http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p325

Artigos

Neil Franco
Universidade Federal do Mato Grosso

Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia

Professoras *trans* brasileiras em seu processo de escolarização

Resumo: *Este artigo contextualiza os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência. Seus relatos, analisados à luz das teorias pós-críticas, sobretudo a teoria queer, elucidaram suas vidas escolares emaranhadas por processos de resistências e enfrentamentos constantes desde a educação básica, passando pela educação superior e mantendo-se na atuação docente. Nesse sentido, o discurso dessas professoras possibilitou a emersão de "sinais de fissuras na heteronormatividade", confirmando que, apesar de seu papel hegemônico como reprodutora e mantenedora das normas de gênero e de sexualidades, a escola é num dos espaços possíveis para a efetivação do direito de constituir-se como humano.*
Palavras-chave*: professoras trans; escola; teoria queer; transfobia.*

Copyright © 2015 *by* Revista Estudos Feministas.

"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 dos Santos, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

Assim começa 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 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, consequentemente, gêneros distintos, homem/mulher, bem como a atração afetivo-sexual entre sexos opostos, masculino/feminino.[1]

A interpelação vivenciada por Adriana nos remete ao fenômeno, descrito por Ricard Parker[2] como "sinergia de vulnerabilidades", adotado por Junqueira[3] (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.[4]

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, travestis e transgêneros nas escolas brasileiras.[5] O ano de 2010 representa um marco importante sobre essa questão, visto que um grupo de professoras travestis e transexuais propuseram a implementação de um grupo de trabalho no XVII Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Trabalham com AIDS (ENTLAIDS),[6] realizado em Aracaju-SE. Esse grupo objetiva delimitar um espaço de discussão e de criação de medidas políticas junto ao movimento organizado de pessoas *trans* brasileiras enfocando, especificamente, as questões que envolvam travestilidade, transexualidade e educação. Criaram, com isso, a Rede de Educadoras/es *Trans* Brasileiras ou, mais recentemente, a Rede *Trans* Educ Brasil.

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, transexuais e transgêneros brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. Esse é o foco deste trabalho, que compõe as problematizações de uma tese de doutorado em Educação, cujo objetivo é identificar e problematizar os indícios de desestabilização que a presença de professoras *trans* provocaria nas escolas em que atuam.

[1] Maria Eulina CARVALHO; Fernando Cézar ANDRADE e Rogério JUNQUEIRA, 2009.
[2] Ricard PARKER, 2000.
[3] JUNQUEIRA, 2009b.
[4] Rogério JUNQUEIRA, 2009b.
[5] Maria Rita de Assis CÉSAR, 2009.
[6] O ENTLAIDS é um evento realizado pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) desde 1995, os quais, além de participar do movimento mais amplo, discutem de forma específica as questões diretamente relacionadas às travestis e transexuais.

Optamos por situar a travestilidade, a transexualidade e a transgeneralidade como pertencentes ao 'universo *trans*', expressão descrita por Marcos Benedetti com o intuito de possibilitar a ampliação do leque de definições no que tange às 'transformações do gênero', abrangendo às 'personificações' de gênero polivalente, transformado e modificado. Seria, segundo este autor, 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."[7]

[7] BENEDETTI, 2005, p. 17.

Metodologicamente, a pesquisa se sustenta na análise de fontes bibliográficas e documentais, entrevistas e questionários. 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.

Essas docentes se encontravam na faixa etária de vinte e sete a quarenta e seis anos. A cor branca prevaleceu no grupo, seis delas, seguidas 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, sete se interpretaram como heterossexuais; três como homossexuais; três não se 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, seis concluíram pós-graduação *lato sensu* e duas *strito sensu*. A atuação em escolas da rede púbica de ensino é uma das características marcantes do grupo, 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; destas, dez estavam efetivadas em seus cargos. Duas docentes atuavam na categoria que denominaram como Educação Social.

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 foi entrevistada após responderem a um questionário semiaberto enviado pela *internet*, que

resultou na ida até as cidades de Embu-SP, Jundiaí-SP, Uberlândia-MG, Porto Algre-RS e Bom Jardim-GO para realização dessas entrevistas.

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 Michel 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 educacionais.[8]

[8] Guacira Lopes 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.[9]

[9] Joshua 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 utiliza o termo *queer* "[...] como um marcador da instabilidade da identidade."[10] 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 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.

[10] GAMSON, 2007, p. 347.

Professoras *trans*: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados

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 educa-

ção 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 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.[11]

[11] William PERES, 2009, p. 238.

Sérgio Carrara e Sílvia Ramos, 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 frequentaram escolas ou faculdades.[12] A pesquisa de Alessandra Bohm, 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 eles: "[...] 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."[13]

[12] Sérgio CARRARA e Sílvia RAMOS, 2005.

[13] Alessandra BOHM, 2009, p. 58.

