

# TRAVESTIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS: TENSÕES E RESISTÊNCIAS VIVENCIADAS POR TRAVESTIS NA CIDADE DE NATAL, BRASIL

Submetido em: 26/01/2023

Aceito em: 05/03/2023

Publicado em: 20/02/2024

Thales Fabricio da Costa e Silva<sup>1</sup>

Antônio Vladimir Félix da Silva<sup>2</sup>

Fernanda Bezerra de Araújo<sup>3</sup>

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.13937>

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de problematizar os desafios enfrentados por travestis no processo de escolarização em instituições de educação básica e superior na cidade de Natal, Brasil. A partir de um processo cartográfico, os pesquisadores problematizam as vivências das travestis à luz da teoria *queer* e ilustram os percursos de escolarização marcados por processos de tensão e resistência. O estudo revela as relações das travestis com outros atores em contextos educacionais a partir da ótica da travestilidade, entendida como as múltiplas e singulares formas de expressão travesti, e defende uma escola baseada na educação da diferença. Conclui-se que, apesar do avanço na legislação e no campo da pesquisa sobre o

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande. Sousa/PB, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-1828-3259>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Parnaíba/PI, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3084-379X>

<sup>3</sup> Universidade Potiguar. Natal/RN, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-8701-1578>

tema, permanece explícita a estigmatização e violação das múltiplas formas de expressão da vida travesti no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Travestis. Educação. LGBTQIA+. Travestis na escola.

## **TRANSVESTITES IN EDUCATIONAL CONTEXTS: TENSIONS AND RESISTANCES EXPERIENCED BY TRANSVESTITES IN THE CITY OF NATAL, BRAZIL**

### **ABSTRACT**

This article aims to problematize the challenges faced by transvestites in the schooling process in basic and higher education institutions in the city of Natal, Brazil. Based on a cartographic process, the researchers problematize the experiences of transvestites in the light of queer theory and illustrate the schooling paths marked by processes of tension and resistance. The study reveals the relationships of transvestites with other actors in educational contexts from the perspective of transvestiteness, understood as the multiple forms of transvestite expression, and defends a school based on the education of difference. It is concluded that, despite advances in legislation and in the field of research on the subject, the stigmatization and violation of the multiple forms of expression of transvestite life in the school context remains explicit.

**Keywords:** Transvestites. Education. LGBTQIA+. Transvestites at school.

### **INTRODUÇÃO**

Os estabelecimentos de ensino, estão atravessados por questões macropolíticas e por micropolíticas do desejo de normas que fortalecem processos de exclusão, seja na identificação de “indivíduos-problema”, seja nas práticas disciplinares e perpetuação da sociedade de controle (ROCHA, 2008). Por refletirem o meio no qual estão inseridos, os agentes que operam os processos de ensino-aprendizagem, muitas vezes, educam seguindo padrões sociais rígidos de “equalização” das diferenças, ainda marcados pelos ideais de escolarização que prevaleceram entre os séculos XVIII e XX e pelo modelo de produção de

subjetividade capitalística (BAREMBLITT, 1998; VEIGA-NETO, 2005), que entende a produção de subjetividade em massa, de natureza industrial, essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Na tentativa de padronizar e preservar características humanas ditas normais e hegemônicas na sociedade, as instituições da Educação buscam, há muito tempo, suprimir, subestimar ou invisibilizar a diversidade humana nos seus aspectos culturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual (ELIAN, 2013). Nesse sentido, a sustentação de uma educação baseada em valores e princípios que categorizam e produzem identidades de forma a não suportar a presença de um “outro estranho” tem sido cada vez menos justificável frente a diversidade existente e a produção de resistência à heteronormatividade na atualidade.

Discussões pautadas na ótica da diversidade sexual e de gênero, no interior dos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior, vêm ganhando destaque no cenário nacional (FRANCO; CICILLINI, 2016; PEDRA *et al.*, 2018; SALES; SOUZA; PERES, 2017; SILVA, COSTA; MÜLLER, 2018; VASCONCELOS, 2018), haja vista a organização e luta de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+) e a ampliação das políticas de promoção da equidade instituídas a partir de 2003, a exemplo da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2013) e da Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que estabelece normas de atuação para psicólogas e psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018).

As instituições da Educação e as práticas de ensino também são constituídas no processo sócio histórico, de modo que os processos de subjetivação e educação estão marcados por questões políticas, econômicas, culturais, familiares e por cada singularidade que transita no espaço dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, faz-se necessária a problematização da imagem socialmente construída sobre a escola, como lugar de transmissão do saber e construção de conhecimento, e, ao mesmo tempo, como lugar de encontros, tensões, forças e resistências.

A escola configura-se um lugar hostil frente a modos de ser distintos da lógica heteronormatizante (ALEXANDRE; SALGADO, 2017; FRANCO; CICILLINI, 2015,

2016; SOUZA *et al.*, 2015), produzindo preconceitos e corroborando, em sua histórica prática, para a produção desenfreada de discriminação e evasão de sujeitos e sujeitas desviantes desta lógica (PEDRA *et al.*, 2018; VASCONCELOS, 2018; VIEIRA; GHERARDI; SEVERO, 2018). Diante dessa realidade, questiona-se como se configuram os processos de subjetivação nas experiências de escolarização por parte das pessoas que se autodenominam LGBTQIA+, mais especificamente, as travestis identificadas como as mais vulneráveis ao estigma e à hostilidade social, sob a forma de transfobia.

Neste sentido, este artigo, recorte de uma pesquisa cartográfica sobre políticas públicas e travestilidade no contexto da educação da diferença, tem como objetivo problematizar os desafios enfrentados por travestis no processo de escolarização em instituições de educação básica e superior na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

### **(Re)pensando o cenário educacional num contexto de diversidades**

A escola, inclusive a universitária, constitui um local de encontros entre diversos sujeitos e sujeitas que se autodeclaram brancos ou pretos e pardos, vindos de várias configurações familiares, sociais e culturais; são diversos mundos inseridos em um espaço geográfico limitado, mas, por serem tão diferentes, ultrapassam os muros da escola. Há, nesse espaço físico e relacional, uma constante troca de informações e experiências que promovem afetações que perpassam outros cenários ocupados por essas pessoas, como família e comunidade. No entanto, como aponta Miskolci (2005), ao mesmo tempo em que as preferências são construídas, a escola tende a contribuir para que essas preferências sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição, como é o caso da aceitação da heteronormatividade.

