

Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente

Transphobia and school routine: impacts on the teacher/student relationship

Neil FRANCO¹

Resumo

Este estudo contextualiza sobre manifestações de preconceito e discriminação nas relações estabelecidas entre professoras travestis, transexuais e transgêneros e corpo discente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que foram analisadas fontes bibliográficas, documentais e empíricas. Destacam-se as teorias pós-críticas como campo teórico, em especial, a teoria *queer*. Concluiu-se que a transfobia é um fenômeno que habita o contexto escolar, exigindo medidas pontuais para que esse processo de segregação do humano seja amenizado. Nesse trajeto, a presença de professoras *trans* na escola pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar.

Palavras-chave: Professoras *Trans*. LGBTfobia. Escola. Alunos/as.

Abstract

This study contextualizes on manifestations of prejudice and discrimination in the relations established between transvestite, transsexual and transgender teachers and the student body. It is a qualitative research in which bibliographical, documentary and empirical sources were analyzed. It highlights the post-critical theories as a theoretical field, especially the queer theory. It was concluded that transphobia is a phenomenon that inhabits the school context demanding punctual measures so that this process of human segregation is minimized. In this way, the presence of trans teachers in school can trigger new perspectives of belonging to the LGBT segment in the school context.

Keywords: *Trans* Teachers. LGBTophobia. School. Students.

1 Doutor em Educação, professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física e Desportos. End.: Rua Paulo de Souza Freire, 230, apto 702, São Mateus, Juiz de Fora, MG – Brasil. CEP: 36.025-350. Tel.: (32) 99151 2703. Email: <neilfranco010@hotmail.com>.

Delineamentos iniciais

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

Quando contrariadas, essas tecnologias do discurso desencadeiam o que nomearemos homofobia, lesbofobia e, em especial para este estudo, a transfobia², um medo social, que mais se aproxima de ódio em relação àqueles/as cujas funções do sexo não se complementam na norma macho/fêmea, pênis/vulva. Aciona-se com isso uma espécie de *perda do gênero* que gera um terror de se pensar na desestabilização da realidade e da autenticidade de se fazer homem ou mulher (LOURO, 1997; BUTLER, 2003).

Nesse processo, a escola atua como uma representativa instituição social na qual se prioriza o ensino, a aprendizagem e, na maior parte do tempo, a manutenção de normas culturais hegemônicas que constituem a sociedade. Dentre essas normas, consagra-se a forma como homens e mulheres devem construir seu gênero e viver suas sexualidades como aprendizados naturalizados e incorporados, explícita ou implicitamente, nas práticas educacionais (BENTO, 2008; BUTLER, 2003; LOURO, 1997).

Este estudo narra histórias de vidas marcadas pelo heteroterrorismo e vivências da transfobia. Mas, também, de professoras travestis, transexuais e transgêneros que se construíram como sujeitos de resistências, especialmente por terem ultrapassado ou, talvez, sobrevivido, a um dos espaços sociais no qual a normatização do gênero e das sexualidades se faz mais contundente (BUTLER, 2003; LOURO, 1997). Outra dimensão dessa resistência seria o regresso a esse espaço, a escola, exercendo a docência.

Compreendemos travestis, transexuais e transgêneros como expressões identitárias que demarcam o rompimento e o cruzamento dos limites históricos,

2 Além da dimensão da sexualidade, a transfobia demarca vigorosamente um ódio em relação àqueles/as que ultrapassam as fronteiras do gênero - pessoas trans, tornando-se, em nossa interpretação, um fenômeno que vai além das dimensões da homofobia.

sociais e culturais estabelecidos para o gênero. Problematizam e situam em estado de divergência o dimorfismo macho/fêmea, a heterossexualidade e, por conseguinte, as idealizações do que é ser homem ou mulher, instituídas e consolidadas a partir das normas de gênero que conferem o estado de humanidade aos corpos (BENTO, 2008; BUTLER, 2003).

A heterossexualidade consiste na manifestação do desejo afetivo e sexual por outra pessoa do gênero oposto, nomeado pelas normas de gênero como a identidade sexual hegemonicamente correta, possível e viável, porque subsidiada na relação vulva/mulher/feminino e pênis/homem/masculino. A manifestação do desejo afetivo e sexual por pessoas do mesmo gênero ou pelos dois gêneros corresponde, respectivamente, à homossexualidade³ e à bissexualidade (LOURO, 1997; SILVA, 2007).

