

Jonathan Vicente da Silva

# **REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA:**

**análise da produção  
acadêmica educacional  
brasileira entre 2009 e 2019**



UNISINOS

Arte da capa: imagem livre de direitos autorais.

Autor: Daniel S. da Cunha.

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

São Leopoldo/RS, 2021.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**JONATHAN VICENTE DA SILVA**

**REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA:  
análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019**

**São Leopoldo**

**2021**

JONATHAN VICENTE DA SILVA

**REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA:  
análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2021

S586r Silva, Jonathan Vicente da.  
Regulação e queer(ização) da docência : análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019 / Jonathan Vicente da Silva. – 2021.  
115 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação 2021.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Docência. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Queer. 5. Travestis. 6. Transexuais. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

JONATHAN VICENTE DA SILVA

**REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA:  
análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Fernando Altair Pocahy – UERJ

---

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS (orientadora)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho à minha querida mãezinha, que mesmo não podendo terminar o ensino fundamental, e com as mãos calejadas, marcadas por muito trabalho, me ensinou/ensina a acreditar e a apostar na Educação e na Docência.



## AGRADECIMENTOS

Por onde, como ou por quem começar?

Eram meados de fevereiro, verão, um dia em que a chuva se misturava com o sol. Mas chuva, nessa época do ano, depois do um calor de quase trinta graus? Isso teria a ver com as condições climáticas do Rio Grande de Sul? Mas não se previa chuva, muito menos que a temperatura iria cair tanto.

Ao acordar cedo para seguir com os estudos, com a escrita da dissertação, e ao me deparar com tal situação, vi-me refletindo sobre isso: sobre a imprevisibilidade da vida. Fiquei pensando em como agradecer, mas, além disso, de que/quais forma/s expressar essa gratidão em palavras, frases e talvez em silêncios para além da formalidade. Quando ingressei no mestrado, eu já previa, ou melhor, eu sonhava como seria esse momento – a defesa da dissertação. Imaginava uma sala cheia de amigos/amigas, colegas, professores/professoras, família, onde eu poderia olhar em direção a cada um/uma, onde poderíamos sentir as emoções, onde a voz talvez estivesse embargada – bom, isso não mudou, pois me encontro exatamente assim, neste momento – em que os abraços seriam possíveis. Imaginava-me vestindo uma roupa bem bonita. Imaginava uma mesa bonita, com frutas, café, água, chás, algumas guloseimas preparadas com muito carinho, cuidado e amor, como sempre gostei de fazer. Como agradecer sem desconsiderar que, atualmente vivemos um momento tão difícil no Brasil e mundo, causado pelo avanço da doença do Coronavírus – Covid-19? Doença que milhares de pessoas, famílias, assim como eu, sentiram na pele e no corpo os seus efeitos? Mas, há na vida imprevisibilidade. E há também possibilidade de criação, de (re)invenção, assim como há a possibilidade de sol depois da chuva, ou de chuva depois do sol.

Imerso nessas tensões/emoções, lembrei-me de um livro de que gosto muito: *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano (2015), mais especificamente de uma narrativa sobre Diego e seu pai Santiago Kovadloff. Diego, conforme o autor narra, não conhecia o mar e por isso seu pai levou-o para que então conhecesse e, quando enfim o mar estava na frente de Diego, “[...] foi tanta a imensidão, do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza e quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – me ajude a olhar!” (GALEANO, 2002, p.15). É, a partir dessas provocações que passo agora a agradecer àqueles/aquelas que de diferentes modos me ajudam/ajudaram ver a vida, a pesquisa, a docência, a

formação, a profissão, a solidão, a escuridão, a imensidão e a possibilidade de criação.

Agradeço a Deus, em quem firmo minha fé, minha força e minha esperança. Gratidão por me manter de pé, e por me fazer ver que eu posso ir além.

À minha mãezinha Carmelinda, minha companheira de vida. Obrigado por sonhar comigo todos os meus sonhos, por sempre me incentivar, apoiar e fazer o (im)possível para que eu alcançasse cada um deles e, mais do que isso, expressar orgulho por cada etapa. Obrigado pelo amor incondicional, que ultrapassa o corpo, o gênero, a sexualidade. Obrigado por me/nos ter dado nos últimos três anos o maior presente que eu/nós pudéssemos imaginar: o mano Lorenzo. Serão sempre vocês e por vocês em primeiro lugar. Perdão pelas ausências, perdão pela incapacidade de perceber – talvez - as vezes em que a senhora não estivesse bem, por eu estar imerso nesse projeto de vida-formação.

Aos meus irmãos mais velhos: Clarice e Cristiano. Obrigado pelo amor que nos une, pelos incansáveis “empréstimos” de cinco reais para a passagem, para a xerox, para o lanche. Obrigado por também possibilitarem que eu chegasse a uma faculdade, a um curso de Pós-Graduação. Sem vocês e a mãe, tampouco eu conseguiria sozinho. Obrigado pelos sobrinhos maravilhosos: Pedro Henrique, João Victor e pela pequena Ester. Estarei sempre com vocês.

À minha família. Em especial meu tio Antônio Jaci (*in memoriam*), que vibrou comigo com a conquista do ingresso no mestrado e que, mesmo lutando pela vida, demonstrava-se orgulhoso por isso. Com ele, dentre tantas coisas, aprendi que precisamos reservar um tempo para estarmos com a família, nem que esse tempo seja breve, pois há imprevisibilidade na vida. Aos/às demais tios/tias, primas/primos. Obrigado por manter nossa família viva, e por entender as rápidas passadas nos almoços de domingo, nas jantas e nas confraternizações. A sobremesa fica pra depois.

À minha orientadora: querida professora Maria Cláudia. Minha inspiração! As palavras faltam. Obrigado por partilhar a vida comigo. Obrigado por me ensinar a ver: ver contigo, ver sozinho, ver com. Sua postura ética, humana, profissional, competente, cuidadosa e rigorosa me faz querer ir além e me faz acreditar na Educação, no ensino, na pesquisa, na docência e na vida. Me fez acreditar em mim! Obrigado pela parceria, pelas oportunidades de formação e atuação profissional ao longo desses anos em que me orientou na Iniciação Científica, no Trabalho de

Conclusão de Curso em Pedagogia e agora na dissertação. Obrigado também por investir na minha formação e por sempre acreditar e me encorajar, até mesmo quando eu pensava não ser capaz.

À banca examinadora: professora Eli, obrigado por mais uma vez estar junto comigo neste momento formativo. Tu me inspiras. Ensinou-me que é preciso ter *brilho no olho*, coragem, rigor, parceria e, acima de tudo, generosidade acadêmica. Professor Fernando, obrigado por ter aceitado este convite. Agradeço às reflexões, a disponibilidade de tempo, a leitura atenta, cuidadosa e rigorosa, bem como pela possibilidade de interlocução.

Às professoras Carin Klein, Dagmar Meyer e Mirian Dazzi, agradeço pela oportunidade de *aprender com*, e pela parceria que temos estabelecido até aqui.

Agradeço ao Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq), sob coordenação das professoras Elí T. Henn Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna. Certamente, muitas das coisas que sou capaz de pensar, dizer, escrever decorrem dos nossos encontros de partilha, estudos e muita parceria.

Ao Grupo de Orientação e Prática de Pesquisa da professora Maria: Audrei Pizzolatti, Alessandra Pedroso, Cláudio Mandarino, Fabiane Bitello, Gilvânia Aguiar, Jorge de Paula, Kemilly Vasconcelos, Lisiane Mazzurana, Miriã Zimmermann, Pâmela Cuty, Renata Cintra, Ruan Carlos, Vivian Heinle, obrigado por serem capazes de mobilizar os princípios do nosso grupo: o saber, o saber cuidar e o saber fazer com. Obrigado por acompanharem a escrita da dissertação desde os primeiros rabiscos, pelas sugestões de leituras, pelo olhar cuidadoso e respeitoso. Aos que estão mais distantes, mas que também integram o grupo: Fabiane Bitello, Jaime Eduardo, Laudete de Britto, Regina Célia, Soraia Tomassel, obrigado por tudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos queridos/queridas mestres/mestras. Gratidão por cada aula, leituras indicadas, tensões e possibilidades de diálogos e exercícios de pensamentos. Sou grato por ter escolhido esse programa, que além da excelência acadêmica conta com um corpo docente muito qualificado, e com princípios humanistas.

Aos/às amigos/amigas e colegas que fiz na Unisinos, em especial àqueles/àquelas que estiveram mais próximos, vivendo comigo os sonhos, as angústias, as alegrias: Amanda Foza e Sabrine Bahia. Gratidão por essa amizade que ultrapassa as salas de aula e que se faz no dia a dia, partilhando a vida de

diferentes modos. A vida se torna mais leve com vocês. Diandra Andrade e Gabriele Alves, obrigado por tornarem o mestrado mais leve, pelos cafés e infinitas conversas/conselhos sejam presenciais ou EaD. Éderson Cruz e Renata Scherer, gratidão por me acompanharem de diferentes modos, desde a iniciação científica.

Agradeço aos/às amigos/amigas pessoais, com quem partilho a vida há muito tempo. Obrigado pelos incentivos, por entenderem minhas ausências e por serem capazes de perceber os momentos que eu precisava de vocês e mesmo eu dizendo que precisava ficar em casa para estudar, vieram até a mim. Aline Camargo, Alef Noara, Ana Toniolo, Anderson Andrade, Andrei Prates, Betina Camargo, Jennifer Himmer, Leonardo Himmer, Lucas Yuri, Nayza Cavalcante, Tiago Moraes, Thiago Saldanha.

Agradeço também, aos pais das minhas amigas Aline e Betina, que em um dos momentos mais difíceis da minha vida, em meio ao processo seletivo para o mestrado, quando por motivos pessoais precisei sair de casa, por abrirem as portas de sua casa com toda a generosidade do mundo, e por me trataram como filho. A cena de nós chorando abraçados na cozinha, comemorando a aprovação e seleção para a bolsa ficará guardada para sempre em minha memória e em meu coração. Dona Sílvia e Seu Celso, obrigado por tudo.

Por fim, agradeço a mim mesmo, por não ter desistido mesmo quando tudo parecesse não ter/fazer mais sentido, quando sem conseguir ver, me ausentei, recuei, tive medo, mas encontrei forças para seguir adiante com meu sonho. Sonho que não acaba aqui, pois penso que se há imprevisibilidade na vida, há imensidão no mar.

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2018, p. 14).

## RESUMO

Mapear, descrever e analisar que/quais jogos de saber e poder concorrem para a constituição de uma docência exercida por pessoas *trans* no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre os anos de 2009 e 2019 é o objetivo desta dissertação. Para isso, a partir de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram identificadas e analisadas 08 (oito) pesquisas, sendo 03 (três) teses de doutorado e 05 (cinco) dissertações de mestrado, desde a perspectiva da análise documental. A investigação foi ancorada em quatro campos de estudos: Estudos em Docência, Estudos de Gênero, Estudos Queer e Estudos Foucaultianos, buscando apoio principalmente nos estudos de Michel Foucault. A partir da análise do material empírico, foi possível organizar duas categorias de análise: “*Regulação da docência: matriz heterocisnormativa*” e “*Queer(ização) da docência: resistir e (re)existir*”. A tese a que se chega é a seguinte: a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira do decênio 2009-2019, pode-se perceber que pessoas *trans*, ao se constituírem como docentes, são interpeladas por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, sendo regulados pela matriz heterocisnormativa. As mesmo tempo, docentes *trans* criam possibilidades outras para resistir e (re)existir, na medida que forçam um processo que nomino de *queer(ização) da docência*, entendido aqui como uma *atitude-ético-estético-político-queer*, por meio de uma *vida vivível* que visa separar a docência da moralidade e da decência, que a tem atravessado e constituído por muito tempo, afim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo.