Como discutido por Franco e Cicillini (2015), a heteronormatividade consiste no processo de naturalização da heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação da orientação sexual, criando um conjunto de dispositivos que se vinculam diretamente à produção de corpos, sujeitos e identidades de gênero definidos através de uma sequência marcada pelo corpo-gênero-sexualidade. A partir disso, consolidou-se a crença na

natureza binária (macho e fêmea) entre os corpos e, conseqüentemente, gêneros, sexualidades e atração afetivo-sexual entre sexos opostos.

Tal condição exige que as instituições educacionais revisitem seus princípios, visto que, assim como sinalizam Lima *et al.* (2019), a escola exerce papel de socialização e auxílio na construção da identidade, saberes e, sobretudo, preparação para o convívio dos sujeitos em sociedade, exigindo que discussões sobre a diversidade, inclusive sexual e de gênero, perpassem esse cenário para que os estudantes percebam a pluralidade nos diversos modos de ser e existir. Para além dessas questões relacionadas com a identidade, o que está em jogo é a produção de subjetividade marcada pela interseccionalidade de classe, raça e gênero.

Portanto, uma das faces dessa pluralidade humana é a travestilidade, que engloba a heterogeneidade da cultura travesti, marcada pelos diversos processos identitários pelos quais as pessoas travestis passam para constituir-se enquanto femininas e transfemininas (NASCIMENTO, 2021; PERES, 2004). Para uma discussão acerca das possibilidades existentes na relação entre a travestilidade e os espaços educacionais, faz-se necessário pensar com Veiga-Neto (2005) quando ele discute a questão da inclusão educacional problematizando a escola como um espaço no qual cabem todos os mundos.

Apesar das sempre polêmicas discussões sobre direitos LGBTQIA+, algumas conquistas têm ocorrido em vários cenários, como o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018), a tipificação da homofobia e transfobia como crimes pelo Supremo Tribunal Federal (2019) e a recente eliminação das restrições à doação de sangue por pessoas LGBTQIA+ (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

No entanto, nota-se que há um enfraquecimento de ações governamentais direcionadas a este público, especialmente no contexto de saúde e educação. Programas como o Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) e o próprio Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos (BRASIL, 2009) deixaram de ser prioridades na agenda governamental do último ex-presidente, reforçados por movimentos como “escola sem partido” e “ideologia de gênero” que propagam discursos ultraconversadores (TORRADA; RIBEIRO; RIZZA, 2020), o que fragiliza a visibilidade a este grupo historicamente excluído e de direitos violados, nos diversos contextos da vida humana.

Ante o exposto, soa paradoxal a efetivação de uma educação democrática e inclusiva no Brasil, visto que o mesmo Estado que outrora desenvolvia projetos e leis garantindo aos grupos LGBTQIA+ “segurança” para o acesso e livre circulação por espaços educacionais, é o mesmo que permite a violação desses mesmos direitos, adotando uma postura retrógrada em alguns contextos de atuação. Inclusive, como destaca Feitosa (2019), há uma fragilidade na interlocução entre os entes federativos quando se trata de políticas LGBTQIA+, pois são frágeis e pouco sistematizadas a respeito do papel e da função de cada um deles na promoção da cidadania LGBTQIA+ no país.

Além dos aspectos mais gerais, é importante pensar também como se dão as experiências marcadas por essa macropolítica e pelas micropolíticas do desejo em contextos escolares, com profissionais muitas vezes despreparados para lidar com as violências homofóbica e transfóbica que transcorrem no cenário educacional, catalisando tais práticas ao passo que, na maioria das vezes, silenciam e até colaboram ativamente na reprodução de tais violências (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Como discutem Sales, Souza e Peres (2017), por ser atravessada por tecnologias de controle e disciplinamento, refletida em suas normas e posições de agentes escolares, a escola situa as travestilidades como uma experiência que introduz o caos e a desordem, o que tende a ser combatido no seu contexto. Tal discussão nos leva a questionar como se dá o acesso das travestis aos espaços educacionais na cidade, bem como se dá a experiência de escolarização, problematizando como os cenários de educação se constituem diante do encontro de travestis com outros modos de existência.

### **Um novo modo de apropriar-se dos espaços educacionais: uma discussão para a Educação da Diferença e a Teoria *Queer***

O reconhecimento da existência das diferenças é o ponto de partida para qualquer compreensão que se queira fazer da realidade e das subjetividades; diferença entendida como prioritária para o surgimento das identidades, as semelhanças e as oposições entre os indivíduos, enfim, da diversidade.

Compreender as diferenças requer que a pessoa experiencie um processo de reconhecimento de si mesmo, de sua identidade, no outro, ou de sua diferença, na identidade do outro, e para tanto, dialoga-se com a “Educação da Diferença”, vista como diferente da educação pedagógica, que busca normatizar as relações e representações das pessoas numa determinada cultura, pois o ambiente escolar proporciona um aprendizado que trata de colocar cada indivíduo no seu lugar, segundo as regras da sociedade na qual está inserido (MISKOLCI, 2005).

Para Ferre (2001), conviver com o diferente produz reações inclusive na formação de profissionais da educação, que comumente utilizam técnicas e estratégias de normalização, negando, automaticamente, a diversidade existente nesses lugares. A formação profissional magnifica o poder do professor sobre os demais, negando, por conseguinte, o saber que os demais produzem sobre si mesmo, fazendo da educação um monte de aplicações técnicas e negando-a como processo de relação e construção mútua do conhecimento. Assim, a educação pedagógica reduz os discentes a meros receptores de informação, produzindo um assujeitamento destes a sua função social que é apenas a de receber e aprender o conhecimento passado pelo professor.