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

Partindo dessas questões, elucidamos nosso foco de investigação: professoras cujos corpos demarcaram a transgressão, a desobediência, o afrontamento aos princípios históricos, sociais e culturalmente construídos pela sociedade ocidental, fundamentados, especialmente, na manutenção da heterossexualidade e do binarismo masculino/feminino, ou, expressando, de forma mais concisa, a heteronormatividade.

A heteronormatividade é o processo de efetivação e naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária e sexual. Com isso, criou-se um conjunto de dispositivos que se vinculam diretamente à produção de corpos, sujeitos e identidades definidos e coerentes com a sequência corpo/gênero/sexualidade. Nesse processo, consolidou-se a crença na natureza de divisão binária entre os corpos, macho/fêmea, e, conseqüentemente, gêneros distintos, homem/mulher, bem como a atração afetivo-sexual entre sexos opostos, masculino/feminino (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

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

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

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

Ancorado em Judith Butler (2003), o gênero é aqui entendido como uma construção cultural que nega que ele seja aparentemente fixo, como o sexo, ou um resultado casual definido por sua estrutura biológica, assim como recusa a possibilidade de compreender o sexo apenas como um dado da natureza ou do destino. Tal percepção inspira conceber o gênero como um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino. Talvez, pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades, em uma tentativa de composição de uma identidade social⁴ na qual, impulsionado por seu desejo, o sujeito se aproxime da melhor forma do se reconhecer e ser reconhecido/a como homem, mulher, ambos, ou nenhum deles/as. Assim, em concordância com o campo teórico norteador dessa investigação, o gênero assumiu uma dimensão cultural.

4 Compreende-se como identidade social a dimensão humana definida no âmbito histórico e cultural composto pelas múltiplas e distintas identidades que se mesclam na construção do sujeito que podem ser sexual, de gênero, raça, nacionalidade, de etnia, de classe, entre outros. Essas identidades dizem de um sentido de pertencimento a determinado grupo ou grupos sociais que incitam respostas afirmativas a interpelações diferenciadas por parte de situações, instituições ou agrupamentos sociais. No sentido mais restrito, a identidade se cola à diferença, uma vez que pertencer ou identificar-se a um determinado grupo implica no não pertencimento a outro, seja de forma intencional ou imposta ao sujeito por hierarquizações históricas, sociais e culturais (LOURO, 1999; SILVA, 2000). Dificilmente, nessas interpelações, o sujeito recorrerá a apenas uma de suas identidades, o que, da mesma forma, poderá trazer à tona “[...] lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias” (LOURO, 1999, p. 12), evidenciando-se como sujeitos de múltiplas identidades.

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

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

Ao remeter essa perspectiva às pessoas que compõem o universo *trans*, emergiu uma multiplicidade de fatores históricos, sociais e culturais que se confrontam na tentativa de consolidação de verdades sobre o gênero, fazendo daqueles/as que desestabilizam sua noção linear tomarem para si atribuições de sujeito de estranhamento, diferentes ou bem próximo do que alguns/algumas teóricos/as interpretam como sujeito *queer*. Seria algo que se aproxima do atravessar, *transgredir*, *transitar*, *transversal*. Com isso, um diálogo intermitente com as teorias pós-críticas foi estabelecido, destacando, sobretudo, a teoria *queer*. O que fascina na teoria *queer* é sua forma múltipla e dinâmica na proposição de problematização dos campos identitários, assim como a possibilidade de visualizar, analisar e contextualizar o campo geral no qual todas as identidades, sexuais, gêneros, raciais, classes, são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões: históricas, sociais, políticas e educacionais (LOURO, 2004).

Doze professoras *trans* de cinco regiões do país compuseram o universo investigado: duas da região sul, quatro da região sudeste, três da região centro-oeste, duas da região nordeste e uma da região norte. Por meio de entrevista e questionários possibilitaram a construção do material empírico da investigação. No ano de 2014, essas docentes se encontravam na faixa etária de 27 a 46 anos. Sete delas se identificavam como transexual, quatro como travestis e uma como transgênero. A área de formação nas ciências humanas e sociais e a atuação em escolas da rede pública de ensino foi uma das características marcantes do grupo.