**Palavras-chave:** Docência. Gênero. Sexualidade. Queer. Travestis. Transexuais.

## ABSTRACT

Mapping, describing and analysing which games of knowledge and power contribute to the constitution of teaching carried out by *trans* people in the context of educational academic production in Brazil between the years 2009 and 2019 is the objective of this dissertation. For this, from a search in the CAPES Theses and Dissertations Bank, 08 (eight) researches were identified and analysed, 03 (three) doctoral theses and 05 (five) master's dissertations, from the perspective of documentary analysis. The investigation was anchored in four fields of study: Teaching Studies, Gender Studies, Queer Studies and Foucault Studies, supported mainly by the studies of Michel Foucault. From the analysis of the empirical material, it was possible to organize two categories of analysis: "*Teaching regulation: heterocisnormative matrix*" and "*Queer(ization) of teaching: resisting and (re)existing*". The thesis defended is: from the analysis of the Brazilian educational academic production of the decade 2009-2019, it can be seen that *trans* people, when constituting themselves as teachers, are challenged by discourses and games of power/knowledge that say about the body, the gender and the sexuality, which are regulated by the heterocisnormative matrix. At the same time, *trans* teachers create other possibilities to resist and (re)exist, as they force a process that I call the *queer(ization) of teaching*, understood here as an *attitude-ethical-aesthetic-political-queer*, through a *liveable life* that aims to separate teaching from morality and decency, which has been going through it and constituted it for a long time, in order to enable other ways of being and existing as a teacher in the contemporary.

**Key-words:** Teaching. Genre. Sexuality. Queer. Transvestites. Transsexuals.

## RESUMEN

Determinar, describir y analizar qué/cuales juegos de saberes y poderes contribuyen para la constitución de una docencia ejercida por personas trans en el contexto de la producción académica educacional brasileña entre los años de 2009 y 2019 es el objetivo de esta disertación. Para eso, desde una búsqueda en el Banco de Tesis y Disertaciones de la CAPES, fueron identificadas y analizadas 08 (ocho) investigaciones, siendo 03 (tres) tesis de doctorado y 05 (cinco) disertaciones de maestría, desde la perspectiva del análisis documental. La investigación fue basada en cuatro campos de estudios: Estudios en Docencia, Estudios de Género, Estudios Queer y Estudios Foucaultianos, buscando apoyo principalmente en los estudios de Michel Foucault. A partir del examen del material empírico, fue posible organizar dos categorías de análisis: “Regulación de la docencia: matriz hetero-cis-normativa” y “Queer(ización) de la docencia: resistir y (re)existir”. La tesis a que se llega es la siguiente: del análisis de la producción académica educacional brasileña del decenio 2009-2019, se puede percibir que personas trans, mientras se constituyen como docentes, son interpeladas por discursos y juegos de poderes/saberes que tratan del cuerpo, del género y de la sexualidad, siendo regulados por la matriz hetero-cis-normativa. Al mismo tiempo, docentes trans crean posibilidades otras para resistir y (re)existir, en la medida que fuerzan un proceso que denomino Queer(ización) de la docencia, entendido aquí como una actitud-ético-estético-político-Queer, por medio de una vida vivible que visa separar la docencia de la moralidad y de la decencia, que la ha cruzado y constituido por mucho tiempo, afín de posibilitar modos otros de ser, de estar y existir docente en el contemporáneo.

**Palabras clave:** Docencia. Género. Sexualidad. Queer. Travestís. Transexuales.



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Crônica Strip-Tease .....  | 20 |
| Quadro 2 - Crônica Eu sei, mas não devia.....   | 25 |
| Quadro 3 - Descritores das pesquisas .....  | 50 |
| Quadro 4 - Número de pesquisas de acordo com os critérios estabelecidos.....  | 53 |
| Quadro 5 - Material empírico analisado.....   | 55 |
| Quadro 6 - A emergência de professores travestis e transexuais na escola:<br>heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas ..... | 60 |
| Quadro 7 - A pedagogia do salto alto: história de professoras transexuais e travestis<br>na Educação Brasileira.....                                    | 61 |
| Quadro 8 - Professoras <i>Trans</i> brasileiras: ressignificações de gênero e sexualidades<br>no contexto escolar .....                                 | 62 |
| Quadro 9 - (Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans)<br>educadora social .....   | 64 |
| Quadro 10 - Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as<br>experiências de educadoras Trans do projeto Trans forma ação.....        | 65 |
| Quadro 11 - Docências trans*: entre a docência e a abjeção .....  | 66 |
| Quadro 12 - Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora<br>e mulher trans .....   | 67 |
| Quadro 13 Homens (trans) docentes: transmasculinidades na educação. ....  | 68 |
| Quadro 14 Música “A caçada”. .....  | 83 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1 APRESENTAÇÃO .....  | 15  |
| 2 DESASSOSSEGOS OU SOBRE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI .....                                      | 20  |
| 3 DOCÊNCIA EXERCIDA POR PESSOAS TRANS: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ..... | 28  |
| 4 GÊNERO, ESTUDOS <i>QUEER</i> , TRANSEXUALIDADE E DOCÊNCIA.....                          | 42  |
| 5 DESPIR-SE, VESTIR-SE: SOBRE A DOCÊNCIA EXERCIDA POR PESSOAS TRANS NAS PESQUISAS.....    | 49  |
| 5.1 Pesquisa Documental .....   | 56  |
| 5.2 A Empiria.....  | 58  |
| 6 REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA: MATRIZ HETEROCISNORMATIVA.....                                   | 71  |
| 7 <i>QUEER</i> (IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA: RESISTIR E (RE)EXISTIR .....                         | 85  |
| REFERÊNCIAS.....  | 106 |

## 1 APRESENTAÇÃO

Cercada de desconfianças na comunidade escolar, fui diariamente vigiada pelo diretor ou coordenador, que monitoravam minha atuação. Mesmo assim, não temi, continuei fazendo meu trabalho e conquistando o carinho dos alunos. Muitos de meus colegas professores, por preconceito ou competição, tentavam de tudo para destruir minha imagem e promover minha demissão, alegando, inclusive, que eu era mau exemplo para a escola, uma vergonha. Mesmo nesse contexto, realizei meu trabalho rigorosamente, pois sabia que qualquer falha, por menor que fosse, seria motivo suficiente para uma demissão. Tinha sensibilidade para compreender a falta de atenção e de afetividade pela qual os alunos passavam na escola, afinal fui vítima disso, assim realizei meu trabalho sempre no campo da afetividade para com todos, que, mesmo sendo aparentemente “iguais”, eram diferentes. (ANDRADE, 2012, p.78-79).

O excerto que abre esta seção fora retirado da tese de Doutorado em Educação de Luma Nogueira de Andrade, intitulada *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Luma foi a primeira travesti do Brasil a receber o título de doutora, e embora em sua tese desenvolva uma pesquisa de cunho etnográfico com jovens/estudantes/travestis, a autora traz durante a escrita fragmentos de sua trajetória de vida como jovem/estudante/travesti/professora.

A escolha do excerto é intencional, uma vez que, ao apresentar uma pequena narrativa de Luma enquanto professora, possibilita aos leitores pressupor o tom da discussão que se pretende nessa dissertação, já que olha para a produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019 que teve como foco a docência de professoras e professores travestis e transexuais.

De acordo com Sayonara Naider Bonfim Nogueira, vice-presidente do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), que é um instituto formado por professoras e professores travestis e transexuais, protagonistas de suas pesquisas, e que “[...] tem como grande característica promover as discussões de pesquisas, produção de conhecimento e todas as demandas que envolvem processos de educação, bem como o monitoramento da violência contra as pessoas trans [...]” (NOGUEIRA, 2018, p.224), ao escrever a apresentação do memorial organizado por ela e por Andreia Laís Cantelli (2018), intitulado *Memórias, mulheres trans e homens trans na educação*, afirmam que:

No cenário educacional brasileiro, professoras e professores transexuais são cada vez mais visíveis. Ainda que estabeleçam uma minoria em termos numéricos, originam para o debate na educação, diversas questões polêmicas, sobretudo por conta da curiosidade que instauram e do impacto nos modos de relação profissional no ambiente escolar. Estxs profissionais

se distribuem por praticamente todos os estados do Brasil, capitais, cidades médias e muitas delas em cidades pequenas pelo interior. A maior parte está em efetivo exercício em sala de aula e outrxs exercem funções em secretarias de educação, e outras são supervisoras, orientadoras educacionais, bibliotecárias e diretoras de escola. (NOGUEIRA, 2018, p. 3).

Propor essa pesquisa<sup>1</sup> pode significar ter que enfrentar alguns (muitos) desafios, e penso que o principal possa ser o fato de movimentar essa pesquisa reconhecendo que ocupo uma posição social e cultural e não outra, ou seja, homem-branco-cis-gênero. Nos últimos anos, tem se propagado uma grande discussão tanto em mídias/redes sociais como em pesquisas acadêmicas a respeito do “lugar de fala”. De um lado, argumenta-se que somente quem vive tal experiência/vivência, ou que se reconhece na posição poderia falar de/a partir e sobre tal. A exemplo disso, poderíamos pensar que somente gays poderiam falar de/a partir e sobre gays, somente negros e negras poderiam falar de/a partir e sobre racismo e assim por diante. De outro lado, há quem defenda que seguir nessa direção não faz muito sentido, uma vez que impossibilita o diálogo e a produção de conhecimento.

Djamila Ribeiro, filósofa, escritora e ativista pelo feminismo negro, ao ser entrevistada por Ellora Haonne no programa Carta Capital, nos faz refletir sobre essas questões. De acordo com Djamila, lugar de fala não se refere às vivências, com experiências individuais. Ao reconhecer-se como mulher negra e relacionar-se com as demais mulheres negras, afirma que cada experiência individual é diferente, o que impossibilita que se pense em um conceito que abarcaria essa multiplicidade de experiências individuais. Djamila tem defendido o lugar de fala como lugar social, localização de poder. Nessa lógica,

O conceito de lugar de fala discute justamente o *lócus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo — dependendo de seu lugar na sociedade — sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira. (RIBEIRO, 2019, p.18, grifos da autora).

---

<sup>1</sup> Assumo, nesta pesquisa, o conceito de gênero como ferramenta e, ao fazer isso, compreendo-o numa dimensão que é ética, teórica e política. Portando, entendendo que as palavras não são neutras; opto por utilizá-las realizando alternância gênero (ora no masculino, ora no feminino). Ao fazer isso, não nego que este campo – a docência – é constituído em sua grande maioria por mulheres, mas busco justamente tensionar as posições historicamente ocupadas por alguns sujeitos.

Neste sentido, no decorrer da minha trajetória de pesquisa como pesquisador, tenho procurado assumir um compromisso ético, intelectual, político e pedagógico e, com isso, nunca pretendi e nem pretendo colonizar as subjetividades dos sujeitos da pesquisa, mas antes, tenho procurado realizar uma leitura crítica da produção acadêmica educacional sobre docentes trans, promovendo espaços para *dialogar com*.

No grupo de pesquisa onde estou inserido, somos convidados a pensar em construir uma terceira via para análise dos modos de ser e exercer a docência, em articulação com gênero e sexualidade. Reconheço a importância e necessidade de haver pesquisas que produzam conhecimentos e criem condições para sujeitos que estiveram social, cultural e historicamente posicionados às margens, reconheço também que pesquisas sobre professoras/professores travestis e transexuais realizadas por professoras/professores travestis e transexuais poderão assumir um tom diferente da que me proponho, uma vez que há uma multiplicidade de experiências, linhas de pensamentos que interpelam os modos como cada um vive e se relaciona com a pesquisa. Cabe destacar também, que durante minha escrita, tenho procurado mobilizar e trazer para o debate textos, artigos, dissertações e teses escritos por pessoas trans, pois penso que a partir desse movimento de *dialogar com* poderemos minimizar ou colocar sob suspeita os discursos que legitimam quem pode falar sobre e quem não pode. Agradeço aos professores Fernando e Maria Cláudia por me provocarem a pensar sobre isso.

Dito isso, reafirmo meu compromisso ético com a pesquisa, e me dedico a realizar essa pesquisa *com* e não *sobre*. Ao me envolver com uma temática que muito me interessa, me incomoda e me dá prazer, desejo produzir uma pesquisa que possa contribuir para a produção de conhecimento e mais, que possa fornecer subsídios para que possamos (re)pensar as estruturas e nossas práticas sociais, culturais e histórias. Feitas estas considerações iniciais e apresentando brevemente a pesquisa, passo agora a apresentar a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, intitulado *Desassossegos ou sobre como cheguei até aqui*, justifico a escolha da temática, a partir da crônica *Strip Tease* de Martha Medeiros, que me provoca pensar o quanto, neste processo de escrita, precisamos nos despir de algumas coisas que tínhamos como “verdade”. Apresento brevemente meus percursos formativos desde meu ingresso no curso de graduação em Pedagogia, a inserção na pesquisa através da Bolsa de Iniciação Científica, e minha

chegada à escola, através do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UNISINOS, e meu ingresso no Mestrado em Educação, afim de mostrar minha imbricação e aproximação com a temática. Apresento ainda neste capítulo o primeiro exercício de revisão de literatura, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Ao final do capítulo, apresento a problemática da pesquisa.