Portanto, é preciso visualizar o cenário de inclusão das travestis no contexto escolar para além da educação pedagógica, mas apoiado na Educação da Diferença, como sendo a possibilidade de reconhecer os diferentes e fazê-los dialogar, de forma a estimular tais diferenças.

É necessário pensar a Educação da Diferença em sintonia com a conjuntura social, que é composta de intermináveis acontecimentos, que configuram sua constituição e a dos sujeitos integrantes, expõe a necessidade de proporcionar uma educação voltada para o diferente; educação que não só tolere as diferenças, mas, sobretudo, traduza as diferenças de forma dialógica (VEIGA-NETO, 2005).

É preciso pensar a inserção e permanência das travestis no ambiente educacional a partir do conceito de agenciamento, pois, assim como defende Fuganti (2009), esta noção remete ao modo concreto de produção da realidade, em qualquer dimensão, material ou imaterial, e não a uma verdade que representaria o real; para o autor, o agenciamento é, antes de tudo, um acontecimento multidimensional, que pode estar a serviço de uma educação

negativa – útil para normatizar pessoas – ou de uma educação positiva, que investe na potencialidade do ser. Assim, é possível pensar como os demais atores educacionais se relacionam com as travestis, se buscam potencializá-las ou, simplesmente, estigmatizá-las.

Educar na diferença é uma tarefa difícil, mas não impossível. Para tanto, Ferre (2001) afirma que é preciso que as pessoas se sintam do outro lado e, também, coloquem-se do lado do outro, de forma a neutralizar qualquer fronteira que possa existir entre os indivíduos. É necessário educar partindo do pressuposto que todos são iguais na condição humana, embora se diferenciem uns dos outros em virtude das diversas singularidades; assim, ao passo que cada ser possui uma identidade, essas devem ser, além de respeitadas e aceitas, traduzidas e entendidas em suas diferenças.

É nesse contexto de diferenças que se deve compreender as relações ocorridas no cenário escolar em que as travestis estão inseridas, de forma a incluí-las literalmente nesse contexto. Sendo assim, não cabe apenas inseri-las neste espaço ao garantir uma matrícula, mas também oportunizar as diversas experiências que demarcam suas vidas em particular e a vida em coletivo no ambiente educacional. Para as travestis, conforme aponta Bento (2009), o processo de subjetivação é singular e atravessado por movimentos de inserção no *status queer* ou *transViados*, na tentativa de firmar cotidianamente uma afirmação política que problematize a questão da identidade sexual e, de certa forma, a identidade cultural e social, atrelado a intencionalidade de perturbar a “normalidade” (SILVA, 2009) ou o *status quo* desejado pelo modelo social normativo, inclusive dentro da escola.

[...] os modos de subjetivação normatizadores seriam responsáveis pela manutenção da ordem estabelecida, da moral vigente e do status quo, enquanto os modos de subjetivação singularizadores se mostrariam como linhas de fuga, contra-poderes ou resistências frente ao poder que facilitariam a expressão da diferença, da singularidade e de modos desejantes potentes e criativos, entendido aqui na forma proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), como uma “usina de produção de real social”. A vida se processa através do embate de virtualidades que se atualizam através dos processos desejantes que enunciam os acontecimentos. (PERES, 2010, p. 58)

Dentre as citadas, desejante é o conceito que guia os autores a escreverem sobre teoria *queer*, sobretudo sobre a experiência de travestis quando soam resistência e luta diária nos

espaços heteronormativos, como a escola. O modo *queer* de ser travesti reporta à singularidade e ao processo desejante em cada espaço ocupado pelas travestis. Na escola, esse modo singular mobiliza as travestis a saírem do processo educativo normatizante (dos corpos e dos modos de vida) proposto pelas instituições que “formam a sociedade” e (re)inventarem suas próprias identidades. São elas, pessoas singulares e desejantes, que detêm o direito de exceder os limites impostos pelas instituições como família, escola, igreja e sociedade, e gerarem potência sobre si, sobre suas próprias normas, sobre seus próprios corpos e modos de vida.

A teoria *queer* nasceu nos Estados Unidos no final da década de 1980, período em que aquele país passava por uma verdadeira crise de identidade sexual, resquícios da tentativa incessante de unificar e generalizar um modo de vida sexual “normal” (o heterossexual), na qual todos os que diferissem dessa lógica eram denominados gays e considerados “doentios”, independentemente das singularidades de suas identificações sexuais. Para Sant’Anna e Santos (2017), a teoria *queer* busca a desconstrução e a denúncia de ações presentes na sociedade que reforçam a subalternização de corpos, principalmente por não estarem dentro da norma, como é o caso das travestis.

Anteriormente, o termo *queer* era utilizado com frequência, naquele país, indicando preconceito exatamente contra àqueles que “fugiam” da heteronormatividade. Depois de muitas tensões e lutas contra o estigma e o preconceito, o movimento se apropriou do termo, numa verdadeira devolutiva de ordem política, dispositivo de afirmação por parte dos militantes e estudiosos sobre sexualidade, constituindo relação direta com a política *queer*.

Por assumir um caráter discursivo da sexualidade, o movimento *queer* concerne ao questionamento de toda ordem de binarismo: masculino x feminino, preto x branco, macho x fêmea... assumindo a dispersão e a multiplicidade das diversas formas de existência, aclamando a proliferação dos prazeres e a multiplicação de sexualidades disparatadas (LOURO, 2009). Compreende pessoas de gêneros inteligíveis e práticas que negam ou contrariam as regularidades da sociedade. Possivelmente, segundo o discurso social, seja esse o motivo de as travestis (e outros modos de vida que distem da heteronormatividade) incomodarem tanto.

Assim, o maior desafio do movimento *queer* – e ao mesmo tempo o convite aos indivíduos – é transgredir a lógica estabelecida, pensando o impensável, admitindo o insuportável e atravessando os limites impostos, de tal modo que, ao se autodenominarem *queer*, as pessoas reiteram sua disposição de viver a/na diferença (LOURO, 2009), ao invés de se sujeitarem aos termos reprimidos, constrangidos ou vitimizados, mostrando como podem participar da ordem que os subjuga (MISKOLCI, 2009).