Pela histórica associação da travestilidade e da transexualidade como uma vertente da homossexualidade, no geral, a maioria das pesquisas acabam generalizadas à população de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), sendo raro o enfoque específico no segmento de travestis e transexuais. Contudo, esse panorama 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 dos relatórios ressaltaram a urgência de atenção especial aos processos de vulnerabilidade pelos quais são expostas pessoas *trans* no Brasil,[14] ou seja, a forma como o fenômeno da transfobia se faz pulsante em nosso país.

[14] BRASIL, 2012, 2013.

No âmbito geral, o termo transfobia poderia ser definido como o processo de recusa histórica, social e cultural da forma como pessoas *trans* constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. 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.[15]

No Texto-Base da Conferência Nacional de GLBT,[16] a transfobia é descrita como uma forma de expressão ou variação da homofobia, definição ressaltada por Junqueira 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'.[17] Nesse 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.[18]

Parte das professoras *trans* colaboradoras da pesquisa comungam com essa relação estabelecida por Junqueira quando ressaltam a falta de compreensão dos/as atores/as da escola no que se refere à homofobia e, consequentemente, às categorias interpretadas como variantes dessa palavra, 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 e 2012* confirmam as argumentações dessas docentes.

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.[19]

[15] Maria Rita de Assis CÉSAR, 2009.
[16] BRASIL, 2008.
[17] JUNQUEIRA, 2009a.
[18] Daniel BORRILLO, 2009.
[19] 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 no 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. No 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 diretamente relacionado à ampliação e divulgação dos mecanismos de denúncia via governo federal, e não exatamente à hipótese de que em 2011 tenham ocorrido menos violações contra a população LGBT.

Ao nos determos na categoria identidade de gênero das vítimas no ano de 2011, travestis, mulheres *trans* e homens *trans* correspondem, respectivamente, a 10,6%, 1,5% e 0,6% das vítimas. No ano de 2012, travestis correspondiam a 1,47% e transexuais a 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 compõem segmentos mais vulneráveis à violência da sociedade justificaria o fato do baixo número de denúncias realizado por pessoas *trans.*[20]

[20] 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 advertiu que, devido ao fato de as categorias 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. Vários dados disponibilizados por esses relatórios compõem 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 construção de suas identidades, poucas pessoas *trans* alcançam formas de ascensão social que não

estejam vinculadas ao universo da marginalidade e da prostituição. A vivência e o aprendizado da cidadania se tornou um direito negado a essas pessoas, principalmente por causa dos obstáculos impostos pelos sistemas educacionais, que ainda representam uma das únicas possibilidades de elevação cultural e social para as camadas menos favorecidas da sociedade. Ao discutir sobre as políticas públicas voltadas para a relação entre universo *trans* e educação, Adriana Sales confirma nossas argumentações:

> *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 de 2010).

Ancorada em vantagens operacionais, Junqueira 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 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 confirma esses 'severos limites'. Esses limites confirmam e reforçam o discurso de que pessoas que habitam o universo *trans* não compõem 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.[21]

[21] JUNQUEIRA, 2009c, p. 181-182.

As argumentações de Adriana Sales e Junqueira também se relacionaram com as informações disponibilizadas pelos referidos relatórios sobre violência homofóbica no Brasil

de 2011 e 2012. 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, quanto ao reduzido número de pessoas *trans* em escolas e universidades, outra justificativa seria o nível de escolaridade dos/as denunciantes identificados/as no relatório de 2011: "[...] 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."[22]

[22] 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 permanecer desde que iniciam a construção de seus gêneros, 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 na qual 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 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 dos Santos, Aquidabã-SE, novembro, 2010).

César 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, consequentemente, 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 governamento 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.[23]

[23] CÉSAR, 2009, p. 3-4.

É dentro dessa perspectiva que as professoras da pesquisa ressalvaram 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. Muito cruel*!" (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013). A argumentação de César colada ao relato de Geanne vai ao encontro das constatações de Bohm.

> [...] 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.[24]

[24] BOHM, 2009, p. 14.

[25] Dayana SANTOS, 2010.
[26] Adriana SALES, 2012.

Dayana Santos[25] e Adriana Sales[26] ao investigarem histórias escolares de aulas/os *trans* do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso chegaram a resultados similares aos apresentados por Bohm, 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 desde a 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).

> *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).

Seus relatos ressaltam, como encontramos em Junqueira, que 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.[27]

[27] JUNQUEIRA, 2009b, p. 26.

Esses processos demarcaram a instituição da heteronormatividade e confirmam a argumentação de Louro 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'".[28] 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*'.

[28] LOURO, 2009, p. 91.

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 das sexualidades 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 Judith Butler 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 de nossos corpos, mas influenciados/as e determinados/as ao mundo dos outros, 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.[29]

[29] Adriana CAVARERO e Judith BUTLER, 2007.

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

> 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.[30]

[30] CAVARERO e 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."[31]

[31] Judith BUTLER, 1998, p.17.

Ao nos determos nos relatos das professoras sobre suas trajetórias de vida escolar, ficou evidente, como destacado por Butler, 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, [...]."[32] 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.

