabelecida por Junqueira (2009) quando ressaltam a falta de compreensão dos/as atores/as da escola no que se refere à homofobia e, conseqüentemente, às categorias interpretadas como

---

<sup>6</sup> LGBT significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

variantes da mesma, como a transfobia. Contudo, todas as professoras entrevistadas ressaltam que o processo de vulnerabilidade vivenciado por pessoas *trans* na escola assume dimensões bem mais representativas comparadas àquelas vivenciadas por gays, lésbicas e bissexuais. Com isso, essas docentes ressaltam a urgência de uma discussão mais efetiva sobre a categoria transfobia no contexto escolar. Os dados do “Relatório de violência Homofóbica no Brasil: ano de 2011” confirmam as argumentações dessas docentes.

Duas fontes foram o foco de análise desse relatório; primeiro, as denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBT efetuadas junto ao poder público durante o ano de 2011 por meio do Disque Direitos Humanos (Disque 100), da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), da Ouvidoria do Sistema Único de Saúde (SUS) e de denúncias efetuadas diretamente aos órgãos LGBT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. A segunda fonte consistiu no levantamento de dados hemerográficos através de relatório elaborado sobre notícias de violação de direitos humanos da população LGBT em 2011 publicadas pelos 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).

Em relação à violência contra pessoas *trans*, as análises dessas duas fontes apontam resultados estatísticos dispares, 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. Ao nos determos na categoria identidade de gênero dos/as denunciantes, travestis, mulheres *trans* e homens *trans* correspondem, respectivamente, a 10,6%, 1,5% e 0,6% das vítimas; 34% delas se identificaram como identidade de gênero masculina, 34,5% identidade de gênero feminina e 18,6% não informou (BRASIL, 2012).

O relatório trabalha com a hipótese de que a falta de acesso, de informação e de compreensão sobre direitos humanos de pessoas que compõem segmentos mais vulneráveis à violência da sociedade justificaria o fato do baixo número de denúncias realizado por pessoas *trans*. 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 denunciantes identificados/as no relatório: “[...] 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).

Ao analisarmos o relatório elaborado sobre notícias de jornais sobre violação de direitos humanos da população LGBT em 2011 o panorama se altera significativamente, ressaltando travestis e transexuais como o segmento mais vulnerável à violência. Essas denúncias correspondem a um total de 478 vítimas, das quais 278 eram de homicídio. De acordo com o relatório,

Ao se estudar a distribuição das vítimas das violações noticiadas por identidade de gênero, percebe-se como a transfobia, profundamente violenta e letal, se faz presente nas páginas de jornais: 50,5% das vítimas são travestis, 7,8% têm identidade de gênero feminina e 39,8% têm identidade de gênero masculina (BRASIL, 2012, p. 56).

Os dados do Relatório e as argumentações das professoras *trans* confirmam que em decorrência do ambiente hostil em que são obrigadas a permanecer desde que iniciam a construção de suas identidades, 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 dos Santos ao discorrer sobre o contexto social da universidade em que estudava:

Meu sonho é que tenha 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 passaram por 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.” (novembro, 2010, sublinhado nosso).

Maria Rita César (2009) afirma 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. Segundo a autora:

[...] 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 governmentamento escolar. Ou ainda: por que estes corpos não normativos colocam em cheque 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 ressaltam as dificuldades de pessoas *trans* se manterem em instituições escolares. A professora Geanne Greggio, de Embu-



SP, foi enfática sobre essa questão quando conversávamos sobre alunos/as LGBT na escola. Suas argumentações em relação às discussões sobre sexualidade e gênero 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. Muito cruel!” (janeiro, 2013).

Voltamos novamente à epígrafe deste texto quando Adriana dos Santos conta como interpelou o rapaz que a indagou: “Eu não estou lá como elas, porque fui forte para chegar aqui.” (novembro, 2010). Na maioria das vezes, a escola é um dos principais desencadeadores desses processos de exclusão expressos por uma violência anunciada, na maioria das vezes por parte do corpo discente, e outra violência velada e/ou silenciada, pelos/as agentes escolares. Cabe ainda destacar que essas formas de violência, sobretudo a anunciada, muitas vezes se consagra em outra forma de violência a qual definimos como violência materializada, incidindo diretamente na possibilidade de prejuízo e/ou violação física por parte da 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 expostas durante suas trajetórias escolares da Educação Básica até a Universidade; desencadeada pelo corpo discente e/ou docente das instituições em que estudaram. A universidade foi o local em que Sayonara Nogueira, da cidade de Uberlândia, se deparou com o preconceito e a discriminação. Sempre usou cabelos longos e, às vezes, freqüentava as aulas na universidade trajando shorts curtos e botas longas. Essas transgressões do 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 (julho, 2007, sublinhado nosso).