Quantas travestis não se tornaram ou podem tornar-se indivíduos *queer* no espaço escolar? Mais do que identificar grupalmente, a alusão preconceituosa “viado” ganhou força entre elas, mobilizando-as a pensar e a militar por seus interesses. *Queer* sugere um movimento e a não-acomodação, fazendo com que elas se tornem mais atuantes, dispostas a modificar uma realidade vigente ao problematizar noções de sujeito e de identidade. Assim, ao se exporem no verdadeiro “campo de batalha” que é a escola, elas reafirmam o desejo de viver na diferença, impondo sua condição de ser travesti frente a qualquer forma de preconceito, estigma e violência.

Conceber as travestis enquanto sujeitos *queer*, nos remete a ideia de empoderamento, através do “aumento do poder e da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, dominação e discriminação social” (VASCONCELOS, 2003, p. 262).

A teoria *queer* apresenta, também, a sua base de construção nas análises de relações de poder propostas por Foucault (FERRARI; ALMEIDA; DINALI, 2010), não que o mesmo tivesse escrito e pensado a teoria *queer*, mas que suas ideias propuseram a construção de um modo *queer* de viver e pensar (SPARGO, 2006), devido a sua concepção de poder estar traçada nas relações e não na ideia de posse.

Portanto, pensar as travestis que ocupam os espaços escolares a partir da Educação da Diferença pressupõe uma afetação e sensibilidade sobre/com elas, a partir das diversas implicações inerentes à convivência com a diferença, a fim de prover uma liberdade de posicionamento e uma perspectiva ético-estético-política frente ao modelo normativo proposto pela sociedade vigente.

### **Percurso Metodológico**

Por meio do método da cartografia, os traçados do caminho deste modo de fazer pesquisa se construíram ao caminhar e ao reconhecer o percurso de cada travesti, compondo seus mapas cartográficos (ALVAREZ; PASSOS, 2010; SIBERTIN-BLANC, 2010) em diversos espaços da cidade (ruas, outros locais de trabalho e de estudo, e eventos LGBTQIA+). Assim, a análise dos processos de subjetivação e escolarização apresentada, neste estudo, não se resume à problematização das histórias relatadas pelas travestis e à observação participante feita em campo, outrossim, a análise amplia-se ao reconhecer as linhas de força da vida, os atravessamentos e as transversalidades que marcam esses processos de subjetivação em um texto direcionado às experiências de escolarização das participantes e à discussão à luz da teoria *queer*.

Ao longo da experiência de campo, foram ouvidas as histórias de vida de sete travestis, que nos acolheram durante praticamente um ano de inserção no campo e contribuíram voluntariamente com a construção do trabalho através das suas experiências vividas. Os dados sociodemográficos das travestis estão apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Identidade sexual	Orientação sexual	Raça
Ana	20	Ensino Médio	Travesti	Heterossexual	Branca
Bárbara	18	Fundamental	Travesti	Heterossexual	Branca
Lia	29	Pós-graduação	Travesti	Heterossexual	Parda
Lorena	21	Ensino Médio	Travesti	Heterossexual	Parda
Paola	21	Ensino Médio	Travesti	Bissexual	Parda
Sabrina	19	Ensino Médio	Travesti	Heterossexual	Preta
Yana	16	Fundamental	Travesti	Heterossexual	Branca

Fonte: dados da pesquisa.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local, e aprovado conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 8370113.0.0000.5296, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas participantes.

Silva e Paraíso (2019) pontuam que os caminhos de uma cartografia não são retilíneos e unívocos, e não podem ser dados de antemão e, tampouco, podem ser considerados previsíveis. Portanto, esta cartografia foi construída na experiência de campo,

gerando um mapa de inúmeras possibilidades e em constante movimento. Durante o tempo de permanência no campo, os dados foram coletados por meio de observação, entrevista e notas de campo (GIL, 2017).

As narrativas apresentadas pelas travestis permitem problematizar sua participação nos espaços educacionais, especialmente como elas significam o processo de resistência e permanência (ou não) na escola frente às linhas de segmentaridade que se expressam em discursos e práticas de normatização, tanto pela instituição quanto pelos atores que habitam os espaços (colegas/amigos, trabalhadores, família e comunidade).

Assim como constataram Alexandre e Salgado (2017) e Adad, Nascimento e Martins (2020), dentre outras e outros pesquisadores, as travestis que participaram deste estudo também apresentam a Escola/Universidade como um espaço de tensões, atravessado por discursos aprisionadores e normatizantes, mas também um espaço para resistência e luta das travestis cotidianamente.

### **Travestis em contextos educacionais: tensões e resistências possíveis**

O preconceito sofrido a partir da identificação travesti começa, na maioria das vezes, dentro da própria família, o que estimula e até força a saída da travesti do seio familiar. Algumas vezes, esse processo de transfobia familiar ocorre ainda no período de escolarização, o que prejudica o desenvolvimento educacional da travesti. Ao mesmo tempo, a escola se mostra como um estabelecimento cuja instituição educacional é excludente pois, por mais que se garanta a inserção de pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar, a inclusão não é efetiva (LIMA *et al.*, 2019; VASCONCELOS, 2018), podendo produzir a expulsão e afetar, principalmente, a vida profissional da pessoa trans e travesti.

Assim, costumeiramente, pensa-se que a prostituição é a única saída para as travestis (DIAS; SOUZA, 2019; FRANCO; CICILLINI, 2015; SILVA, 2014), seja pelo “estilo de vida travestido” que se deseja ou, como apontam Pedra *et al.* (2018), por questões de sobrevivência, levando muitos a afirmarem, equivocadamente, que elas buscam uma “vida fácil” e não se preocupam com a educação que lhes é “garantida”. No entanto, apesar de

existirem travestis em trabalho de prostituição, essa não é a única possibilidade de trabalho que elas ocupam.