Em *Docência exercida por pessoas trans: a (des)construção da identidade profissional*, terceiro capítulo, apresento a revisão teórica ancorada nos campos de estudos e nos conceitos nos quais a pesquisa se insere, a saber: Estudos em Docência, Estudos de Gênero, Estudos Queer e Estudos Foucaultianos.

O quarto capítulo, nomeado *Gênero, estudos queer, transexualidade e docência*, procurarei desenvolver uma argumentação para mostrar a relação entre Gênero, Estudos *queer* e transexualidade em interface com a docência.

Já no quinto capítulo, *Despir-se, vestir-se: sobre a docência exercida por pessoas trans nas pesquisas*, realizo a revisão de literatura a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, partindo de uma temporalidade que abrange 2009 a 2019, bem como apresento os procedimentos teóricos-metodológicos e a empiria a ser analisada.

Em *Regulação da docência: matriz heterocisnormativa*, sexto capítulo, realizo o primeiro exercício de análise. Neste, mostro, por um lado, o quanto social, cultural e historicamente a docência é/ tem sido regulada por uma norma, desde a perspectiva da heterocisnormatividade, e por outro, que estes sujeitos trans, que não se encaixam nessa norma, vivenciam modos de assujeitamento, mas também, encontram possibilidades outras de resistências para (re)existir de outros modos.

Ao evidenciar que a docência tal como a concebemos hoje se constituiu social, cultural e historicamente a partir de uma matriz heterocisnormativa, procuro mostrar o quanto a docência exercida por pessoas trans que, ao romperem com a norma imposta, mesmo que provisoriamente, se constitui através de jogos de poder e saber que dizem sobre o corpos, o gênero e a sexualidade.

No sétimo capítulo, *Queer(ização) da docência resistir e (re)existir*, procuro mostrar que entrada de pessoas *trans* na profissão, ao se constituírem como docentes atravessados por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, ao mesmo tempo que são regulados pela matriz heterocisnormativa, criam possibilidades outras de/ para resistir e (re)existir, na medida que, forçam um processo de nomino de *Queer(ização)* da Docência. Neste

capítulo, explico como tenho entendido este processo e também faço algumas considerações finais a cerca do processo de elaboração da pesquisa.

## 2 DESASSOSSEGOS OU SOBRE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

### Quadro 1 - Crônica Strip-Tease

Chegou no apartamento dele por volta das seis da tarde e sentia um nervosismo fora do comum. Antes de entrar, pensou mais uma vez no que estava por fazer. Seria sua primeira vez. Já havia roído as unhas de ambas as mãos. Não podia mais voltar atrás. Tocou a campainha e ele, ansioso do outro lado da porta, não levou mais do que dois segundos para atender.

Ele perguntou se ela queria beber alguma coisa, ela não quis. Ele perguntou se ela queria sentar, ela recusou. Ele perguntou o que poderia fazer por ela. A resposta: sem preliminares. Quero que você me escute, simplesmente.

Então ela começou a se despir como nunca havia feito antes.

Primeiro tirou a máscara: "Eu tenho feito de conta que você não me interessa muito, mas não é verdade. Você é a pessoa mais especial que já conheci. Não por ser bonito ou por pensar como eu sobre tantas coisas, mas por algo maior e mais profundo do que aparência e afinidade. Ser correspondida é o que menos me importa no momento: preciso dizer o que sinto".

Então ela desfez-se da arrogância: "Nem sei com que pernas cheguei até sua casa, achei que não teria coragem. Mas agora que estou aqui, preciso que você saiba que cada música que toca é com você que ouço, cada palavra que leio é com você que reparto, cada deslumbramento que tenho é com você que sinto. Você está entranhado no que sou, virou parte da minha história."

Era o pudor sendo desabotoado: "Eu beijo espelhos, abraço almofadas, faço carinho em mim mesma tendo você no pensamento, e mesmo quando as coisas que faço são menos importantes, como ler uma revista ou lavar uma meia, é em sua companhia que estou".

Retirava o medo: "Eu não sou melhor ou pior do que ninguém, sou apenas alguém que está aprendendo a lidar com o amor, sinto que ele existe, sinto que é forte e sinto que é aquilo que todos procuram. Encontrei".

Por fim, a última peça caía, deixando-a nua: "Eu gostaria de viver com você, mas não foi por isso que vim. A intenção é unicamente deixá-lo saber que é amado e deixá-lo pensar a respeito, que amor não é coisa que se retribua de imediato, apenas para ser gentil. Se um dia eu for amada do mesmo modo por você, me avise que eu volto, e a gente recomeça de onde parou, paramos aqui".

E saiu do apartamento sentindo-se mais mulher do que nunca.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base em Medeiros (1985).

Nesta seção, apresento a justificativa dessa pesquisa, a partir da crônica de Martha Medeiros intitulada *Strip-Tease*, estabelecendo uma relação entre a proposta investigativa aqui apresentada o despir-se. Entendo que o ato de despir-se se refere a uma ação, a uma atitude, pois entendo que, ao me propor realizar um estudo que analisa a constituição da docência de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT)<sup>1</sup>, terei que me despir daquilo que já sei *a priori*

<sup>1</sup> A sigla LGBT, tem sido usada no Brasil no âmbito das políticas públicas e dos movimentos sociais para defender as causas ligadas a gênero, sexualidade e orientação sexual. Lembro, também, que esta sigla, que na metade dos anos 90 era formada pelas letras GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), passou a ser Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (GLBT) – travestis e transexuais – em meados dos anos 2000. Durante a Primeira Conferência Nacional de Políticas



sobre, daquilo que penso saber, e colocar sob suspeita as verdades que são (re)produzidas (e que produzem) estas docências. Logo, retomo meus percursos formativos que estiveram imbricados com o tema que me proponho a discutir, na intenção de evidenciar aos/às leitores/ leitoras os motivos que me fazem estar aqui, imerso nestes campos de estudos.

Meu interesse em investigar a constituição da profissionalidade docente, mais especificamente, da docência LGBT, em especial, da docência trans no âmbito da educação básica, emerge a partir dos percursos formativos que realizei durante a graduação. Cabe destacar aqui, que até o momento da qualificação da dissertação, eu estava nominando e pretendendo defender a constituição de uma *docência trans*, um modo específico de ser e de se colocar como docente. No entanto, a partir das contribuições e provocações da banca, e também da orientadora e do que o material empírico me permitia analisar, percebi que não se tratava de defender uma docência específica, o que talvez pudesse remeter à um processo de essencialização e/ ou universalização de um modo único de ser docente trans, mas sim, pensar a inserção de pessoas trans na profissão e os modos pelos quais vão se constituindo docentes na relação com a docência, com o gênero e com a sexualidade. Destaco alguns marcos desse percurso a seguir: a) Ingresso no curso de Pedagogia<sup>2</sup>: deparei-me aluno de um curso constituído, na sua grande maioria, *de e para* mulheres; b) Vinculação com a escola e com a pesquisa: a partir de minha inserção em escolas públicas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup> e de minha vinculação a um projeto de pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC)<sup>4</sup>, me envolvi com os estudos dos seguintes conceitos: formação docente, identidade profissional docente, gênero, sexualidade; e c) Realização do Trabalho de Conclusão de Curso: ao desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>5</sup>, analisei as narrativas de docentes homossexuais (gays e lésbicas)

---

Públicas para GLBT, houve então, novamente, a mudança dessa sigla para LGBT, já adotada pelo movimento internacional. É importante dizer que, recentemente (2018), de acordo com o Manual de Comunicação, a sigla compõe-se da seguinte forma: Lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual - LGBTI+. O sinal + surge para contemplar outras orientações sexuais, expressões de gênero e identidade. Opto por utilizar a sigla LGBT no decorrer da pesquisa. A expressão *Trans* é utilizada aqui como guarda-chuva e estou me referindo às categorias Travestis e Transexuais. Sobre essas discussões, sugiro ver. (BRASIL, 2008; FRANCO, 2014; SIERRA, 2013).

<sup>2</sup> Realizei a graduação em licenciatura em Pedagogia entre os anos de 2013 e 2018.

<sup>3</sup> Atuei como bolsista de Iniciação à Docência no Pibid entre os anos de 2015 e 2017.

<sup>4</sup> Fui bolsista de Iniciação Científica entre os anos de 2016 e 2018.

<sup>5</sup> O TCC intitulado *Gênero, sexualidade e profissionalidade: uma análise das narrativas de docentes homossexuais* foi concluído e defendido por mim em julho de 2018.

atuantes em escolas públicas e privadas da região do vale do Rio dos Sinos-RS, buscando investigar os processos de constituição da profissionalidade de docentes homossexuais e os pressupostos de gênero e sexualidade que conformavam suas profissões.

Dos três marcos de meu percurso de formação anteriormente apresentados, gostaria de deter-me um pouco mais no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois a partir dele, encontro elementos para esta pesquisa no âmbito do Mestrado em Educação.

As análises do TCC, que investigaram a docência homossexual, possibilitaram-me mostrar “[...] como gênero e sexualidade atravessam e dimensionam a docência homossexual, mais especificamente a profissionalidade”. (SILVA, 2018, p. 10). Problematizei, também, a partir de Louro (2004), Silva (2008) e Silveira (2002), a ideia de uma docência ex-cêntrica<sup>6</sup>, o ponto fora da curva, uma docência pelo avesso. Nesta problematização, os sujeitos da pesquisa narravam as diferentes situações de preconceitos e violência de gêneros sofridos por não *atenderem* à norma, por não se enquadrarem num modo de ser docente tido como legítimo, normal de masculinidade e feminidade (LOURO, 2004), aquele materializado pelo social e pela cultura. Por não atenderem a esta norma, a profissionalidade destes sujeitos era colocada sob suspeita, desqualificada “[...] em virtude dos modos como cada um/a vive seus gêneros e exerce suas sexualidades”. (SILVA, 2018, p. 47).

Outra recorrência evidenciada na pesquisa está relacionada diretamente ao exercício da docência propriamente dito. Na pesquisa, ao serem provocados a pensar e narrar sobre o/no processo de tornar-se<sup>7</sup> docentes, os professores e a professora apontavam o quanto eles precisavam “provar” a todo tempo que eram profissionais, competentes e que eram decentes<sup>8</sup>. Apontavam também que em diversas ocasiões vestiam-se com roupas consideradas de pessoas “mais velhas”, deixavam a barba grande para impor respeito, adotavam diversas estratégias que

---

<sup>6</sup> Por docência ex-cêntrica, entendo como uma docência que rompe com a matriz central, materializada pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, logo, os sujeitos que não ocupam este lugar, que saem dessa matriz central, são qualificados como “fora do centro”, descentrados, ex-cêntricos.

<sup>7</sup> Exploro a ideia do tornar-se no capítulo 2.

<sup>8</sup> A expressão “decentes” aparece na pesquisa, pois estes/as professores/as são vistos muitas vezes como abjetos. Neste sentido, há um esforço, para “provar” o contrário.

pudessem “anular”, “camuflar” as marcas de gênero e de sexualidade presentes em seus corpos, para então poder exercer e permanecer na docência, na escola.

Durante as entrevistas, os professores gays e a professora lésbica, ao serem questionados se já haviam sofrido algum tipo de preconceito ou violência de gênero e, ao serem provocados a pensar em seus processos de constituição enquanto professores homossexuais e no próprio exercício da docência homossexual, evidenciaram distintas situações. Um exemplo trazido foi a religião, e o fato de alguns deles serem criados em famílias católicas ou evangélicas foi narrado como aspecto importante que contribuiu para que por muito tempo estes sujeitos não “assumissem” sua sexualidade e até mesmo continuassem a “camuflar” as formas de viver essas sexualidades tanto no âmbito pessoal, quanto no exercício de sua profissão.