Além de entrevistas e questionário, a pesquisa se ancorou em análise de fontes bibliográficas e documentais. Destaque especial foi dado às informações contidas

no folder *A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola* (BRASIL, 2004a), material informativo produzido para a campanha do Ministério da Saúde *Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.* (BRASIL, 2004a, 2004b). Esse folder, apesar de sucinto, foi identificado como o primeiro e um dos únicos materiais vinculado a instâncias governamentais que abordam especificamente a relação universo *trans* e Educação. Delineia os principais aspectos que geram obstáculos para inserção e permanência de pessoas *trans* na escola, quais sejam: a questão do nome social, a utilização do banheiro, a associação de pais e mestres e a adequação à prática da disciplina Educação Física.

Correlacionando as informações do folder aos relatos dos sujeitos e demais fontes bibliográficas analisadas, identificou-se que a questão do nome social e a utilização do banheiro foram os demarcadores mais segregadores da presença de pessoas *trans* na escola. Correlacionado a essa informação, outro aspecto interessante emergiu na discussão a respeito da associação de pais e mestres. Cabe destacar que enquanto o folder apresenta pais/mães como os/as principais desencadeadores/as de possíveis obstáculos para a presença de pessoas *trans* na escola, os relatos das docentes investigadas descreveram conflitos acirrados na relação com gestores e colegas de docência, que, nas práticas escolares cotidianas, foram os principais vetores de recusa ao respeito ao nome social das docentes e utilização do banheiro feminino. O relato de Adriana Sales⁵ enfatiza essa questão:

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

5 Os nomes utilizados para identificação dos sujeitos dessa pesquisa correspondem aos seus nomes sociais. Para algumas das docentes usamos seus nomes civis, que foram alterados legalmente durante o processo de construção da investigação. Essa foi uma solicitação realizada pelas professoras com o intuito de ampliar sua visibilidade social.

que essas pessoas sejam obrigadas a te respeitarem. (Adriana Sales, Cuiabá-MT, 2010).

Sobre a questão da aula de Educação Física, poucos elementos foram disponibilizados para essa análise em razão do período em que as professoras passaram pelo processo de transformação que, para a maioria, ocorreu durante ou após o Ensino Médio, ou, na Educação Superior⁶.

O preconceito e a discriminação advindos de alunos/as foi um aspecto de baixa recorrência, de acordo com os relatos das docentes, mas que também foi evidenciado por algumas das professoras. Portanto, além dos demarcadores de gênero identificados no folder, manifestações de transfobia advindas das relações com o corpo discente tornaram-se outros demarcadores analisados na pesquisa, sendo o foco principal deste estudo. O interesse foi descrever essas manifestações, assim como destacar o posicionamento adotado pelas professoras mediante tais situações. Nesse trajeto, as docentes também relatam percepções que permitiram refletir sobre a construção de suas identidades de gênero para além dos muros da escola, estabelecendo proximidades e distanciamentos no processo de se constituir sujeito nesses dois âmbitos da vida social.

Transfobia e corpo discente

Por onde passam, as travestis chamam a atenção e quase sempre são alvos de olhares curiosos, piadinhas e atitudes preconceituosas. Quando isso acontece na escola, a pressão normalmente é tanta que a travesti acaba abandonando os estudos. O resultado disso é uma travesti marginalizada, sem acesso ao mercado de trabalho e sem possibilidade de ascensão social. (BRASIL, 2004a).

Essa citação integra parte do conteúdo introdutório do folder *A travesti e o educador*, ressaltando os processos de exclusão pelos quais pessoas *trans* são expostas no cotidiano escolar. Não diferente desses processos que acometem alunas/os *trans* sob formas variadas de violência, que abrangem desde agressões verbais até agressões físicas, em alguns momentos os princípios da heteronormatividade desencadearam conflitos na relação professora/aluno/a do grupo investigado. Se os registros teóricos apontam que para a maior parcela de alunas/os *trans* o

6 Para acesso a essa discussão detalhada ver Franco (2014) ou Franco, Cicillini e Ferreira (2016).

abandono dos estudos tem sido o resultado final dos processos de exclusão, as professoras *trans* que vivenciaram essas situações descreveram posicionamentos firmes na luta pelo respeito à sua integridade humana e combate à transfobia.

O fenômeno da transfobia pode ser definido como um processo de recusa histórica, social e cultural pela forma como travestis, transexuais e transgêneros constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante seriam as diversas dimensões de vulnerabilidade a que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como *ola outro/a* do gênero e das sexualidades, portanto, *ola outro/a* na condição de direitos humanos. Para Elisabetta Ruspini (2008) constituir-se como *esse/a outro/a* desencadeia nas diversas dimensões sociais reações de medo, receio e incerteza que resultam em atitudes ou posturas discriminatórias contra essas pessoas cujo gênero não corresponde ao sexo concebido no nascimento.