Todas as travestis que acompanhamos e com as quais dialogamos durante as atividades de campo, tanto as que se prostituem quanto as que não o fazem, abordaram a educação como uma temática que perpassa suas vidas (independentemente se estavam estudando ou não naquele momento), o que revela a importância de discutir a relação que elas mantêm com esse processo.

Em entrevista cedida à TV Seridó, Jacqueline Brazil, presidente da Associação das Travestis Reencontrado a Vida (Atrevida), discute sobre a travestilidade e educação; segundo ela, o motivo de 70% das travestis do RN serem analfabetas justifica-se por não existirem políticas públicas direcionadas a essa população; além disso, soma-se o preconceito, fazendo com que muito cedo elas abandonem os estudos para viverem de subemprego ou prostituição (BRAZIL, 2011).

Além da falta de políticas estruturadas e “praticáveis” nas escolas do país e de profissionais qualificados para trabalhar com as diferenças e as demandas que surgem do contexto da diversidade sexual e de gênero, outros aspectos dificultam a permanência das travestis no espaço escolar.

As travestis de Natal, que frequentaram ou frequentam as escolas da cidade, foram enfáticas ao mencionar que o uso do nome social ou o reconhecimento da identidade de gênero e o uso do banheiro feminino sempre foram desafios, somados ao preconceito sofrido diariamente a partir do analfabetismo ético-estético-político dos atores da instituição escolar em não se permitir à convivência com outros modos singulares de vida.

*Ninguém é obrigado a aceitar ninguém, mas perante a lei e o direito de estudar, todos são obrigados a me respeitar. Na escola, foi onde eu coloquei as normas de respeito, não só pra mim como travesti quanto para as outras; tinha professores, e ainda têm, não capacitados para lidar com travestis em sala de aula. Um dia, no evento que teve na escola, eu disse que todo ser humano, independentemente de ser ou não gay, travesti, tem que ter direito a estudar e ser respeitado dentro da sala de aula. (Ana, 20 anos).*

Para que se efetive o que está instituído no âmbito jurídico-político, faz-se necessário, como nos mostra Ana, todo um agenciamento micropolítico do desejo que aponta processos

instituintes de reconhecimento da pessoa trans e travesti, tendo em vista que a escola que frequenta – ilustrando muitas outras que tratam de produzir subjetividades segmentadas – ainda não está preparada para comportar esse outro diferente, demonstrando fracasso escolar institucional no que diz respeito à inclusão de pessoas que se diferenciam das normas e no que diz respeito à tradução dessas diferentes identidades de gênero no processo de ensino-aprendizagem.

Como apontam Silva, Costa e Müller (2018) e Vargas, Beerbaum e Boff (2022), as escolas ainda trabalham a partir de uma perspectiva de educação que reduz gênero a sexo com o sentido biológico, naturalizado e reprodutor, esquecendo que as leis e políticas relativas à sexualidade e gênero devem coadunar com uma efetiva prática de educação da diferença para a superação da visão superficial de que o corpo e sua concepção anatômica inscrevem a homens e mulheres essa naturalização sexual.

O uso do banheiro configura-se como um dos principais desafios das travestis, inclusive das que têm a identidade de gênero reconhecida em documentos, denunciando não apenas a realidade das escolas, mas de outros espaços coletivos como shoppings, repartições públicas, boates, entre outros. Sabe-se que em qualquer espaço público eles estão lá: um banheiro feminino e um masculino, demarcando papéis a cada sexo biológico; mas e as travestis, qual banheiro podem utilizar? As travestis optam pelo uso do banheiro feminino, por identificarem-se com sua identidade de gênero, mas muitas pessoas defendem que elas devem usar o banheiro masculino e há aquelas pessoas que são inflexíveis, afirmando que não devem utilizar nem o masculino nem o feminino.

*Na minha escola sempre foi um problema; acho que nem o nome social deu tanta dor de cabeça. Ninguém entrava num acordo sobre qual banheiro eu deveria usar, pois não queriam que os demais alunos ficassem constrangidos. Depois de muito bate-boca, terminei usando o banheiro da diretora. (Sabrina, 19 anos)*

As travestis não propõem uma discussão sobre qual banheiro usar, considerando que elas já sabem qual é o banheiro feminino. Tampouco propõem a construção de um terceiro banheiro, visto que isso gera a criação de um novo gueto, como algumas travestis pontuam. Na verdade, podemos problematizar se, de fato, o local de “realização das necessidades fisiológicas” pode ser demarcado pelas inscrições naturais de um corpo biológico.

*Se eu usar o banheiro dos meninos, eles vão dizer que eu estou assediando eles. E se eu for para o banheiro das meninas, elas não vão gostar. Daí a gente fica nesse impasse. (Paola, 21 anos)*

A narrativa de Paola demonstra como, na atualidade, no âmbito da produção de subjetividade capitalística, não há espaço fora do binarismo estrutural da sexualidade humana, principalmente da lógica heteronormativa, de tal modo que só se permite ocupar um lugar dentro deste padrão rígido e estereotipado entre ser macho ou fêmea, homem ou mulher.

Para Alves e Moreira (2015), a construção de um terceiro banheiro é severamente criticada também por estudiosos, pois reitera a discriminação e a segregação da diferença, numa perspectiva higienista e, até mesmo, eugenista. A polêmica em torno da criação de um terceiro banheiro acaba por reforçar um sistema classificatório e normatizante da sexualidade e, por mais que seja considerada uma ampliação do espectro de gênero, produz outras formas de exclusão com base na sexualidade.

Assim, questiona-se: quais políticas abrangem tal questão? Aqui, não está sendo discutida somente a utilização do banheiro em si, embora seja necessário, mas todas as linhas que perpassam tal utilização: a do respeito, a da inserção social, a dos direitos humanos. Em suma, o debate sobre a construção de um terceiro banheiro ou o uso do banheiro masculino reaquece a perspectiva da homogeneização da diferença na tentativa de silenciamento e inviabilização dos diversos modos de vida.