Outro fator que foi citado estava relacionado com alguns enfrentamentos que os sujeitos da pesquisa citada tiveram com as famílias que, por vezes, temiam, questionavam, vigiavam e em muitas ocasiões até desqualificavam o trabalho docente destes professores gays e dessa professora lésbica justamente por serem homossexuais e, muitas vezes, por esses sujeitos serem considerados pessoas que ferem, distorcem, contrariam os princípios éticos, morais, e religiosos que constituem essas famílias por meio do que se define como “heteronorma” (POLICARPO, 2016, p. 544-545).

Ao finalizar a pesquisa desenvolvida na graduação, percebi que esta apontava-me possibilidades para pensar uma docência *travestida*, um “*travestimento da docência*”, ou seja, o ato de, mesmo sendo gays e lésbicas, estes professores e esta professora usarem estratégias tanto comportamentais como estéticas para enquadrarem-se novamente num modo considerado como *a priori* de ser e de exercer as masculinidades e as feminilidades e, consecutivamente a docência, conformado pela heteronormatividade mesmo depois de terem rompido com essa construção social e cultural, criando, assim, condições para que eu pudesse realizar uma proposta de pesquisa de mestrado. Mobilizado pela ideia do *travestimento docente*, me inscrevi para processo seletivo 2019/1 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS.

No decorrer do meu primeiro semestre, já no Mestrado em Educação<sup>9</sup>, fui sendo provocado pelas leituras, pelas discussões e apontamentos realizados pelos colegas e professoras e pela orientadora<sup>10</sup> a (re)pensar aquilo que vinha entendendo sobre a docência homossexual, mais especificamente sobre como se dava o processo de constituição da profissionalidade desta forma de docência, bem como os atravessamentos de gênero e de sexualidade que estavam imbricados neste processo. Inicialmente, fui sendo desafiado a me afastar da ideia do travestimento docente para pensar a constituição profissional desde uma outra perspectiva.

Para tanto, iniciei a revisão literatura no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>11</sup>, no período de 2009 a 2019<sup>12</sup>, a fim de identificar as pesquisas que já haviam sido realizadas neste período e mapear, descrever e analisar os possíveis sentidos da docência homossexual que nestas pesquisas eram atribuídos. Ao finalizar a revisão de literatura neste banco de dados, para minha surpresa, verifiquei que havia poucos trabalhos realizados que olhavam para a constituição da docência homossexual e de modo geral para as docências LGBT.

Ao retomar meu TCC, lembrei-me que, na ocasião, eu havia encontrado um trabalho que já apontava essa carência de pesquisas que investigassem a constituição das docências referidas. Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2014) realizaram um estudo analisando 4 teses de doutorado e 21 dissertações de mestrado no período de 1987 a 2010, disponíveis também no banco de teses e dissertações da CAPES. Neste estudo, as autoras evidenciaram duas temáticas de pesquisas que se sobressaem, sendo de um lado

[...] as que analisam as práticas dos professores/ das professoras, ou seja, o trabalho com as temáticas de gênero e de sexualidade em sala de aula; e do outro, as que buscam compreender as contribuições dos cursos de

---

<sup>9</sup> Ingressei no Mestrado em Educação em abril de 2019.

<sup>10</sup> Este projeto de pesquisa e aquilo que posso mostrar como repertório acadêmico está imbricado com a relação que tenho construído com a professora Maria Cláudia e seu grupo de pesquisa, relação essa desenvolvida desde 2015, primeiro no Pibid, depois ao longo de três anos como seu orientando na iniciação científica e, por fim, no trabalho de conclusão de curso. Além disso, do ponto de vista formal, o projeto de dissertação se inscreve na agenda de pesquisa da professora orientadora, que investiga os caminhos da profissionalidade docente desde a perspectiva de gênero. (DAL'IGNA, 2017).

<sup>11</sup> No capítulo três, apresento de forma mais detalhada como se deu este processo.

<sup>12</sup> Opto por essa temporalidade de modo a tentar identificar como a(s) docência(s) têm sido mapeadas, descritas e analisadas na última década. Pensar a constituição de uma docência exercida por pessoas trans, significa também estar atendo as diversas racionalidades que a circunscreve, e mais ainda, estar atento às ideias, crenças, projetos e debates públicos de vozes conservadoras e neoconservadoras que interpelam e cercam a docência e os modos de ser e de viver no mundo, e que ganham uma proporção cada vez maior a partir de 2010, no Brasil.

formação em serviço, quando discutem a homossexualidade. (SILVA, 2018, p. 28).

Ao ampliar o escopo temporal (2009 a 2019), percebe-se que alguns resultados de pesquisas das autoras permanecem, pois é evidente o grande enfoque que as pesquisas que se propõem a estudar as temáticas de gênero e de sexualidade dão para tentar entender como essas temáticas são trabalhadas (ou não) na escola e na sala de aula.

Em conversa com minha orientadora, chegamos à conclusão de que investigar os sentidos da docência homossexual que nas [poucas] pesquisas estavam (ou não) sendo atribuídos talvez não permitiram contribuir para avançar na produção do conhecimento, uma vez que elas apontavam resultados muito semelhantes e que também já haviam sido percebidos por mim no meu TCC.

## Quadro 2 - Crônica Eu sei, mas não devia

| Eu sei, mas não devia  |
|--|
| A gente se acostuma a acordar de manhã, sobressaltando porque está na hora, a tomar café correndo porque está atrasado.                    |
| A gente se acostuma a ler o jornal no ônibus porque não pode perder tempo na viagem, a comer sanduíches porque não tem tempo para almoçar. |
| A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes, a abrir as revistas e ver anúncios, a ligar a televisão e assistir comerciais.        |
| A gente se acostuma a lutar para ganhar dinheiro, a ganhar menos do que precisa e a pagar mais do que as coisas valem.                     |
| A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não a das janelas ao redor.                              |
| A gente se acostuma a não abrir de todo as cortinas, e a medida que se acostuma, esquece o sol, o ar, a amplitude.                         |
| A gente se acostuma a poluição, a luz artificial de ligeiro tremor, ao choque que os olhos levam com a luz natural.                        |
| A gente se acostuma às bactérias da água potável, à morte lenta dos rios, à contaminação da água do mar.                                   |
| A gente se acostuma à violência, e aceitando a violência, que haja número para os mortos. E, aceitando os números, aceita não haver a paz. |
| A gente se acostuma a coisas demais para não sofrer. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza para preservar a pele.              |
| A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que de tanto se acostumar, se perde por si mesma.                       |

A gente se acostuma, eu sei, mas não devia.

Fonte: Colasanti, 1996.

Inspirado na crônica de Marina Colasanti, que nos faz refletir o quanto a gente se acostuma com as coisas, mas não devia, em um outro encontro de orientação, decidimos (orientadora e eu) que eu deveria me desacostumar, deixar, mesmo que provisoriamente, a docência homossexual e pensar a constituição de uma docência exercida por pessoas trans (algo que apareceu durante a revisão de literatura e que até então eu não havia parado para pensar).

Após vários exercícios, chego à questão central desta pesquisa, a saber: *Que jogos de saber e de poder concorrem para a constituição da docência exercida por pessoas trans no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2009 e 2019?*

Nesta pesquisa, apresento o termo “pessoas” junto a *trans*, pois desejo problematizar e tenho pensando, de acordo com Dayana dos Santos<sup>13</sup> (2017, p.176-177), que:

A necessidade do termo pessoas agregado ao termo trans\* talvez tenha a intenção de marcar que estes corpos, mesmo se constituindo as margens das normas de gênero, constituem-se em ‘pessoas’. Nesta perspectiva, a palavra ‘pessoas’ funcionaria como um adjetivo, ou seja, uma qualidade de corpos trans\*, que apesar de se constituírem como trans\* são também e, antes mesmo, pessoas.

Me afastar da docência homossexual, das narrativas, da possibilidade de conversar, de entrevistar, de ouvir histórias/memórias, num primeiro momento, não foi algo fácil, pois se trata de um tema, um jeito de fazer pesquisa que me atravessa e me constitui enquanto homem-professor-pesquisador-iniciante e que vem me acompanhando desde meu ingresso na universidade de diferentes modos, mas compreendendo que não é possível (ou não deveria) sairmos do mesmo modo como entramos num Mestrado em Educação (e aqui caberia pensar em tantos outros processos/percursos formativos). Aceitei me desacomodar e então voltei meu olhar

---

<sup>13</sup> O estudo referido integra o material empírico da pesquisa. Porém, por reconhecer que estes professores e estas professoras são especialistas nestes temas, em alguns momentos tomo esses estudos para fundamentar teoricamente. Neste sentido, para organização e melhor visualização, quando se tratar das análises, essas pesquisas aparecerão em quadros, no corpo do texto e não em formato de paráfrases, citações diretas e/ou indiretas, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

para a produção acadêmica educacional brasileira sobre a docência exercida por pessoas trans da última década (2009-2019).

No capítulo subsequente, apresento a revisão teórica ancorada nos campos de estudos e nos conceitos nos quais essa pesquisa se insere: Estudos em Docência, Estudos de Gênero, Estudos Queer e Estudos Foucaultianos.

### 3 DOCÊNCIA EXERCIDA POR PESSOAS TRANS: A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 149-150).

Antes de dar seguimento às discussões aqui apresentadas, é preciso deixar claro que essa pesquisa se vincula à perspectiva pós-estruturalista e busca apoio teórico nos estudos de Michel Foucault. Com isso, não pretendo levantar uma bandeira para celebrar e ou/ demonizar uma ou outra perspectiva, pois entendo que cabe ao pesquisador encontrar em cada perspectiva caminhos para olhar, pensar e fazer pesquisa. É essa possibilidade de pensar de outros modos, de colocar sob suspeita as “verdades” e de pensar aquilo que ainda não foi pensando que me faz optar por essa escolha teórico-metodológica. Recorrer aos estudos foucaultianos, além de ser um modo de ver, de pensar e de problematizar, é também uma escolha política, ética (MEYER, 2014) e estética e, como bem nos fazem pensar Alfredo Veiga-Neto e Maura C. Lopes (2010),

Trata-se de uma perspectiva não fundacionalista, não essencialista e não representacionista; sendo assim, uma perspectiva que rejeita qualquer relação de dominação – até mesmo epistemológica –, mas que exercita o questionamento contra toda e qualquer outra forma de dominação, seja ela política, econômica, institucional, cultural, etc. Tal postura possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148).

É movido por essa vontade, por esse desejo de pensar de outros modos, de enxergar de outras maneiras a constituição da docência de modo geral e, neste caso, da docência exercida por pessoas *trans*<sup>1</sup>, que opto por essa perspectiva, pois como bem corrobora Dagmar E. Meyer (2014):

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, problematizo a ideia de uma identidade trans. Me interessa, antes de tudo, olhar para a docência exercida por pessoas trans de modo mais amplo e complexo, ou seja, modos de ser, de estar e de exercer a docência na perspectiva do tornar-se que são atravessados e/ou constituídos por pressupostos de gênero e de sexualidade.



[...] as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER, 2014, p. 53).

Conforme supracitado, não busco respostas essencialistas das coisas, mas procuro tensionar algumas “verdades” sobre docência exercida por pessoas trans (MEYER, 2014) e colocá-las sob suspeita numa ótica hipercrítica, ou seja, exercitar “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida” (VEIGA-NETO, 2003, p. 209), pois reconheço que “[...] tais procedimentos de análise [...] permitem descrever e problematizar discursos que, imbricados, permitem aos sujeitos/instituições expressar-se de determinados modos e não de outros.” (MEYER, 2014, p. 57). É a partir dessas lentes teórico-metodológicas que me proponho pensar a docência, a profissionalidade, bem como os atravessamentos de gênero e sexualidade que conformam os caminhos da profissão.

Nessa direção, tenho entendido docência a partir do que as pesquisadoras Eli Henn Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, p. 56, grifos meus) vêm defendendo, isto é:

[...] docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora (a partir de agora, nesta entrevista, alternamos a flexão de gênero, para dar visibilidade às relações entre docência e diferenças de gênero). Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. *A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele.* Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência.

Entender a docência como um exercício de ação - e não me refiro a qualquer ação, mas principalmente aquela intencional, reflexiva e fundamentada teórica e metodologicamente que tem por objetivo ensinar - me parece ser fundamental na contemporaneidade, onde discussões e projetos que interpelam e cercam a

docência e a escola tem ganhado forças, mobilizando outras formas de ser, de estar no mundo e de exercer a docência.