Alysson e Marina recorreram aos direitos legais quando sofreram depreciações por parte de discentes. Alysson especificou desconfortos surgidos em três situações na escola nas quais foi vítima de insultos e ofensas por parte de alunos. Duas dessas situações resultaram na realização de boletins de ocorrência. A gestão escolar acompanhou e orientou a atitude de Alysson. A terceira situação foi resolvida entre gestão escolar, pai e mãe do aluno ofensor. Nos três casos, Alysson esclareceu que o fato de ser *trans* não foi o vetor principal das agressões, mas um dos veículos utilizados pelos alunos no momento das agressões, permanecendo na dimensão verbal: “O contexto sempre é o mesmo, a questão da ofensa que não consegue se resolver de acordo com a necessidade, aí, acaba que vai para o lado pejorativo, a questão da sexualidade para ofender, e assim vai” (Alysson, Ituiutaba-MG, 2014).

No caso de Marina, a história assumiu dimensões mais complexas. Narrou um episódio no qual a recusa para que um aluno entrasse na sala em razão de ter se envolvido com outras atividades após o recreio foi motivo de agressão moral e verbal.

Ele veio com todo o rompante do mundo e ainda me agredindo. Eu disse que não iria entrar. Aí, ele me ofendeu moralmente. *Me chamou de gay, veado, de puto, safado. Tudo que você imagine. ‘Tomara que tu morras por causa da opção que escolheu.’* Eu disse: isso não vai ficar assim. Saí da minha sala... Era aluno de oitava série, quinze anos, ele sabia o que estava falando, sabia a dimensão da coisa. Sabia que ele estava agredindo alguém. (Marina, Canoas-RS, 2010).

Após o ocorrido, Marina redigiu uma ata com o consentimento da vice-diretora da escola e assinatura de alguns/algumas alunos/as que testemunharam

o fato e se dirigiu para a Delegacia do Adolescente onde registrou um boletim de ocorrência, retornando em seguida para a escola.

Voltei para a escola com o papel na mão e entreguei para a diretora. 'Aqui está o papel, ou ele ou eu. Duas pessoas... eu não vou conseguir... eu sou profissional em qualquer escola que eu for, em qualquer lugar. Ele é aluno em qualquer escola que ele for. Então, tu tome uma atitude.' [...] A diretora disse: 'ele sai e você fica.' (Marina, Canoas-RS, 2010).

Após esse evento, Marina ressaltou uma forma de empoderamento que contribuiu para que levasse adiante seu processo de transformação, amenizando a insegurança que sentia em relação a possíveis recusas por parte da gestão escolar na estruturação de sua identidade de gênero *trans*.

Os relatos de Alysson e Marina aludem aos resultados obtidos na pesquisa realizada pela *Comisión de Educación Del Col-lectiu Lambda* com discentes da escola secundária da cidade de Valência, na Espanha, em 2007. A pesquisa envolveu 291 discentes e identificou que em relação ao fato de tratar de forma depreciativa pessoas *trans*, 78,3% dos/as discentes (3 de cada 4) afirmaram ser uma atitude incorreta, 12,7% se posicionaram indiferentes à questão, 7,5% identificaram como correta essa atitude (1,4% não responderam à questão). Outro dado refere-se a quando os/as discentes foram perguntados/as sobre como pessoas *trans* deveriam ser tratadas pela sociedade. A maioria (70,8%) acreditava que deveriam ter os mesmos direitos que as demais pessoas, 14,4% acreditava que não deveriam ter os mesmos direitos e 12% afirmou que ser *trans* não é correto, 2,7% não responderam à questão. Detalhando esses dados por gênero, no que diz respeito às narrativas de Alysson e Marina, as indicações de indiferença e depreciação a pessoas *trans* como uma atitude correta foram predominantemente indicadas pelo gênero masculino, assim como as identificações de pessoas *trans* como não merecedoras dos mesmos direitos e ser uma forma incorreta de vida (COL-LECTIU..., 2008).

Outra situação que foi interpretada como ofensa, ou uma forma de expressão da *linguagem da injúria*, como definiu Butler (2004), vinculada a pessoas *trans* na qual alunos, do gênero masculino, desencadearam manifestações transfóbicas, aconteceu com Bruna quando atuava na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Porque eu já disse que sou profissional do sexo e, algumas vezes, eu descii para rua, não para ser profissional do sexo, mas para atuar na militância, e alunos passavam e viam.