Outras professoras declararam que as formas de violência se materializavam em agressão física. A professora Janaína Lima, da cidade de São Paulo, abandonou a escola ao ter sido vitimizada por uma chuva de pedras, denunciando a omissão do corpo docente nesse episódio. Tal fato caracteriza a representação expressa da violência silenciada: “Me senti expulsa do colégio, por que ninguém fez nada. Não houve nenhuma posição da direção da

escola ou dos professores pelo que eu sofria e, então, preferi abandonar. Fiquei dez anos sem estudar... Dez anos ou mais.” (novembro, 2010).

Essa omissão por parte do corpo docente da escola também foi descrita por Adriana dos Santos. Quando frequentava o Ensino Fundamental e Médio, 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, Teve um dia que estava em uma aula de Educação Física e que 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 (novembro, 2010, sublinhados nossos).

Após sofrer essas agressões físicas e verbais, Adriana dos Santos se dirigia até a secretaria da escola e cobrava providências dos/as agentes escolares:

“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 (novembro, 2010, sublinhados nossos).

Sandra dos Santos relatou-nos sobre 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, a questão da sexualidade é maior e, 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 (novembro, 2010, sublinhado nosso).

Janaína, Adriana e Sandra trazem denúncias de agressão física. A vivência de Janaína, em específico, traduz a omissão do corpo docente da escola, permitindo a propagação da violência de forma velada. Adriana dos Santos destaca a violência anunciada e materializada pelo corpo discente e consentida pelo corpo docente através de um discurso naturalizado de que ser diferente naquele espaço implicaria suportar retaliações advindas em função do não cumprimento da heteronormatividade, ou, por configurarem-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.

Janaína, Sandra e Adriana dos Santos vivenciaram essas situações na primeira década do século XXI, mas, já na transição da década de 1960 para 1970, Fernanda de Albuquerque, a *Princesa*, no Ensino Fundamental, foi exposta a formas de violências exclusivamente anunciadas, em que corpo discente e docente se unificavam como vetores desse processo. Um relato de sua biografia ressalta um contexto de sala de aula em que foi agredida verbalmente pelos colegas de turma e ao pedir auxílio do professor, este 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 evidencia que, apesar de ter ocorrido há quase cinquenta anos, pouco foi alterado em termos de políticas públicas educacionais efetivas com vistas ao combate da violência em função do preconceito e da discriminação relacionados às questões de gênero e de sexualidades na escola; sobretudo no que se refere às pessoas que integram o universo *trans*

Rogério Junqueira (2009b) afirma que o quadro mais evidente de exclusão no universo escolar refere-se às experiências vividas por travestis e transexuais. Inspirado em Ricard Parker (2000), o autor define este fenômeno como “sinergia de vulnerabilidades”, desencadeado pelo alto índice de humilhação, segregação, guetização e opressão pelo qual essas pessoas são expostas. As formas de preservação da identidade física é uma questão que incide de forma significativa nesse processo.

Marna Reidel, professora de Porto Alegre, ao relatar sobre os motivos que a levaram a optar pela profissão docente, justifica seu ingresso no curso de Magistério como um meio de proteger-se do universo masculino que muito lhe causava transtornos. A “sinergia de vulnerabilidades” por transitar pelas fronteiras do gênero e da sexualidade é evidenciada na sua fala:

Sempre foi aquela questão homofóbica. Apanhar, piadinhas, agressões físicas e verbais, apelidos... Os meninos maiores me agrediam constantemente. Na adolescência também. O que diferenciava era que eu sempre me sobressaia em algumas disciplinas. (...) Depois, eu decidi fazer o curso de Magistério, Normal, por duas questões. Primeiro, porque eu me identificava com essa [função] 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. (novembro de 2010, sublinhados nossos).