[...] em sua fase líquido-moderna, a cultura é feita na medida da liberdade de escolha *individual* (voluntária ou imposta por obrigação). É *destinada* a servir às exigências desta liberdade. A garantir que a escolha continue a ser *inevitável*: uma necessidade de vida e um *dever*. A assegurar que a responsabilidade, companheira inseparável da livre escolha, permaneça lá onde a condição líquido-moderna a colocou: a cargo do *indivíduo*, apontado hoje como único administrador da 'política da vida'. (BAUMAN, 2010, p. 33).

Zygmunt Bauman (2010) nos faz refletir a partir da obra intitulada “Capitalismo parasitário”, em uma cultura da oferta. Nessa lógica que se vincula ao pensamento do mercado, percebe-se o descolamento de uma forma primária de olhar e reconhecer os sujeitos, pois, segundo Bauman (2010, p. 36), a cultura líquido-moderna “[...] não tem ‘pessoas’ a cultivar, mas clientes a seduzir.” Nessa relação, percebe-se uma mudança de ênfase, na qual a centralidade passa ser o/no indivíduo que, em sua falsa liberdade, movido por seus desejos e suas necessidades, torna-se responsável por administrar a política da vida.

Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), ao pensarem em uma Docência S/A, onde uma cultura do empreendedorismo associada à ideia dessa educação customizada tem convocado professores “[...] a conduzir sua prática pedagógica a partir de uma lógica de mercado” (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 53), operando com o conceito de gênero como ferramenta, e ao entenderem o neoliberalismo a partir de Michael Foucault, principalmente a partir do curso “Nascimento da Biopolítica”(1978-1979), proferido pelo pesquisador no Collège de France Foucault (2008), vão nos fazer pensar que as análises desenvolvidas pelo próprio Foucault possibilitam:

[...] compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que produz um modo de ver as coisas, uma maneira de entender as relações sociais e os comportamentos dos indivíduos. Há um deslocamento importante nessa compreensão que possibilita entender o mercado como princípio de inteligibilidade para interpretar as relações sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 56).

Compreender o neoliberalismo desta forma nos permite olharmos para a contemporaneidade, entendida aqui na perspectiva dos estudos realizados por Agamben (2009) que, segundo ele, seria “[...] uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este, e ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais

precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo” (*Id., Ibidem.*, p. 59), e entender o quanto essa lógica de mercado atravessa e constitui a docência e o próprio exercício docente. Augustinho Reis Monteiro (2015, p. 158) afirma que a lógica do neoliberalismo na educação pode ser resumida da seguinte forma:

A educação é um processo *input-output* cuja ‘matéria-prima’ são as crianças, adolescentes e jovens, cujas ‘fábricas’ são as escolas, cujos ‘técnicos’ são as professoras e professores, cujo ‘produto’ são as trabalhadoras/ trabalhadores e consumidoras/ consumidores de que a economia precisa para ser competitiva e próspera, e cujos principais ‘clientes’ são as famílias, as empresas e o Estado.

Lopes (2018), ao ser convidada para o V Colóquio Nacional Michel Foucault, nos fazer pensar sobre os “[...] impactos dos avanços tecnocientíficos na educação e na vida humana” (LOPES, 2018, p. 143). A autora destaca que:

A racionalidade econômica neoliberal tem contribuído com a construção de formas humanas subjetivas cada vez mais competitivas, adaptativas, flexíveis, acessíveis, criativas, empreendedoras, financeiras, desejanças, aprendizes, autossustentáveis, excludentes, mas também formas subjetivas solitárias e ocupadas em criar formas de vidas alternativas. Formas de vidas alternativas não são formas isoladas ou paralelas, ‘destecnologizadas’ e ‘descapitalizadas’. Tão pouco são formas de vida idealizadas para se viver em outro mundo. Trata-se de formas de vida em permanente luta contra as práticas de governo [...] (LOPES, 2018, p. 145).

Sennett (2006), analisando a cultura do novo capitalismo, corrobora com Bauman (2010) e com Lopes (2018), ao mostrar o quanto, na contemporaneidade, têm ocorrido modificações expressivas no modo de conceber a cultura, modificações estas que seriam marcadas pela ideia de crise das instituições e com isso seriam postos alguns desafios às subjetividades humanas, desafios estes que são apontados também por Lopes (2018), quando a autora descreve o quanto essa racionalidade econômica neoliberal contribui para essas subjetividades humanas, onde os sujeitos precisam ser flexíveis, ser capazes de se adaptarem às condições deste tempo. Bauman (2010, p. 49) nos faz pensar que a “[...] flexibilidade é a palavra do momento. A capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos [...]”. Sennett (2006) reforça o que nos aponta Bauman (2010) e nos leva a refletir nesta ideia de curto prazo, que, segundo ele, nessa lógica não seria mais possível um planejamento a longo prazo, o que também não permitiria, por outro lado, uma reflexão dos sujeitos

sobre si mesmos. Logo, os docentes precisam ser capazes de, na mesma medida, atender a estas demandas: serem flexíveis, mobilizarem outras formas de ser, de estar e de exercer a docência, na tentativa de atender às necessidades de cada sujeito. Segundo Monteiro (2015), a formação de professores, na lógica neoliberal, deve:

[...] ser mais um *professional training* do que uma *professional education*, isso é, estar centrada na transmissão dos saberes disciplinares, acrescida de uma espécie de caixa de ferramentas *quick-fix* que pode ser adquirida já em serviço (*on the job... school-based*). (MONTEIRO, 2015, p. 159).

Michael Hardt e Antônio Negri (2014) também nos chamam a atenção para figuras subjetivas da crise. Na contemporaneidade, temos observado as novas formas como têm sido dominadas as professoras, o que nos permite refletir mais uma vez nas discussões feitas anteriormente, principalmente a partir de Lopes (2018) e Bauman (2010). Para esses autores e autora, expressões como educador/educadora, mentor/mentora, mediador/mediadora tornam-se frequentes.

Nesta direção, me parece cada vez mais fundamental entendermos nossa função enquanto docentes e o que caracteriza essa profissão. Maria do Céu Roldão (2007, p. 94) afirma que “[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*”, contudo, a autora salienta que, ainda hoje, existe uma tensão profunda entre o conceito de ensinar e que há duas leituras desse conceito, a saber:

[...] ensinar como professar um saber (o professor como aquele que professa um saber, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o ‘professar’), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os - ago). (ROLDÃO, 2005, p. 115).

Essa tensão tem sido associada uma leitura muito tradicional do professor transmissivo/ da professora transmissiva. Segundo a autora,

O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de *ensinar* assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Cabe destacar aqui que não se trata de dizer que os docentes não sejam mais os únicos responsáveis por “transmitir” o conhecimento na contemporaneidade. Devemos reconhecer que com o avanço do acesso à educação e à informação, muitos meios produzem conhecimentos, de diversas ordens, mas devemos defender que o docente possui um saber específico que se distingue de qualquer outro e, por essa razão cabe a nós, professoras e professores, possibilitarmos este saber/conhecimento para os discentes pois, concordo com Roldão (2005, p. 115),

[...] a importância do professor como distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou. E que o que continua a justificar, ou até a acentuar, a necessidade social da função dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem os outros (que hoje são todos os cidadãos) *aprender* um saber que socialmente se considera que lhes é necessário.

Neste sentido, percebemos que, na contemporaneidade, há um borramento da/na função exercida por professores quando estes atendem, mesmo que involuntariamente, à lógica da individualização dos percursos formativos de cada aluno/a. Nessa lógica, estes docentes, que antes “detinham” um conhecimento específico e eram responsáveis por “transmiti-lo”, agora são vistos como alguém que deve ser flexível, facilitar e orientar as aprendizagens. Biesta (2013, p. 32), ao escrever o livro “*Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*”, nos faz pensar que nas duas últimas décadas “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidade ou experiências de aprendizagem”.

Gadelha (2018), ao olhar para o empresariamento da sociedade e da educação num contexto social e histórico norte-americano, descreve este contexto em dois momentos. Ao se referir e descrever o primeiro momento do empresariamento (fins do século XIX e início do século XX), e também daquilo que ele chama de primeira modalidade de empresariamento social, diz o autor que:

[...] alguns valores, princípios, normas, procedimentos, tecnologias, mecanismos e formas de conduta, no mais das vezes provindos originalmente do mundo corporativo-empresarial capitalista, transpuseram estes limites organizacionais do mercado, espalhando-se para outras esferas da sociedade e por entre a vida cotidiana dos indivíduos e das populações nas grandes metrópoles dos países desenvolvidos, atuando de modo a influenciar, redefinir, e até mesmo mudar as relações que os indivíduos mantinham consigo mesmo, de uns com os outros, com o tempo e com o espaço, bem como com o consumo, os modos e os estilos de vida. (GADELHA, 2018, p. 230).

O autor salienta que, mesmo que tenha havido um aumento significativo e equivocadamente da influência de empresas capitalistas na vida social, ainda assim, nesse primeiro momento, “[...] manteve-se, contudo, certa exterioridade entre esta e aquela, no sentido de que ainda permaneceria relativamente de pé a fronteira que demarcava a separação da esfera privada a esfera pública na vida social.” (GADELHA, 2018, p. 230). Ao descrever o segundo momento, Gadelha (2018, p. 235) discorre sobre a ideia de uma forma-empresa que, segundo ele, marca “[...] a disseminação da ‘forma-empresa (sua lógica, seu *modus operandi*, valores [...]) por todo tecido social; mais do que isso, tal movimento interfere diretamente na produção de subjetividades na contemporaneidade”.

Hardt e Negri (2014, p. 21) vão sistematizar e dissertar sobre quatro figuras subjetivas que, segundo eles, seriam: “[...] o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado”. Minha intenção aqui não é comentar, com profundidade cada uma delas, mas, sim, trazer uma ou outra para dialogar com as análises que aqui estão sendo feitas.

O endividado, como o nome já pressupõe, seria regido, controlado pela dívida, que segundo os autores, “[...] exerce um poder moral cujas armas principais são a responsabilidade e a culpa, que podem rapidamente se transformarem em objeto de obsessão.” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 22-23). Seguem dizendo que “o capital explora progressivamente toda a gama de nossas capacidades produtivas [...]. A própria vida foi atrelada ao trabalho” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 24). Os autores descrevem ainda que nessa lógica “[...] as divisões entre tempo de trabalho e tempo de vida se tornam gradativamente indistintas” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 25).

Roldão (2007, p. 94) nos leva à reflexão de que o que se entende sobre a função da profissão docente, sobre ensinar, “está longe de ser consensual ou estático”, justamente por existir em formatos distintos e assumir estatutos diversos ao longo da história, e que “[...] a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII”.

Ora, caberia interrogar-nos – como alguns autores e autoras já têm nos questionado –, o que seria uma professora, um professor? O que os distingue de outros profissionais? É a partir destes questionamentos que buscarei seguidamente discutir sobre profissão, profissionalidade e profissionalidade docente.

Monteiro (2015), ao se propor estudar a profissão docente, a profissionalidade e a autorregulação desde a perspectiva da sociologia das profissões, vai nos mostrar etimologicamente o significado da palavra “profissão”, que, segundo o autor, “[...] significa declaração de crença religiosa ou de convicções. Por exemplo: fazer uma ‘profissão de fé’, professar o ‘ideário democrático’.” (MONTEIRO, 2015, p. 26). Maurice Tardif (2013), ao analisar a evolução do ensino escolar moderno, vai falar que este passou por três idades, onde cada uma corresponderia a um período histórico particular. Essa concepção de profissão como “profissão de fé”, está atrelada à ideia do ensino como vocação, quando a partir dos séculos XVI e XVIII, na Europa, período que marca a reforma protestante e a contrarreforma católica, “o ensino está[va], então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas” (TARDIF, 2013, p. 554). O ensino era então concebido como uma “profissão de fé” e, neste contexto, assumia um duplo sentido, a saber:

Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor. O ensino moderno é, portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé. Ainda hoje, em muitos países e regiões do mundo, o ensino, principalmente o ensino privado, continua entregue a comunidades religiosas. (*Id., Ibidem.*, p. 554-555).