Isso no final de semana e, na semana seguinte, na sala de aula, perguntaram: ‘E aí professora, quanto é o programa?’ [...] *Eu digo, ‘cinquenta reais, mas veremos isso lá fora, quando eu estiver na minha outra área de atividade. Mas eu sou estudante, tenho direito a pagar meia?’ ‘Tem direito a meia foda!’* A sala toda foi abaixo. Riam. Aí, ninguém mais... Ele não teve coragem de perguntar mais nada. [...] E aí ficou aquela coisa. As meninas: ‘olha, foi mexer com a professora, pronto. (Bruna, Aracaju-SE, 2010).

Como já enfatizado por diversos estudos, a escola é um espaço no qual todos/as educam e se educam sexualmente (LOURO, 2004; JUNQUEIRA, 2007, 2009a), pela manutenção ou pela contestação dos códigos culturais heteronormativos que atribuem valores diferenciados aos seres humanos, pautados nas formas de construção do gênero e vivências das sexualidades. Esse processo se efetua por meio do que argumentamos e também pelo que silenciemos. Eric Rofes (2005) partilha dessa afirmativa e enfatizou como as identidades e *culturas gays*⁷ podem causar impactos diferenciados na prática pedagógica por caracterizarem-se como novas formas de aprendizagem.

O questionamento da heteronormatividade consiste no processo desencadeado por Bruna ao confirmar para seus/suas alunos/as que partilha dois espaços de atuação profissional considerados socialmente antagônicos, a Educação e a prostituição, e que transita por eles de forma ambivalente⁸. Nesse sentido, evidencia-se o processo de desestabilização de normas e valores, sobretudo, pela visibilidade de sua atuação como profissional do sexo dentro da escola. Isso confunde as fronteiras do permitido e do não permitido, o que se aproxima dos princípios de uma pedagogia *queer*, na qual as vivências consideradas possíveis de habitarem somente às margens sociais passam a ocupar o centro e não negam as dimensões que a constituem. Esses atravessamentos do *centro* pelas *margens*

7 De certo modo, o autor generaliza o termo *culturas gays*, envolvendo todas as vivências que abrangem o segmento LGBT. O interessante é que essa generalização remete aos princípios da teoria *queer*, ao discutir a forma como as diversas identidades sociais se entrelaçam na composição de novas estruturas culturais.

8 Inspirado em Ruth Cidade (2006), ao contextualizar sobre construção social da deficiência e do deficiente, concebe-se a ambivalência como um eixo contínuo que permite a ramificação de polos opostos, permitindo o deslocamento e o transitar por diferentes posições. Nesse processo, as pessoas vivem e constroem interpretações de suas relações com o mundo. Seria pensar a dinâmica do mundo real como um processo multifacetado, diverso, caleidoscópico e composto por uma multiplicidade de escolhas e caminhos estabelecidos a partir da singularidade de cada fato e cada relação.

nos quais a transfobia advinda de discentes é um aspecto gerado na escola, pode, em outros momentos, desestabilizar ou abalar as zonas de conforto de uma feminilidade conquistada pelas professoras *trans* também por meio de interpelações do corpo discente, ou docente.

Quando perguntada se o tornar-se *trans* despertou indícios de desestabilização no contexto escolar no qual estava inserida, Sayonara argumentou que isso ocorreu somente no primeiro momento. Em seguida, sua construção do feminino passou despercebida, sendo vista apenas como outra professora naquele espaço. Essa percepção é também, de certa forma, partilhada por Edna, Adry e Bruna. Atravessar a fronteira do gênero tornou-se aparentemente real, situando-as, na maioria do tempo, numa certa zona de conforto da feminilidade.

Entretanto, em alguns momentos da vida profissional dessas professoras essas zonas de conforto parecem abaladas, evidenciando possibilidades de indícios de desestabilização e o questionamento de valores e conceitos naturalizados tendo como ponto de partida suas feminilidades, como destacado por Bruna em outra situação:

Na primeira série, o aluno me disse: ‘*Oi, tia, fulano disse que a senhora é veado*’. Digo, ‘Não. Você sabe o que é um veado?’ ‘Não sei.’ Então digo: ‘Vamos procurar o que é veado. Vamos desenhar, vamos pegar aqui algum desenho. Vamos desenhar todos os animais que nós conhecemos. Tem algum?’ E trazer e mostrar. ‘*Eu pareço com algum desses animais aí? Porque criança de primeira série não tem que saber. Você não tem que dizer uma história vulgar. Mas você, também, não pode deixá-la sem resposta*. Mostrei o desenho do animal, do veado. ‘Eu pareço?’ ‘Não.’ ‘Então, eu sou esse bichinho aqui?’ ‘Não.’ ‘Convenceu você?’ ‘Sim.’ (Bruna, Aracaju-SE, 2010).