[32] BRASIL, 1988, p. 2.

Demarcações do invivível no contexto escolar

Os depoimentos das colaboradoras desta pesquisa nos revelam a diversidade de violações pelas quais elas já passaram no ambiente 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).

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

> *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 excluíam, não todos, mas, eu diria que 90% me excluíam. Olhavam-me com olhos de assassinos, com olhos de réu, queriam me condenar, queriam a minha cabeça (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).*

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 dos Santos, Aquidabã-SE, novembro, 2010).

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 dos Santos, Aquidabã-SE, novembro de 2010).

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).

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',[33] o que poderíamos interpretar como uma violência também anunciada e oculta por meio de uma argumentação normativa.

[33] CÉSAR, 2009.

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."[34]

[34] Fernanda Farias ALBUQUERQUE e Maurizio 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 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.[35]

[35] BOHM, 2009, p. 58.

Junqueira 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.[36]

[36] JUNQUEIRA, 2009b.

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. No caso de Sarah, as agressões físicas não foram materializadas; contudo, ela 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.

> 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...*
>
> Pesquisador: *Colegas da escola?*
>
> *Sarah: Também. As pessoas da rua mesmo e da escola também. Eu 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.*
>
> Pesquisador: *E você estava em qual série?*
>
> Sarah: *No fundamental. É... Queriam por fogo no meu cabelo.*
>
> Pesquisador/a: *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.*
>
> Pesquisador: *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.

> 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.[37]

[37] 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 de 2011* informou, na análise das denúncias de violação de direitos humanos da população LGBT feitas ao poder público, que 51% dos/as denunciantes 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.[38]

[38] 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 da 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

> 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[39] 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.[40]

[39] A sigla TTT significa travestis, transexuais e transgêneros.

[40] PERES, 2009, p. 260.

Esses processos de estigmatização, discriminação e exclusão elucidados por Peres 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 de 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, já. 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).

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. Nesse processo, o direito de pertencimento e permanência nesses espaços desencadeou embates constantes das professoras investigadas na luta por suas demandas pelo reconhecimento da diferença. 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.[41]

[41] Marco Antônio TORRES, 2010, p. 51.

Enquanto a visibilidade da transfobia vai tomando o espaço social, essas professoras possibilitam a emersão de 'sinais de fissuras na heteronormatividade', como descreveu Marco Antônio Torres. 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, seis delas relataram terem convivido com alunas/os *trans* 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. Alysson e Adry descreveram os obstáculos para que essas discentes permaneçam na escola em razão das imposições das normas de gênero. Por outro lado, Sarah 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*.

Sarah contou 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*?'" (Sarah, Bom Jardim-GO, fevereiro de 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*.'" (Sayonara, Uberlândia-MG, janeiro de 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.[42]

[42] 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 às questões de gênero e de sexualidades. Confirmam que a escola consiste num dos espaços possíveis de efetivação do direito de constituírem-se como humanos.

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.

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

BOHM, Alessandra M. *Os "monstros" e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. 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: <http://portal.mj.gov.br/sedh/co/glbt/texbaglbt.pdf>. Acesso em: 15 maio 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: <http://www.abglt.org.br/docs/Relatorio-LGBT_SDH.pdf>. 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.

BUTLER, Judith P. "Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do 'pós-modernismo'". *Cadernos Pagu*, Florianópolis, n. 11, p. 11-42, 1998. Disponível em < http://www.pagu.unicamp.br/node/57>. Acesso em 1º nov. 2013.

CARRARA, Sérgio; RAMOS; Silvia. *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 2 nov. 2007.

CARVALHO, Maria Eulina P.; ANDRADE, Fernando Cézar B.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Gênero e diversidade sexual: um glossário. João Pessoa: Ed. universitária, UFPB, 2009.

CAVARERO, Adriana; BUTLER, Judith. "Condição humana conta '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 1º nov. 2013.

CÉSAR. Maria Rita de Assis. "Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras". In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

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.

_____. "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: Editora UnB, 2009c. p. 161-193.

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

_____. "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.

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.

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.

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, Curitiba, 2010.

TORRES, Marco Antônio. "A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas". *Cronos*, Natal, v. 2, n. 2, p. 41-61, 2010.

[Recebido em 10 de maio de 2014
e aceito para publicação em 4 de setembro 2014]

Brazilian Trans Teachers in Their Schooling Process

Abstract*: This article contextualizes the trajectory and the obstacles faced by Brazilian trans teachers during their process of schooling and insertion in teaching. Their reports, analyzed by post-critical theories, mostly the queer theory, elucidate their school lives through processes of constant resistance and struggle since Basic Education, passing through Superior Education and remaining in teaching. In this sense, the speech of these teachers allows the emersion of "signs of fissures in heteronormativity", confirming that, despite its hegemonic role as a reproductive and maintainer of gender and sexuality norms, the school is one of the possible spaces to the effectiveness of one's right to constitute him/herself as a human.*

Key Words*: Trans Teachers; School; Queer Theory; Transphobia.*