A literatura sociológica anglófona apresenta a palavra “profissão” sob duas significações, uma ampla, que seria “[...] toda a atividade, ocupação, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de alguém”, e outra restrita, que seria “[...] uma ocupação muito especializada, bem remunerada e prestigiada.” (MONTEIRO, 2015, p. 33). Por definição, segundo o autor,

[...] uma profissão consiste, antes de mais nada, na aplicação de conhecimentos especializados para a resolução/ satisfação de problemas/ necessidade individuais e/ ou coletivos. Por isso, o critério de quem precisa e pode escolher um(a) profissional é principalmente a sua competência científico-técnica, e não tanto a (boa) pessoa que pode ser. (MONTEIRO, 2015, p. 33).

Posto isso, vai ser através do grau de profissionalidade que, segundo o autor, as profissões distinguir-se-ão. O autor salienta que não se deve confundir profissionalidade de profissionalismo, pois “[...] profissionalismo é um termo de

qualificação do exercício de uma profissão conforme ao seu conteúdo identitário, que é o núcleo da sua profissionalidade.” (MONTEIRO, 2015, p. 120). Ao estudar a literatura sociológica sobre as profissões, percebe-se que os termos “profissionalidade” e “profissionalismo” possuem definições e relações instáveis, sendo o segundo mais comum. “Profissionalidade é um termo de origem italiana (*professionalità*) que emergiu das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, nos anos 1960-1970” (MONTEIRO, 2015, p. 28), e que teria “[...] sido introduzido no campo educação por Eric Hoyle, no Reino Unido, em 1975, diferenciando-o de *professionalism*” e “[...] significa um modo de exercer a profissão.” (MONTEIRO, 2015, p. 120). Conforme o autor, “[...] uma profissão consiste num *saber-fazer-bem* alguma coisa.” (MONTEIRO, 2015, p. 138). No entanto, a profissão docente “[...] consiste num *saber-ser-comunicar-pedagogicamente*.” (MONTEIRO, 2015, p. 145).

Outro termo que é frequentemente utilizado como sinônimo de profissionalidade é “profissionalização”. Nesta pesquisa, enfatizo a noção de profissionalidade, pois entendo, concordando com Monteiro (2015, p. 38), que a “profissionalização é um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional”, ou ainda, a partir de Roldão (2008), que entende que a profissionalização estaria circunscrita à etapa da formação inicial e que teria fim quando os discentes finalizariam seu curso e obteriam a certificação que reconheceria que estes possuem competências para o exercício docente. José Carlos Morgado (2011), ao reconhecer a profissionalização como um processo de desenvolvimento de competências profissionais, reforça a compreensão de Roldão (2008), e diz ainda que “a profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção de sua identidade profissional [...]” (MORGADO, 2011, p. 796-797).

A compreensão de profissionalidade docente que assumo nessa pesquisa vai ao encontro da definição proposta por José Gimeno Sacristán (1999), embora o autor ressalte ser um conceito que está em constante elaboração, isto é, “[...] entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (SACRISTÁN GIMENO,



1999, p. 65). Roldão (2007, p. 101-102) corrobora com essa compreensão, pois entende que:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua. Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores [...]. Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões.

Neste sentido, Miriã Zimmermann da Silva e Soraia Tomasel (2018, p. 109) nos chamam atenção para os saberes pedagógicos, pois entendem que estes conferem sentido e unidade para a profissão docente. Segundo as autoras:

A atuação de um(a) professor(a) tem uma dimensão pedagógica, na medida em que atenta para os diferentes processos educativos que ocorrem e decorrem daquilo que é proposto em sala de aula: planejar, avaliar, definir conteúdos, escolher determinada metodologia são aspectos do exercício da docência imanentes a toda e qualquer área/disciplina ministrada.

Conduzido por essas discussões e compreensões de/sobre docência, profissão, profissionalidade e profissionalidade docente, torna-se possível afirmar que a docência se dá, na contemporaneidade, de diversas formas. No interior do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferença – GIPEDI – coordenado pelas professoras Eli T. Henn Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão – GEPI / UNISINOS / CNPq – coordenado pela professora Maura C. Lopes, algumas pesquisas de mestrado e doutorado, bem como estudos que decorrem destas pesquisas, têm mapeado, descrito e analisado estas docências, nomeando-as como Docência Engajada (BAHIA, 2020), Docência S/A (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018), Docência Design (HORN; FABRIS, 2018), Docência Terapêutica (SILVA, TOMASEL, 2018) e

Docência Virtuosa (OLIVEIRA, 2015). Não se trata de dizer que existe uma docência *a priori* para cada contexto e ou racionalidade, o que, na minha compreensão, esvaziaria a noção de Docência, mas o que está em jogo é a relação daquilo que acontece no interior do exercício docente, ou seja, daquilo que fazem com os docentes e daquilo que os docentes fazem com o que fazem deles. Em outras palavras, poderíamos ainda relacionar com o que Dal'Igna e Fabris (2015, p. 78) vão chamar de *ethos* de formação, ou seja, um “[...] certo modo de ser e agir, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações em si mesmo [...]”.

Por compreender desta forma, como já referi anteriormente, tentarei me afastar da ideia de uma *identidade trans*, pois penso que abordar o termo *identidade* implica muitas coisas e uma dessas possíveis implicações seria fixar um único modo de ser docente *trans*, já que “[...] tal como a linguagem a tendência da identidade é para a fixação” (SILVA, 2012, p. 84). Com isso, não é minha intenção negar/anular as identidades de gênero e sexualidade destes sujeitos, pois como bem coloca Selma Garrido Pimenta, “[...] a[s] identidade[s] não é[são] um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2014, p. 18). Dito isso, minha intenção nesta pesquisa não é trabalhar com a ideia de uma *identidade trans*. Me interessa, antes de tudo, olhar para a *docência* exercida por pessoas *trans*, destacando os modos pelos quais essa docência é produzida por relações de saber e poder, por normas e práticas, pensar modos de ser, de estar e de exercer a docência na perspectiva do tornar-se, os quais são atravessados e dimensionados por pressupostos de gênero e de sexualidade.

Guacira Lopes Louro (2011) ao se referir aos gêneros – masculino / feminino – entende que estes se produzem (são produzidos) nas/por relações de poder e, segundo a autora,

“[...] homens e mulheres certamente não são constituídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar ou de agir [...]”. (p.45)

Neste sentido, ao pensar a constituição de uma *docência* exercida por pessoas *trans* na perspectiva do tornar-se, temos que estar atento às relações de poder. Foucault (1995), ao abordar *o sujeito e o poder* afirma que o trabalho que

desenvolveu nos últimos vinte anos não teve por objetivo, “[...] analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise” (FOUCAULT, 2011, p. 231), mas, sim, “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 2011, p. 231). A compreensão de poder a que aqui me refiro ancora-se na compreensão foucaultiana. Não entendo que o poder seja algo fixo, estático, centralizado e único dos sujeitos e/ ou instituição em relação a outrem, mas que “o poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo”, como nos esclarece Veiga-neto (2011, p. 130). Ainda, segundo o autor,

[...] o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. E se os indivíduos são capazes de exercer o poder é porque o poder os atravessa. Isso não significa que, numa dada situação, as relações de poder sejam simétricas, isto é, de mesma ‘intensidade’ entre aqueles que mais exercem o poder e aqueles que mais se submetem a ele a cada momento. (*Id.*, 2011, p. 24).

É neste sentido que, a partir de Foucault, Veiga-neto (2006) nos ajuda a compreender o poder como algo que não é exclusivo de alguém, mas, sim, como algo fluído que se exerce através de práticas e/ou relações de poder. Compreender poder, a partir dos escritos de Foucault, implica entender que este se dá numa condição de liberdade. Segundo Foucault (1995, p. 244):

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo ‘governo’ dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.

O poder como modo de ação (moral) sobre as ações dos outros, ou seja, que “[...] consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244), descrito por Foucault, “[...] é uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 1995 p. 235). O filósofo nos faz pensar a palavra *sujeito* a partir de dois significados, isto é: “[...] sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou

autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Compreender desta forma significa entender “[...] o sujeito não como uma essência fixa ou acabada, mas como uma forma que se constitui historicamente e a partir de complexas relações que mantem consigo mesmo, com os outros e com a verdade [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 18). É essa possibilidade de pensar a constituição da docência exercida por pessoas trans fora de um essencialismo do sujeito/docência que Foucault nos faz pensar os sujeitos como uma produção (e aqui, a docência exercida por pessoas trans também sendo produzida) “[...] como resultado de um processo de subjetivação que envolve, entre outras coisas, os regimes de verdade”. (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

A objetivação e a subjetivação podem ser entendidas como partes estratégicas dos ‘jogos de verdade’ que constituem o sujeito. Esses jogos são conjuntos de verdade que concorrem para o assujeitamento do indivíduo e com os quais ele trava um combate, com certa margem de liberdade, para constituir-se, tomar forma, tornar-se sujeito. Pela objetivação as verdades são instituídas, fazendo com que o indivíduo se dobre a elas, se curve de modo a tornar-se objeto dessas verdades. É por meio da subjetivação, especificamente, das práticas de si que o sujeito, munido de condições, mais ou menos práticas, mais ou menos conscientes, opera sobre si para destituir-se de tais verdades e constituir-se a partir de outras. Por isso a constituição do sujeito é sujeição, mas também pode ser prática de liberdade. (OLIVEIRA, 2015, p. 97-98).

Dal’Igna, ao estudar a Família S/A e a relação família-escola, vai entender a governamentalidade como uma matriz de inteligibilidade “para as relações de poder implicadas nas formas de condução das condutas dos sujeitos” (DAL’IGNA, 2011, p. 34). Afirma ainda que

[...] operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis [...] que transformam os seres humanos em sujeitos, nos modos de objetivação [...] e nos modos de subjetivação” (DAL’IGNA, 2011, p. 34).

Até aqui, procurei apresentar e discutir – mesmo que minimamente – alguns conceitos que são importantes para fazer uma problematização da constituição da *docência* exercida por pessoas *trans*, desde a perspectiva do tornar-se a fim de procurar mapear, descrever e analisar os modos pelos quais a docência é produzida por meio de um conjunto de trabalhos acadêmicos específicos (produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2009 e 2019).

No capítulo que segue, procurarei desenvolver uma argumentação para mostrar a relação entre Gênero, Estudos *queer* e transexualidade em interface com a docência.

#### 4 GÊNERO, ESTUDOS *QUEER*, TRANSEXUALIDADE E DOCÊNCIA

Os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não “escolham” livremente essa travessia, eles podem ser movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados. Eles podem, tal como quaisquer outros viajantes, ver sua travessia restringida, repudiada ou ampliada por suas marcas de classe, de raça ou por outras circunstâncias de sua existência. Sua viagem talvez possa se caracterizar como um ir e um voltar livre e descompromissado ou pode se constituir num movimento forçado, numa espécie de exílio. (LOURO, 2004, p. 18-19).

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instancias externas e manipulados por estratégias alheias. Em vez disso, os sujeitos são implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instancias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmo. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser, os “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2015, p. 25).

Como procurei mostrar até aqui, na contemporaneidade a docência tem sido pensada, entendida, interpretada de diferentes modos. Ao concordar com Dal’Igna, Meyer, Dornelles e Klein (2019, p. 04), entendo que “[...] o gênero e a sexualidade estão fortemente implicados nos processos de gestão da vida e de condução da conduta de mulheres e de homens, criando formas de regulação para torná-los sujeitos capazes de agir sobre si e sobre os outros [...]”. Louro (2004; 2015), ao entender que os sujeitos são produzidos de forma plural e permanente (um tornar-se) e que há um investimento de diversas instâncias sociais que operam nesta constituição, afirma que talvez estes sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade não escolham livremente essa travessia. Entendo que propor pensar a constituição de uma *docência* exercida por pessoas *trans* é, mais do nunca, estar atento a essas travessias sejam elas livres ou forçadas, e as marcas de gênero e sexualidade que conformam a docência.

A compreensão de gênero que assumo nesta pesquisa, apoia-se em Louro (2015), que entende este como um organizador da cultura e do social. Segundo a autora:

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição

dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2015, p. 11).