Retomando a afirmativa de que a homofobia/transfobia é uma concepção histórica, social e cultural construída desde a infância, que emana na escola (HILTON, 1992; LOURO, 1999), ao ser interpelada pelo aluno da primeira série dizendo *o fulano disse que a senhora é veado*, evidencia-se o que Jane Felipe e Alexandre Bello (2009) definem como delineamento ou esboço *homofóbico*, expressão desenvolvida pela autora e o autor em suas investigações.

[...] muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação

à masculinidade. Em especial, os meninos expressam muito claramente sua repulsa aos ‘bichinhas’, ‘gays’, ‘boiolas’. De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço ‘homofóbico’, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos. (FELIPE; BELLO, 2009, p. 147-148).

Possivelmente interpretada como um homossexual ou *homem* que se vestia de mulher, a travestilidade em Bruna parecia despertar o incômodo em algumas crianças. Esse fato levantou indícios de um processo latente de misoginia presente na construção das masculinidades que, como destacam Felipe e Bello (2009), efetiva-se desde a infância em forma de repulsa e desvalorização a tudo aquilo que se aproxime do universo feminino.

Sobre a forma como Bruna esclareceu o aluno que ela não seria um *veado*, Nunes e Silva (2000) afirmam que as curiosidades da criança em relação à sexualidade devem ser satisfeitas. Isso deve ocorrer respeitando os limites de seu entendimento e a especificidade de suas dúvidas, esclarecendo de maneira objetiva e sincera, não ultrapassando e nem restringindo o conteúdo de suas questões. Bruna esclareceu de forma objetiva ao relacionar sua imagem ao animal mencionado. Contudo, a relação travesti/veado ultrapassa esses limites de objetividade uma vez que a palavra *veado* associa travesti ao referencial da homossexualidade, partilhando de um universo de desconhecimentos e depreciações acerca das manifestações do gênero e das sexualidades transgressoras. Isso, de acordo com o conteúdo do relato de Bruna, parece ser o norteador das dúvidas do aluno.

Outros aspectos interessantes que envolveram as relações entre as professoras *trans* e suas relações com o corpo discente não diziam exatamente da manifestação da transfobia por parte desses sujeitos, mas, diante de seus relatos, pareciam levantar indícios de receios quanto a uma posterior manifestação desse fenômeno posteriormente.

Nesse contexto, Alysson contou sobre sua presença nas Paradas do Orgulho LGBT de sua cidade, Ituiutaba. Ele/a⁹ parece interpretar esses espaços como de maior flexibilidade para a manifestação de um gênero transgressor, assim como um espaço de posicionamento político e que pode influenciar na construção do gênero e das sexualidades de seus/suas alunos/as.

9 O fato de Alysson se identificar como transitando entre o masculino e o feminino, por várias vezes me deixou confuso sobre por qual pronome deveria chamá-la/o. Com isso, negociamos que sempre que me referisse a ela/e na pesquisa utilizaria os pronomes feminino e masculino ao mesmo tempo.

Eu me monto também nas Paradas e como eu tenho, por ser em Ituiutaba, *acho que a gente tem a obrigação de se colocar e de ser referência, ser referência, assim, principalmente enquanto professores*. Os alunos que são *gays* têm que ter um olhar de que não precisa ser só daquele que se prostitui. Porque acaba que você é referência, é uma questão visual. Você precisa ajudar esse menino que se encontra *gay*. Qual é a referência que ele tem? Eu, quando era pré-adolescente, adolescente, tinha uma visão e referência do *gay* que morava no meu bairro. Era somente o olhar como eu via, ou pela televisão. Aquilo que eu identificava e sabia que era. Eu me vejo preocupado com essa questão. Então, eu, enquanto pessoa, *gay*, eu busco interagir dentro dos movimentos. Tem a Parada? Eu tenho que estar ali! Eu vejo a Parada não como uma festa, eu vejo como uma questão política e necessária. Eu estou ali para isso, para manifestar. *De certa forma, me posicionar. Chega até mim e 'ah, vamos fazer uma entrevista?', eu estou disposto, porque a gente tem esse ponto para que o aluno, que os outros, tenham uma referência, que não só a esquina*. (Alysson, Ituiutaba-MG, 2013).