Outro aspecto discutido junto às travestis é a problemática relacionada com o uso do nome social ou do novo nome na escola e de serem assim nomeadas na lista de chamada. A problemática do reconhecimento da identidade de gênero também perpassa todas as instâncias de inserção da travesti, pois, tendo enfrentado um grande processo para adquirir um corpo feminino, também deseja ser chamada por um nome feminino, identificando-as como tal, em qualquer lugar que se encontre. Na família, nas ruas, no trabalho, na noite, nos eventos sociais, entre outros espaços, as travestis travam uma luta menos severa, pois já conseguem conquistar o respaldo de outros indivíduos, especialmente seus pares, sendo chamadas pelos nomes que elas desejam.

Na escola, no entanto, essa conquista enfrentou inúmeras barreiras até ser um direito legalmente constituído. Para muitas travestis, ainda há inúmeras resistências quanto ao reconhecimento da identidade de gênero e o uso do nome, o que constitui uma violação institucional. Essa barreira não se restringe apenas às travestis, mas envolve outros sujeitos trans, como pontuaram Hatje, Ribeiro e Magalhães (2019). É uma batalha que percorre alguns anos, mas que agora encontra respaldo em alguns marcos legais, como a Resolução nº 01/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Portaria nº 145/2019 da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), que normatizam o uso do nome social de transexuais e travestis nas escolas.

Com muita luta, as travestis têm uma identidade fincada, com nome social respeitado, em espaços de convivência diária, no trabalho e em eventos sociais, onde são ladeadas de tantas outras pessoas LGBTQIA+, que fazem legitimar o desejo identitário de cada travesti. No seio familiar, depois de um tempo, a identidade de gênero, geralmente, é reconhecida; não obstante, alguns parentes mais próximos, como mães, no âmbito privado, continuam tratando as filhas pelo nome anterior. Mas é percebido que, por muito tempo, nas escolas e universidades, as travestis ainda empreendem uma batalha para que sejam consideradas plenamente possuidoras de um nome feminino.

*Se me transformo para ser mulher, enfrentando desde o início diversos preconceitos e ultrapassando diversas barreiras, acredito que me chamar de Yana é a coisa mais fácil desse mundo. Não sei porque os professores não me chamam assim, pois boa parte das minhas amigas chamam e elas vê e sabe que eu prefiro. (Yana, 16 anos)*

Lia, uma das travestis que partilhou narrativas de sua experiência conosco, lastima o cenário “educacional” no qual está inserida. Durante seus estudos de doutorado em uma universidade pública, afirmou que, por inúmeras vezes, no seu processo educacional, submeteu-se a insultos e à lista de chamada diária por meio do nome civil.

*Poucos são os professores que me chamavam pelo nome que escolhi. Havia aqueles que, sensivelmente, me chamavam pelo meu nome social, inclusive por respeito; no entanto, havia tantos outros que não se preocupavam em dirigir-se a mim e me chamar, na frente de todos, pelo nome civil; esses eram muitos dos que se denominam doutores. (Lia, 29 anos)*

Pelo discurso de Lia, nota-se que, no ensino superior, a violência também se repete de diversas formas, inclusive por aqueles tidos como “detentores do saber”. Ao verificar um professor que reproduz esse tipo de discurso, a violência contra as travestis é reforçada e autorizada por esse ator para outros atores. Assim como Cruz (2014) encontrou em sua pesquisa no ensino superior, os discursos de alguns professores no que tange às questões de corpo, gênero e sexualidade são conservadores, cambiantes, de efeitos performativos e ambíguos. Inclusive, assim como propõe a pesquisadora, as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no ensino superior precisam se manter acesas e abertas na formação inicial, contribuindo para problematizar as práticas pedagógicas que vigiam, corrigem, penalizam, castigam, excluem e segregam.

Percebe-se pela análise dos processos de subjetivação e escolarização que não há, no contexto da travestilidade, uma violência apenas física, mas também a violência institucionalizada, que contribui para a opressão desse modo de vida. Na escola, lugar de diálogo das diferenças, percebe-se que tal violência é catalisada através da discussão sobre “em qual banheiro entrar?” e, até pouco tempo, o não reconhecimento dos seus nomes sociais, uma violência que não se produz fisicamente, mas que também marca profundamente a subjetividade delas.

Assim como aborda Louro (2006), mesmo sabendo que existem várias formas de vivenciar o gênero e a sexualidade, os educadores e as educadoras norteiam suas ações com base em um padrão para o qual há um único modo “normal” de masculinidade e feminilidade e uma única forma “sadia” de desejo sexual: a heterossexualidade. Deste modo, enquanto aparelho institucional, a escola assume um papel importante (embora opressor) no controle da sexualidade e dos corpos, na busca de engessar as pessoas numa prática que esteja orientada pela relação corpo x gênero x desejo sexual.

Ao mesmo tempo em que se visualiza a realidade hostil da escola sobre as travestis, surgem processos de resistência por parte delas nesse espaço. Ao assumirem o interesse e gozarem do seu direito básico em frequentar esse espaço (muitas vezes respaldadas pela necessidade de terem uma formação mínima), as travestis reafirmam a vontade de viver na diferença, sob qualquer forma de força opressora, como as citadas.

Cabe salientar, também, que a escola não se torna, para todas, local só de lutas e conflitos, visto que as travestis se preocuparam em identificar também os pontos positivos de estarem dentro do ambiente escolar.

*Foi na escola que fiz muitos amigos que tenho hoje. Embora muitos lá não gostem de mim, tenho muitos amigos e colegas. Me dou bem com muita gente, pois busco não brigar ou me rebaixar aos atos preconceituosos. (Ana, 20 anos)*

Muitas travestis ocupam o espaço escolar de forma destemida e, das investidas hostis e preconceituosas de outros indivíduos que transitam esse espaço, constroem alternativas para potencializar o seu “estar nesse espaço”, como sendo a oportunidade de reafirmarem-se num local que historicamente não foi preparado para elas.