Entender gênero dessa forma significa ampliar as possibilidades de ver/pensar a constituição dos sujeitos e a própria docência e colocar sob suspeita a noção de uma matriz central, ou seja, aquele lugar “[...] materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média” (LOURO, 2003, p. 42), além de colocar sob suspeita a heteronormatividade, que:

[...] produz então, o sexo (dimórfico e binário macho/fêmea) do qual resultaria, consecutivamente, o par identitário masculino-feminino cisgênero. E a partir desta compreensão também cis-generificada, estas identidades são posicionadas de forma oposta e complementar no âmbito da experimentação do gênero, dos desejos e dos prazeres, gerando, inevitavelmente, a heterossexualidade como expressão “natural/normal” da sexualidade. (DAL’IGNA; MEYER; DORNELLES; KLEIN, 2019, p. 5-6).

Bem sabemos que social, cultural e historicamente, a docência foi/tem sido considerada como um lugar naturalizado de/para mulheres. Algumas pesquisas (AZEVEDO, 2020; DAL’IGNA, 2013; SILVA, 2018; ZANETTE, 2014) nos apontam o que acontece no interior da docência quando essa norma é rompida.

Percebe-se que aqueles sujeitos que não se enquadram nesta norma passam a ser desqualificados, e quase que automaticamente, a sexualidade destes sujeitos passa a ser alvo de questionamentos. Louro (2003), ao analisar as noções de o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”, afirma que não basta reconhecer que os sujeitos podem viver de muitas formas o gênero e a sexualidade, mas que é preciso problematizar as instituições, dentre elas a escola que tem promovido, orientado suas ações pautadas por um viés heteronormativo, heterossexual. Segundo Louro (2003, p. 44), “[...] um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma forma sadia e moral de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.”

Guilherme Carvalho e Aryanne Oliveira (2017) realizaram o estudo *Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação*, no qual discutem os conceitos de identidade de gênero e transexualidade sob dois pontos de vista, que são: os saberes médicos e as ciências humanas. O estudo teve

como metodologia a entrevista semiestruturada e as análises foram realizadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Para isso,

“[...] foram realizadas 12 (doze) entrevistas com docentes da área Jurídica e da área das Ciências da Saúde – 06 de cada área, questionando-se sobre a concepção deles/as acerca do conceito de identidade de gênero e a visão acerca do sujeito transexual.” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 67).

O estudo aponta para uma compreensão/conhecimento rudimentar no que se refere à identidade de gênero e, sobre os sujeitos transexuais, revela também a falta de conhecimento/contato com as temáticas durante os percursos formativos destes docentes, pois são temáticas que não são abordadas nos cursos de formação inicial e quando são, apresentam-se de forma tangencial, secundária. Segundo os autores,

A ausência de maiores esclarecimentos sobre a identidade de gênero nos currículos de cursos universitários revela que há uma carência de conhecimento por parte dos/as docentes envolvidos/as com o saber jurídico e com o saber das Ciências da Saúde, havendo uma necessidade de ampliar a pesquisa sobre a identidade de gênero e os sujeitos transexuais. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 73).

Outra questão levantada no estudo refere-se ao fato de que no campo da saúde há discursos científicos que “sustentam a visão dicotômica da sexualidade” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 64), e que:

Ao sustentarem que a transexualidade consiste em uma disforia ou um transtorno identitário, tanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – APA) quanto o Código Internacional de Doença (CID – OMS) desconsideram a diversidade da identidade de gênero. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Berenice Bento (2014) afirma que a pessoa trans descrita nos documentos oficiais, ou seja, aquela que possui transtornos ou uma disforia “[...] é uma ficção e desconstruí-la significa escutar as vozes dos sujeitos que vivem essa experiência e que, em última instância, foram os grandes silenciados.” (BENTO, 2014, p. 62).

Ainda, valendo-se da discussão proposta por Louro (2003), a autora afirma que todos aqueles sujeitos que não correspondem ou que transgridam a matriz central seriam considerados como “problemáticos”. Silva (2018), ao explorar a discussão proposta por Rosimari Silva (2008), que olha para a expressão “ponto fora da curva” utilizada no âmbito das ciências exatas e naturais, “[...] explica que quando se argumenta contra as atitudes dos sujeitos homossexuais [e neste caso, dos trans]



são frequentes os comentários que associam certas características “anormais” de comportamento sexual a sintomas de desequilíbrio e ‘doença.’” (SILVA, 2018, p. 48, grifos meus). Louro (2004), ao escrever o livro *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*, afirma que “[...] a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.” (LOURO, 2004, p. 47). A autora reforça ainda que:

Queer é tudo isso: é o estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um sujeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8).

Gostaria de retomar o estudo realizado por Bento (2014) com mais atenção, pois entendo que este estudo contribui muito para a discussão que tenho proposto até aqui e corrobora com a discussão proposta por Louro (2003; 2004) e por Carvalho e Oliveira (2017). Bento (2014), ao questionar *O que pode uma teoria? Estudos transviados a despatologização das identidades trans*, sinaliza que estes estudos (transviados) emergem como uma possibilidade de contradiscursos e que propõem “[...] uma nova interpretação para a relação entre corpo-sexualidade-gênero e irão estabelecer uma forte disputa com o *mainstream*.” (BENTO, 2014, p. 46). É importante, neste momento, deixar claro que, quando a autora se refere aos *estudos transviados*, ela o faz a partir de uma tradução cultural dos estudos *queer*, e que, de acordo com ela, esta perspectiva, ao romper com os silêncios e acordos não ditos, “[...] argumentará que a dicotomia natureza (corpo) *versus* cultura (gênero) não tem sentido, pois não existe um corpo anterior à cultura, ao contrário, ele é fabricado por tecnologias precisas” (BENTO, 2014, p. 52).

O corpo-sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher), que dá inteligibilidade aos gêneros, encontra nas existências trans seus próprios limites discursivos, uma vez que aqui o gênero significará o corpo, revertendo assim um dos pilares de sustentação das normas de gênero. Ao realizar tal inversão, depara-se com outra “revelação”: a de que o corpo tem sido desde sempre gênero e que, portanto, não existe uma essência interior e anterior aos gêneros. Quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos. (BENTO, 2014, p. 52).

Louro (2004, p. 38) corrobora com Bento (2014), afirmando que “[...] queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vir. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade.” Neste sentido, segundo Bento (2014), pode-se observar um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX de produções que atentam para a existência trans, criando assim uma racionalidade, um saber discursivo vindo principalmente do campo “[...] médico/psi (psicologia, psiquiatria e psicanálise)” (BENTO, 2014, p. 49), em torno destas existências<sup>1</sup>, visando deste modo “construir protocolos e produzir diagnósticos diferenciais da transexualidade em relação às homossexualidades.” (BENTO, 2014, p. 49).

O movimento feito pelas pessoas trans para serem reconhecidas/reconhecidos e pertencentes a um gênero que difere da norma (masculino/feminino) imposta antes mesmo do nascimento e construída socialmente, provoca

“[...] reações de todos os lados: de setores feministas, psicanalistas, psiquiatras, médicos, religiosos, políticos. O ponto em comum entre estes estava na certeza de que a masculinidade e a feminilidade seriam prerrogativas dos cromossomos e hormônios” (BENTO, 2014, p. 52).

Ideia esta que, segundo a autora, confere uma legitimidade para as ciências médicas, que ficariam responsáveis por “tratar” estes sujeitos tidos como transtornados e disfóricos, e caberia às Ciências Sociais, nada fazer/dizer. Conforme a autora,

“[...] ‘no momento em que se quebra a determinação natural das condutas também se põe em xeque o olhar que analisa os deslocamentos enquanto sintomas de identidades pervertidas, transtornadas, disfóricas e psicóticas’, e neste bojo, todos aqueles que desviam-se desta normalidade, ou seja, os sujeitos LGBT tornam-se alvo de “estudo e intervenção de um saber que orienta pela medicalização das condutas. (BENTO, 2014, p. 53).

Bento (2014, p. 53) sinaliza que o processo de desnaturalização das identidades, iniciado principalmente pelos estudos e políticas feministas de forma tão radicalizada “[...] apontará que as expressões de gênero, as sexualidades, as subjetividades só apresentam uma correspondência com o corpo quando é a heteronormatividade que orienta o olhar.” Aliado aos discursos médico/psi, que tornam possível a racionalidade de um saber que diz que estes sujeitos precisam ser

---

<sup>1</sup> No estudo realizado pela autora, “as pressões ‘pessoas trans’ e ‘existência trans’ serão [são] utilizadas [...] como um guarda-chuva para as múltiplas vivências de gênero.” (BENTO, 2014, p. 49).

medicalizados/medicalizadas, por possuírem transtornos etc., o que dificulta também que as pessoas trans possam se autodeterminar como tais, está a ideia de estereótipos de gênero, tão presente nos discursos feministas. A autora, ao mencionar o estudo de uma psicanalista francesa, evidencia uma crítica contundente em relação às pessoas trans uma vez que, na visão desta pesquisadora, as mulheres trans seriam responsáveis por reforçar estereótipos de gênero que já haviam sido superados por mulheres uterinas. Realiza também comparações com outro estudo, que se coloca enfaticamente contra os homens trans, pois na visão desta estudiosa, isso “[...] seria uma tentativa a mais de o poder patriarcal invadir o território feminino, chegando a sugerir que a transexualidade teria a função de liquidar a população feminina” (BENTO, 2014, p. 54), e caberia – então - às “mulheres naturais” realizarem um movimento contrário, denunciando e resistindo a essa nova forma de denominação. Ao apresentar estes dois estudos, que assumem um tom de culpabilização e de acusatória, a autora nos questiona se só isso já não seria suficiente “[...] para explicar os complexos mecanismos de entrada no mundo do gênero identificado pelas pessoas trans” (BENTO, 2014, p. 54) e afirma que deveríamos nos questionar “[...] o porquê das pessoas trans se identificarem discursivamente com determinadas performances de gênero qualificadas como retrógradas, submissas.” (BENTO, 2014, p. 54).

Esta questão, levantada pela autora, nos ajuda a colocar sob suspeita toda essa racionalidade discursiva que opera nos modos de viver o gênero e a sexualidade e a própria noção/compreensão/operacionalidade da expressão “estereótipos de gênero”, que ainda assim é muito pautada pelo viés heteronormativo. Ajuda-nos ainda a questionar se nós, enquanto sujeitos sociais inseridos nessa cultura, não mobilizamos *scripts de gênero*<sup>2</sup>, mesmo que involuntariamente, de acordo com as expectativas e suposições que são esperadas para cada gênero. O processo de autorreconhecimento das pessoas trans não é nada tranquilo, uma vez que estas/estes sentem dificuldades para falar de si, de nomear seus “conflitos”. Como comunicar às pessoas que estão dentro da matriz central, ou seja, que vivem seu gênero e sua sexualidade de acordo com uma racionalidade heterossexual-cisgênero, seus desejos e a necessidade de vivenciar a

---

<sup>2</sup> Expressão desenvolvida por Jane Felipe e Bianca Guizzo (2017), que se refere a comportamentos distintos para homens e mulheres construídos/aprendidos social, cultural e historicamente.

experiência no outro gênero quando em seu corpo, através das genitálias, está materializado “o homem/ a mulher”? Como explicar que o fato de não se reconhecer no gênero que corresponde à sua genitália interfere subjetivamente e muitas vezes inibe, proíbe cruzar essa fronteira? Conforme Bento (2014, p. 54), “[...] para terem mais segurança no processo de inserção no mundo do gênero, é certo que muitos tentam reproduzir o modelo da mulher submissa e do homem viril, pondo em destaque traços identificados com as normas de gênero.”

É por estes motivos, por esta complexidade que nesta pesquisa não me refiro a uma identidade trans. Me interessa mapear, descrever e analisar a constituição de *docência* exercida por pessoas *trans*, sem desconsiderar tudo o que a expressão trans representa. Bento (2014) enfatiza que devemos reconhecer que existe uma multiplicidade notável de performances de gênero, e que “[...] reconhecer esta diversidade é negar quaisquer possibilidades de análises que busquem construir indicadores universais para uma experiência social e cultural como é o gênero” (BENTO, 2014, p. 55). Sobre a noção de identidade trans, Bento (2014, p. 55-56, grifos da autora), inspirada em Chiland (1999) e Brah (2006), compreende que:

As identidades não são monolíticas nem coerentes como nos fazem acreditar alguns discursos psicanalíticos que constroem, assim, uma representação estereotipada das pessoas trans ao apontarem que seus discursos são ‘*pobres e conformistas*’ (Chiland, 1999). Daí o incômodo em pensarmos em termos de ‘identidade de gênero das pessoas trans’, quando o que se observa nas interações do mundo da vida é uma multiplicidade de arranjos resultado do cruzamento complexo dos marcadores sociais da diferença. O que significa afirmar que antes de ceder à tentação de construir modelos explicativos gerais (ou de longo alcance) o mais eficaz seria pensar as práticas dos sujeitos em contextos concretos onde classe social, religião, região, raça/etnia, geração/temporalidade, nacionalidade/espaço, sexualidade e outros possíveis marcadores sociais da diferença (Brah, 2006) se articulem.