Ao relatar a necessidade de sua participação nas Paradas do Orgulho como forma de referência para alunos/as LGBT e a disposição para falar em uma entrevista para a televisão, Alysson manifestou uma visibilidade ou vivência de um gênero *trans* liberto de amarras e predeterminações culturais. De acordo com outros momentos de sua narrativa, contudo, não se identificou tamanha tranquilidade quando se referia ao universo da escola. Destacou o receio de que suas proposições poderiam desencadear recusas em relação à comunidade escolar, ou, ainda, o fato de em vários momentos ele/a realizar performances artísticas nas quais incorporava momentaneamente os elementos do feminino, ou, como ele/a explicitou, quando se *montava* para a escola. Ressaltou: *Era um medo*. E esse medo possivelmente se ampliava quando, por exemplo, os eventos que realizava na escola eram divulgados pela mídia local, sendo também convidada/o para dar entrevistas. Nesses momentos, indagava-se: *Ai meu Deus, estou dando a cara realmente para bater?*

Descrevendo circunstâncias similares às vivenciadas por Alysson, Danye se referiu a alguns momentos nos quais a temática da sexualidade surgiu nas aulas de Português e Literatura, como, por exemplo, na análise de poesias que acontecia nas turmas do oitavo ano, em razão do conteúdo programático prever discussões sobre relacionamento e amor. Não existe uma programação específica para essas discussões em suas disciplinas, assim como não é proposto pelo Projeto

Pedagógico de Curso (PPC) da escola. Mas Danye ressaltou que os/as discentes apresentavam dúvidas esporádicas, sobretudo sobre sua construção do gênero. Em alguns momentos, esses/as discentes abalavam a zona de conforto da feminilidade que acreditava ter conquistado. A indagação de uma aluna em sala de aula ilustra essa questão:

Teve um dia que uma aluna virou para mim e falou: *‘como que você esconde?’* Pensa? Aí, todo mundo ficou sem graça na sala e, como sou muito articulada, falei: *‘Olha, essa pergunta eu não vou responder, porque é uma questão muito íntima da gente. Mas, existe uma forma.’* (Danye, Orizona-GO, 2013).

Em outras situações, fora da sala de aula, Danye era convidada para palestrar sobre gênero e sexualidades, principalmente pela surpresa que causava em outros/as docentes pelo fato de ser *trans* e ocupar a posição de professora. Fora da sala de aula, essas discussões pareciam discurrir com mais tranquilidade. Mesmo com pouco conhecimento do campo legal e teórico sobre gênero e sexualidades, relatou que fazia apontamentos em suas intervenções voltadas para o reconhecimento da diferença. Descreveu uma palestra que realizou com alunos/as de uma turma de Pedagogia de sua cidade, na qual foi convidada por uma professora do curso que a conhecia. No final da atividade, fez uma proposta.

Eu fiz uma dinâmica com eles. Dei uma folha de papel e uma caneta. Aí eu falei: *‘Darei umas ordens para vocês. Sem tirar a caneta vocês vão fazer um desenho. Agora façam um rosto de uma pessoa. O rosto, o braço...’* Essas coisas assim. Aí eu falei: *‘Todo mundo mostra. Vocês estão vendo, por mais que as ordens tenham sido as mesmas, as regras para vocês para fazerem o desenho, cada um fez o desenho de um jeito. Então, é isso que eu deixo: Respeitar a diversidade. [...] Quero dizer, cada um é de um jeito. Cada um é diferente do outro.’* (Danye, Orizona-GO, 2013).

Como já observado nas narrativas de Alysson, também para Danye; o espaço externo à escola na qual atua parece oferecer maior liberdade para a vivência de seu gênero. Na turma de Pedagogia, para a qual palestrou sobre gênero e sexualidades, levantou apontamentos sobre diversidade e diferença, procurando esclarecer dúvidas em relação às vivências de pessoas LGBT. Esse foi um episódio tranquilo e prazeroso, contudo, essa tranquilidade não sobreveio na sala de aula quando a aluna a interpelou sobre como ela esconderia seu órgão

genital masculino. Com isso, indícios parecem emergir de que nas práticas discursivas e não discursivas existe uma *ordem* pré-estabelecida (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010), todo o tempo preservada na escola, para não desajustar o caráter de naturalidade cultural da heteronormatividade e das normas de gênero (LOURO, 2004; BENTO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, assim como Alysson, os receios e inseguranças de Danye refletem seu pouco conhecimento sobre políticas e ações didático-pedagógicas voltadas para a discussão sobre gênero e sexualidades na escola. Esse aspecto se faz relevante para que esses sujeitos se amparem de forma segura e consolidada sobre seus direitos e deveres, tanto no sentido social geral quanto na escola.