*Quando os engraçadinhos que chamam de ‘biba’, ‘viadinho’ ou qualquer outro nome preconceituoso, eu finjo que nem escuto, sabe? E tem vez que digo: sou mesmo, e daí? Pois só assim eles percebem que eu não me preocupo com as piadinhas. Estou ali para estudar! (Lorena, 21 anos)*

*Estou na escola porque preciso estudar para ter uma profissão, ser alguém na vida. Não me importa o que acham de mim; já passei por muita coisa na escola, mas sempre resolvo do meu jeito. (Bárbara, 18 anos)*

*Um dia, quando teve um evento na escola com professores, diretores, advogados, juiz, eu aproveitei para desabafar sobre o que se passava na escola. Disse que todo ser humano tem que ter direito a estudar, não só em escola municipal e estadual, e ser respeitado dentro da sala de aula. Disse que tem lei aqui no RN a nível estadual e municipal que uma travesti tem que vir bem vestida para a escola, e eu venho, mas tem muita mulher aí mostrando as partes íntimas do corpo com roupas curtíssimas e ninguém se preocupa. A escola caiu nos aplausos e as mães de família e alunas bem educadas me deram bastante apoio. E isso tudo eu falando no microfone. (Ana, 20 anos)*

As narrativas de Lorena, Bárbara e Ana mostram a coexistência de processos de subjetivação segmentados e singulares, ora denunciando quais corpos femininos importam e quais não importam, ora anunciando a afirmação da diferença. Isso reforça os achados de Alexandre e Salgado (2017), quando apontam que, apesar das experiências de travestis em contextos escolares serem marcadas por preconceito, discriminação e violência, há experiências potentes em suas memórias, quer seja pelas competências construídas na

própria escola ou pelo protagonismo assumido em meio às relações de poder no cotidiano escolar.

Diante das narrativas apresentadas, percebe-se que muitas travestis não desperdiçam as oportunidades de serem ouvidas e vistas, para ressaltar que estão ali, militando cotidianamente para garantir a manutenção de um espaço que é de lei para todos e que o acesso à educação não é restringido por aspectos estabelecidos por uma norma tida como universal. Portanto, cabe refletir sobre as novas discussões transcorridas nos contextos aonde as pessoas LGBTQIA+ estão inseridas, respaldadas pelas discussões do movimento *queer* em consonância com a educação da/para a diferença.

### **Considerações Finais**

As travestis passam por diversos desafios para conseguirem “sobreviver” ao ambiente hostil e ameaçador no qual a escola se transformou. Embora a escola, muitas vezes, se apresente igualmente hostil para outros modos de vida ditos “anormais”, como os que envolvem questões étnico-raciais ou de deficiência, percebe-se que os que distam por questões relacionadas à sexualidade são os que ainda mais arcam com as consequências, em especial as travestis, que explicitam seu devir feminino através do corpo pelas transformações a que se submetem, gerando alto número de evasão escolar (PEDRA *et al.*, 2018; VASCONCELOS, 2018; VIEIRA; GHERARDI; SEVERO, 2018) ou, como ressalta Bento (2011), expulsão escolar.

Percebe-se que há avanços em políticas para a inclusão de grupos minoritários, entretanto, raros são os investimentos para programas e ações de inclusão de grupos LGBTQIA+ no ambiente escolar, e, quando acontece, algumas resistências são geradas, como é o caso da agenda governamental do último ex-presidente do Brasil. Com este trabalho, busca-se enfatizar que a redução e até a eliminação das estratégias que viabilizam a convivência com as diferenças pode estimular a não permanência das travestis no processo educacional.

As travestis vivenciam experiências em instituições discriminatórias e excludentes, como é o caso da própria família e a escola, reflexo da sociedade erguida em valores e

princípios heteronormativos; no entanto, é possível detectar, nas narrativas apresentadas, travestis travando batalhas e reafirmando cotidianamente sua condição *queer* e ressaltando o constante interesse de viver na/pela/com a diferença.

Não se pode mais permitir que o tratamento sob a forma de violência física e institucional a grupos LGBTQIA+ na sociedade contemporânea seja reproduzido no interior do espaço escolar, e que professores, demais trabalhadores, colegas e pais de estudantes continuem desinformados e desinteressados pelo processo educativo que perpassa a instituição, visto que tal desconhecimento e despolitização catalisa a saída precoce dessas pessoas do processo educativo.

Além da função pedagógica, de educar através de conteúdos programáticos, a escola deve ser também espaço onde se possibilita a experimentação com a diversidade, a permanência e aceitabilidade de conviver com as diferenças e reforçar, continuamente, o papel de cada ator educacional, ressaltando a ideia de que todos, todas e todes precisam ser respeitados em sua singularidade. Assim, apoiamos-nos nos argumentos de Torrada, Ribeiro e Rizza (2020) sobre uma escola que promovam estratégias de resistências e que possibilitem a problematização e o debate das questões de gênero e sexualidade.

Como a travestilidade é um fenômeno complexo e multifacetado, este trabalho é limitado por apresentar as experiências de travestis apenas no processo de escolarização, o que pode ocultar experiências de relevante contribuição para a teoria *queer* em outros contextos de sua vida. Ao mesmo tempo, considerando que cada travesti apresenta um repertório particular, é fundamental conhecer os processos escolares vivenciados por elas de modo mais aprofundado, o que não pode ser alcançado por este trabalho.

Apesar de tais limitações, este trabalho alcança seu objetivo essencial, que é a problematização de algumas experiências da vida travesti no contexto de escolarização na cidade de Natal. Por se tratar de um estudo cartográfico, foi possível refletir sobre os (des)encontros existentes entre as múltiplas formas de viver a travestilidade.

Este trabalho rompe com a histórica oferta de uma vida marginal às travestis, especialmente marcada por associações equivocadas à patologia e desvio, e contribui para o reconhecimento das diversas formas de existência através da travestilidade, inclusive no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977_por). Acesso em: 25 jan. 2023.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças – resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, p. 1-24, 2020.

ALEXANDRE, Bruno do Prado; SALGADO, Raquel Gonçalves. Corpos que “não cabem”: memórias de escola nas narrativas de travestis. *Albuquerque: Revista de História*, Aquidauana, v. 9, n. 17, p. 48-64, 2017.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas, 2010. p. 131-149.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. *Quaderns de Psicologia*, Barcelona, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

BAREMBLITT, Gregório. Sociedades e Instituições. In: *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: teoria e prática*. 4 ed. Rio de Janeiro: Record - Rosa dos Tempos, 1998. p. 27-38.