Assim, concordamos com Junqueira (2009b), ao especificar que a fragilidade das ações de enfrentamento do estigma, do preconceito e das políticas públicas destinadas às necessidades básicas desses sujeitos contribuem para a consolidação desse quadro, uma vez que, travestis e transexuais:

Nas escolas, não raro, encontram barreiras para se matricular, 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. (JUNQUEIRA, 2009b, p. 25).

No tocante à preservação da identidade física, quando vinculada a questões de raça e/ou etnia, o “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011” informa, através da análise das denúncias de violação de direitos humanos da população LGBT efetuadas junto ao poder público, que 51,% dos/as denunciante se identificaram como de cor parda ou preta; o que 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 corrobora com os relatos dos sujeitos dessa pesquisa. Das doze professoras *trans* investigadas, seis se identificaram como de cor branca, cinco pardas e uma amarela. Contudo, a vivência de violência materializada no período da Educação Básica foi um processo descrito predominantemente pelas professoras que se identificaram como de cor parda: Janaína, Sandra e Adriana dos Santos. A exceção seria Marina que se identificou como de cor branca.

O nível social econômico baixo é outro fator expressivo na identificação de processos de violação de direitos. Janaína, Sandra e Adriana dos Santos são oriundas de famílias de baixa renda; pelo menos no período em que cursaram a Educação Básica, o que, no contexto geral, sinaliza para a argumentação de Peres (2009) ao afirmar que:

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>7</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 (p. 260).

Esses processos de estigmatização, discriminação e exclusão, elucidados por Peres (2009), confirmam que a identidade social do sujeito não se constitui em uma dimensão

---

<sup>7</sup>TTT significa Travestis, Transexuais e Transgêneros.

isolada; integra, concomitantemente, dimensões que dizem respeito ao gênero, à sexualidade, a raça/etnia, a classe social, localização geracional, religiosidade, etc. Da mesma forma, entra em jogo 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.

Neste sentido, fica evidente que constituírem-se docentes *trans* representou para os sujeitos desta pesquisa caminhos e obstáculos percorridos em suas vidas escolares emaranhados por processos de resistências e enfrentamentos constantes desde a Educação Básica até a Educação Superior. Com isso,

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 (TORRES, 2010, p. 51).

Enquanto a visibilidade da transfobia vai tomando o espaço social, essas professoras possibilitam a emergência de “sinais de fissuras na heteronormatividade”, como descreveu Marco Antônio Torres (2010). Essas fissuras são apontadas pelas professoras *trans* ao contarem sobre os enfrentamentos e lutas por seus direitos nas escolas, como alunas e como professoras; pelo respeito ao nome social, à utilização do banheiro feminino e na forma como sua presença pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar, sobretudo para alunos/as *trans*.

Das doze professoras dessa pesquisa, quatro delas relataram terem convivido com alunas/os *trans* na escola; no entanto, 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. Por outro lado, Sara e Sayonara destacam como suas presenças fazem emergir na escola novas possibilidades de construção do gênero e da sexualidade, assim como um processo de amenização do preconceito e da discriminação naquele espaço normativo, sobretudo para as/os alunas/os *trans*.

Sara conta do 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 que os meus colegas que são diferenciados eu não vou respeitar?’” (fevereiro, 2013). Sayonara acrescenta, ainda, que sua presença na escola instiga nessas alunas o desejo de concluírem a Educação Básica e ingressarem na universidade: “Elas me veem e pensam assim: ‘Ah! Ela é

professora. Eu também posso ser alguma coisa. Não preciso ir para a rua.” (janeiro, 2013).

Seus relatos ressaltam que:

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009b, p. 36).

Apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências como docentes todas as professoras da pesquisa contam histórias de êxito e reconhecimento profissional. Associado a essas histórias, relatam o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, contam de resistências, intencionais ou não, que desencadeiam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à diversidade sexual e de gênero. Confirmam que a escola consiste num dos espaços possíveis de efetivação do direito de constituir-se como humano.

## 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. 1600p.

BENEDETTI, M. **Toda Feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília, ed. UnB, 2009. p. 15-46.

BRASIL. 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. 2011.

\_\_\_\_\_. 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.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004**. Rio de Janeiro: CEPECS, 2005. Disponível em <[www.google.com](http://www.google.com)> Acesso em 02 nov. 2007.

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.

FACHINI, Regina. **Sopa de letrinhas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 301 p.

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.

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.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 181 p.

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.

TORRES, Marco Antônio. 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.