Junqueira (2009b) fala que esse empoderamento somente ocorrerá por meio da formação inicial e continuada de professores/as, na qual o caráter estruturante da heteronormatividade e da homofobia/transfobia seja o foco dessa formação, oferecendo subsídios políticos para instrumentalização teórica e prática nesse campo de conhecimento. Essas implicações apontadas por Junqueira (2009b) seriam o passo necessário para *se colocar e ser referência* para alunos/as LGBT, como professores/as também LGBT, adquirindo representatividade igualmente dentro do espaço escolar que tantas restrições e obstáculos impõem a essas vivências interpretadas como transgressoras.

Palavras finais

As fontes analisadas neste estudo confirmam que a presença de professoras *trans* na escola, assim como de alunos/as LGBT, transformam esse espaço em um local onde a diferença é experimentada e contextualizada em várias dimensões.

Os demarcadores dos gêneros elencados e tomados como parâmetros de análises demonstraram efeitos de recusa às pessoas *trans* na escola que levaram esses sujeitos a se silenciarem em alguns momentos e, em outros, a resistirem aos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero. Isso incita afirmar que a presença dessas docentes na escola faz emergir novos contornos sociais, como especificado por Marco Torres (2010, p. 51).

A emergência de professoras transexuais indica que existem sinais de uma direção do processo social em que transexuais conseguem acessar o mundo do trabalho e estabelecerem redes de solidariedade, contudo não se pode afirmar uma superação da transfobia nas figurações sociais.

Essas professoras desencadeiam *sinais de fissuras na heteronormatividade*, como descreveu Torres (2010). Essas fissuras foram apontadas pelas professoras *trans* ao narrarem enfrentamentos e lutas por seus direitos de humanidade nas escolas por meio do afrontamento de situações transfóbicas advindas de discentes. Tal ação ressalta dois aspectos importantes e conclusivos. Primeiro, confirma que a transfobia é um fenômeno que habita o contexto escolar, exigindo medidas pontuais para que esse processo de segregação do humano seja amenizado. Segundo, ressalta a forma como a presença de professoras *trans* na escola pode desencadear novas perspectivas de pertencimento para o segmento LGBT no âmbito escolar.

Referências

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

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador**: respeito também se aprende na escola. Brasília, DF: PNDST/Aids, 2004a. (folder da campanha Travesti e respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.).

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **Travestis ganham campanha contra aids e preconceito**. 2004b. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/noticia/travestis-ganham-campanha-contra-aids-e-preconceito>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BUTLER, Judith P. **Language, poder e identidade**. Tradução de Javier Sáez e Beatriz Preciado. Espanha: Sintesis, 2004. 271 p.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

CARVALHO, Maria Eulina P.; ANDRADE, Fernando César B.; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009. 56p.

CIDADE, Ruth. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, David. **Educação física adaptada**: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 17-27.

COL-LECTIU DE LESBIANES, GAIS, TRANSSEXUALS I BISEXUALS DE LA SAFOR (CLGS). **Homofobia y transfobia en El ámbito educativo**: estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia. Valência: Col-lectiu Lambda, 2008. 45 p. Disponível em: < <https://lambdavalencia.org/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 140-157.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça A.; FERREIRA, Nilce V. C.; Demarcadores de gênero: preconceito e discriminação na escola. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; SOUZA, Elizeu Clementno de (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero. Tubarão: Copiart, 2016. v. 2, p. 139-163.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia: 2014.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?** O papel das igrejas na questão homoerótica. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992. 158 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 367-444.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. 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, DF, Ed. UnB, 2009b. p. 161-193.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

ROFES, Erick. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones *gays*. In: TALBURT, Suzan; STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Pensando queer**: sexualidad, cultura y educación. Tradução de Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó, 2005. p. 139-158.

RUSPINI, Elisabetta. Fluidità di genere: il contributo della sociologia. In: RUSPINI, Elisabetta; INGHILLERI, Marco. (Org.). **Transessualità e scienze sociali**: identità di genere nella postmodernità. Napoli: Liguori, 2008. p. 71-98.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

Recebimento em: 04/12/2017.

Aceite em: 26/01/2018.