BENTO, Berenice. Apresentação. In: PELÚCIO, Larissa. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS*. São Paulo: Annablume - Fapesp, 2009. p. 17-23.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBTQIA+*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BRAZIL. *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 32 p. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_lesbicas\\_gays.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf). Acesso em: 2 jan. 2023.

BRAZIL, Jacqueline. TV Seridó. Programa Wanderley Filho. *Preconceito em Escolas do RN*. Entrevista. Apresentado em 29 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.tvserido.com/noticia.php?id=1185>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018. *Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis*. Brasília: CFP, 2018. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/resolucao\\_cfp\\_01\\_2018.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/resolucao_cfp_01_2018.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Resolução nº 01 de 19 de janeiro de 2018. *Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares*. Brasília: DOU, 22 jan. 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12018.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. *Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 5 mar. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira. *Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB*. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, 2014.

DIAS, Danilo; SOUZA, Marcos L. “Parece uma mulher, mas é um traveco”: produções discursivas marginais e transfóbicas nas vivências de uma travesti professora. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 18, n. 212, p. 19-30, 2019.

ELIAN, Isabella Tymburibá. A heteronormatividade no ambiente escolar. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 – Desafios Atuais dos Feminismos. *Anais [...]*. Florianópolis, 16 a 20 set., 2013.

FEITOSA, Cleyton. Políticas públicas LGBTQIA+ no Brasil: um estudo sobre o Centro Estadual de Combate à Homofobia de Pernambuco. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 90-118, 2019.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos; DINALI, Wesley. Teoria e subjetividades Queer: Poder, Resistência e Corpo. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 105-131.

FERRE, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (trad. Semíramis Gorini da Veiga). Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-246, 2015.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 2, p. 122-137, 2016.

HATJE, Luis Felipe; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Trans(formar) o nome: alguns efeitos do nome social e da alteração do nome civil na vida de sujeitos trans. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 34, n. 108, p. 122-143, 2019.

FUGANTI, Luiz. Aprender. In: AQUINO, Julio; CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Abecedário: educação da diferença*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-23.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LIMA, Eduardo; FERREIRA, Ewerton da Silva; QUADRADO, Jaqueline Carvalho; SANTOS, Tiara Cristiana Pimentel dos. Gênero, sexualidade e currículo: problematizando a permanência de alunos LGBTQIA+TIQ na escola. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 5, ed. esp., p. 1-20, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. A necessidade da subversão: a teoria queer na educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-323, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005. p. 13-26.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e Desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. *In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo: feminismos plurais*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PEDRA, Caio Benevides; SOUSA, Evelyne Cirilo; RODRIGUES, Raphael Vasconcelos Amaral; SILVA, Thaysa Sonale Almeida. Políticas públicas para inserção social de travestis e transexuais: uma análise do programa “Transcidadania”. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 170-199, 2018.

PERES, William Siqueira. Travestis: subjetividades em construção permanente. *In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luis Felipe; PARKER, Richard Guy (org.). Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Rio de Janeiro: Pallas, Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ e ABIA, 2004. p. 115-128.

PERES, William Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 57-65, 2010.

ROCHA, Marisa Lopes da. Inclusão ou Exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, 2008.

SALES, Adriana; SOUZA, Leonardo Lemos de; PERES, Wiliam Siqueira. Travestis brasileiras e escola: problematizações sobre processos temporais em gêneros, sexualidades e corporalidades nômades. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 29, n. 1, p. 71-80, 2017.

SANT’ANNA, Tiago Fernando; SANTOS, Welson Barbosa. A imagem do corpo: entre a dignidade, a subalternização e a violência. *Revista Bagoas - Estudos Gays: gênero e sexualidades*, Natal, v. 1, n., p. 137-161, 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Rio Grande do Norte. Portaria nº 145/2019-GS/SEEC. *Homologa o Parecer nº 088/2018 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte*. Natal: DOE, 17 out. 2018. Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20190125&id\\_doc=634216](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20190125&id_doc=634216). Acesso em: 23 jan. 2023.

SIBERTIN-BLANC, Guillaume. Cartographie et territoires: La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze. *Dans L’Espace géographique*, v. 3, n. 39, p. 225-238, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Aline Ferraz da. *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-21, 2019.

SOUZA, Marta Helena Teixeira de; MALVASI, Paulo; SIGNORELLI, Marcos Claudio; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 767-776, 2015.

SPARGO, Tamsim. *Foucault e a Teoria Queer* (trad. Vladimir Freire). Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5543. *Declara a inconstitucionalidade do art. 64, IV, da Portaria nº 158/2016 do Ministério da Saúde, e do art. 25, XXX, "d", da Resolução da Diretoria Colegiada - RDC nº 34/2014 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA*. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4996495>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26. *Declara a criminalização específica de todas as formas de homofobia e transfobia*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoMAM.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020.

VARGAS, Rosana Souza de; BEERBAUM, Alisson Vercelino; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Educação sexual para a diversidade: questões de gênero e o contexto escolar. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 37, n. 116, p. 258-75, 2022.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus, 2003.

VASCONCELOS, Fábio Roberto da Silva. Evasão escolar de alunas travestis e transexuais. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 7. *Anais [...]*. Porto Alegre, 19 a 21 set., 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. *In: MACHADO, Adriana Marcondes (org.). Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva - direitos humanos na escola.* São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 55-70.

VIEIRA, Rafael Porto; GHERARDI, Sandra Regina Marcolino; SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. Causas e consequências da homofobia na escola: uma revisão. *Multi-Science Journal*, Urutaí, v. 1, n. 10, p. 69-77, 2018.

Autor correspondente:

Thales Fabricio da Costa e Silva

Universidade Federal de Campina Grande

R. Sinfrônio Nazaré, 38 - Centro, Sousa/PB, Brasil. CEP 58800-240

E-mail: [thalespsic@gmail.com](mailto:thalespsic@gmail.com)

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.