É neste sentido proposto pela autora que tenho procurado olhar para a constituição da *docência* exercida por pessoas trans, estando atendo às relações de poder que operam nos modos de ser, de estar (no mundo) e de exercer a profissão. É desde essa perspectiva que proponho investigar os jogos de saber e de poder que concorrem para a constituição da *docência* exercida por pessoas *trans*, no contexto da produção acadêmica educacional brasileira entre os anos 2009 e 2019.

## 5 DESPIR-SE, VESTIR-SE: SOBRE A DOCÊNCIA EXERCIDA POR PESSOAS TRANS NAS PESQUISAS

Um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação ao tentar delimitar seu corpus para escrever a história de determinada produção. Ou melhor, é ilusório pensar que, se tomar apenas os resumos encontrados no CD-ROM da ANPED, o pesquisador estará escrevendo a História da produção acadêmica da Educação sobre determinada área, no país. Ele estará, quando muito, escrevendo uma das possíveis Histórias, construída a partir da leitura desses resumos. [...]. Ainda, podemos dizer que a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, seqüencial do conjunto de resumos. Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las. (FERREIRA, 2002, p. 269).

Início este capítulo com uma provocação feita por Norma Ferreira (2002). A autora, que se propõe estudar e discutir os desafios, as potencialidades e os limites de se compor um “estado da arte” nas pesquisas educacionais, nos provoca a entender o pesquisador como alguém que jamais terá o controle sobre o seu objeto de investigação. É nesta direção que me proponho, a partir da busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>1</sup> numa temporalidade que abrange a última década (2009-2019), pensar nos modos pelos quais a docência exercida por pessoas trans se constitui.

Ressalto, ainda, apoiado na autora, que a “história” que poderá ser mapeada, descrita e analisada nessa dissertação é uma das muitas possibilidades de análise que este mesmo corpus empírico pode/poderia suscitar e que este material não se esgota em si mesmo, ainda há/pode haver muitas lacunas, ambigüidades para que outros pesquisadores possam, a partir de sua grade de leitura, construir outras histórias sobre este objeto. Entendo também que o processo de se fazer um “estado da arte” articula-se com o poema que apresenta essa pesquisa.

Ao fazer a revisão de literatura, precisei, assim como seria necessário em um show de strip-tease, despir-me. Refiro-me aqui, sobre o que pensava saber *a priori* sobre a *docência* exercida por pessoas *trans* ao mesmo tempo, precisei buscar outras lentes teórico-metodológicas para então vestir-me e fazer uma problematização.

---

<sup>1</sup> Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoa do Nível Superior.

Ao realizar uma primeira busca no Banco de periódicos da Capes, com os seguintes descritores: A) *Docência, Homossexualidades*; B) *Docência, Transexualidade*; C) *Docência, Travesti e*; D) *Gays, Lésbicas, Docência*, foi possível perceber um grande número de pesquisas que abordavam alguns estes descritores selecionados. A seguir, apresento um quadro que contém os descritores, o ano, o número de pesquisas localizadas no âmbito do Mestrado (representado pela letra “D”) e do Doutorado (representado pela letra “T”). Importa destacar neste momento que, ao utilizar o descritor *Docência* em articulação com os demais descritores, muitas pesquisas se repetiam. Isso explica, por exemplo, o grande número de pesquisas que poderão ser analisadas a seguir.

**Quadro 3 - Descritores das pesquisas**

| <b>Descritor</b>              | <b>Ano</b> | <b>Número de pesquisas</b> | <b>Periódico</b> |
|-------------------------------|------------|----------------------------|------------------|
| Docência,<br>Homossexualidade | 2009       | 26 – D<br>68 – T           | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2009       | 227 – D<br>68 – T          | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2009       | 232 – D<br>59 – T          | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2009       | 249 – D<br>62 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2010       | 268 – D<br>72 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2010       | 240 – D<br>65 – T          | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2010       | 247 – D<br>64 – T          | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2010       | 262 – D<br>68 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2011       | 243 – D<br>86 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2011       | 215 – D<br>77 – T          | CAPES            |

| <b>Descritor</b>              | <b>Ano</b> | <b>Número de pesquisas</b> | <b>Periódico</b> |
|-------------------------------|------------|----------------------------|------------------|
| Docência, Travesti            | 2011       | 221 – D<br>79 – T          | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2011       | 236 – D<br>80 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2012       | 296 – D<br>109 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2012       | 269 – D<br>95 – T          | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2012       | 276 – D<br>98 – T          | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2012       | 292 – D<br>104 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2013       | 398 – D<br>136 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2013       | 358 – D<br>126 – T         | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2013       | 362 – D<br>113 – T         | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2013       | 393 – D<br>138 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2014       | 445 – D<br>193 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2014       | 378 – D<br>181 – T         | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2014       | 392 – D<br>187 – T         | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2014       | 419 – D<br>200 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2015       | 484 – D<br>202 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2015       | 427 – D<br>174 – T         | CAPES            |

| <b>Descritor</b>              | <b>Ano</b> | <b>Número de pesquisas</b> | <b>Periódico</b> |
|-------------------------------|------------|----------------------------|------------------|
| Docência, Travesti            | 2015       | 442 – D<br>181 – T         | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2015       | 462 – T<br>187 -D          | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2016       | 484 – D<br>240 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2016       | 438 – D<br>220 – T         | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2016       | 457 – D<br>227 – T         | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2016       | 488 – D<br>243 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2017       | 472 – D<br>257 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2017       | 476 – D<br>254 – T         | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2017       | 496 – D<br>259 – T         | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2017       | 541 – D<br>282 – T         | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2018       | 168 – D<br>74 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2018       | 133 – D<br>60 – T          | CAPES            |
| Docência, Travesti            | 2018       | 156 – D<br>68 – T          | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2018       | 364 – D<br>214 -T          | CAPES            |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2019       | ZERO –D<br>55 – T          | CAPES            |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2019       | 73 – D<br>48 – T           | CAPES            |



| <b>Descritor</b>            | <b>Ano</b> | <b>Número de pesquisas</b> | <b>Periódico</b> |
|-----------------------------|------------|----------------------------|------------------|
| Docência, Travesti          | 2019       | 87 – D<br>50 – T           | CAPES            |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência | 2019       | 195 – D<br>103 – T         | CAPES            |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Diante do grande número de pesquisas encontradas com os descritores escolhidos, alguns critérios foram estabelecidos. O primeiro critério para seleção da pesquisa é possível já ser percebido nos descritores, ou seja, a articulação com o exercício docente. Para isso, foram lidos todos os títulos das pesquisas numeradas acima, a fim de identificar essa articulação com a docência. A seguir, apresento outro quadro, mostrando a quantidade de pesquisas em cada ano que atendiam os critérios estabelecidos. De antemão, digo que aqueles descritores e anos, que não estiverem presentes na tabela informam que não foi encontrado, nesses critérios, nenhum resultado.

**Quadro 4** - Número de pesquisas de acordo com os critérios estabelecidos

| <b>Descritor</b>              | <b>Ano</b> | <b>Número de Pesquisas</b> |
|-------------------------------|------------|----------------------------|
| Docência,<br>Homossexualidade | 2009       | 05 – D<br>01 – T           |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2012       | 01 – D                     |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2012       | 01 - T                     |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2013       | 01 – D                     |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2014       | 02 – T                     |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2015       | 01 – D                     |
| Docência,                     | 2016       | 02 – D                     |

|                               |      |                  |
|-------------------------------|------|------------------|
| Travesti                      |      |                  |
| Docência,<br>Transexualidade  | 2017 | 01 – D<br>01 – T |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2018 | 01 – D           |
| Docência,<br>Homossexualidade | 2019 | 01 – T           |
| Gays, Lésbicas,<br>Docência   | 2019 | 02 – D           |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

O próximo critério/movimento realizado foi a leitura dos resumos das pesquisas que atendiam o primeiro critério, na intenção de identificar se estas tinham como foco da análise a constituição docência de professores/professoras gays, lésbicas, transexuais, travestis, ou seja, modos de ser, de estar e de exercer a docência. O terceiro critério/movimento foi o de identificar os principais resultados. Percebi que muitas das pesquisas não atendiam a estes critérios, pois buscavam compreender como se dava o ensino das temáticas de gênero e sexualidade na escola, ou ainda como são (ou não) trabalhadas em sala de aula, bem como, se há (ou não) formação continuada para os docentes atuarem com estas temáticas em sala de aula. Outro foco de análise dessas pesquisas centrava-se em questões como *Bullying*, homofobia, percursos de estudantes LGBTs etc. Outras áreas como a Psicologia e a Saúde também ocupam grande espaço ao se propor estudar estes temas. Como dito no primeiro capítulo, centrar as análises nas (poucas) pesquisas que têm como foco a constituição da docência LGBT talvez não me permitiriam avançar na produção de conhecimento, para tanto, algo que me pareceu novo a parti da revisão de literatura foi fazer uma problematização da produção acadêmica educacional brasileira sobre a docência exercida por pessoas trans. Sendo assim, foi preciso novamente voltar às análises para as pesquisas mencionadas na Tabela 2, a fim de verificar quais pesquisas atendiam aos critérios estabelecidos, e que poderiam tornar meu material empírico. A seguir, destaco as pesquisas que serão analisadas nesta dissertação.

**Quadro 5 - Material empírico analisado**

| <b>Autor/A</b>                       | <b>Ano</b> | <b>Natureza</b> | <b>Título</b>  |
|--------------------------------------|------------|-----------------|--|
| Marco Antonio Torres                 | 2012       | Tese            | A emergência de professores travesti e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas |
| Marina Reidel                        | 2013       | Dissertação     | A pedagogia do salto alto: história de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira                                  |
| Neil Franco Pereira<br>Almeida       | 2014       | Tese            | Professoras Trans brasileiras: ressignificações de gênero e sexualidades no contexto escolar                                       |
| Rodrigo Bravin                       | 2016       | Dissertação     | (Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans) educadora social  |
| Lucivando Ribeiro<br>Martins         | 2016       | Dissertação     | Entre ocós, truques e ataques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto Trans formação          |
| Dayana Brunetto Carlin<br>dos Santos | 2017       | Tese            | Docência trans*: entre a decência e a abjeção  |
| Rubens Gonzaga<br>Modesto            | 2017       | Dissertação     | Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora; e mulher trans  |
| Giseli Cristina dos<br>Passos        | 2019       | Dissertação     | Homens (trans)docentes: transmasculinidade na educação   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021).

Gostaria, antes de dar seguimento à discussão, fazer um adendo. As pesquisas de Marina Reidel (2013) e de Rubens Gonzaga Modesto (2017) não foram localizadas através do banco da Capes. A pesquisa da Marina, já havia sido discutida por mim brevemente em meu TCC (2018), quando na ocasião realizei a revisão de literatura. Desta forma, chego à pesquisa da Marina novamente a partir da leitura do trabalho de Marco Antonio Torres (2012). O mesmo autor, em 2017, foi

orientador da pesquisa de Mestrado de Rubens G. Modesto e, por estes motivos, chego até estas pesquisas e compreendendo a importância destas para o campo da educação e dos estudos trans, seleciono-as para também integrar o *corpus* analítico.

## 5.1 Pesquisa Documental

Existe de fato uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivo ou das fontes potenciais de informação, e isso não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. (CELLARD, 2012, p. 298).

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Início esta seção com duas citações que me ajudam compreender: A) a complexidade que a pesquisa documental exige do pesquisador/a por ser uma metodologia, que segundo Lüdke (1986, p. 38) é “[...] pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” e; B) entender o documento como monumento a partir da perspectiva foucaultiana. Cabe ressaltar que, diferente do que foi apontado por Lüdke em 1986, ao dizerem que tal metodologia seria/é pouco explorada, percebe-se hoje um novo cenário, ou seja, um avanço na compreensão e no uso da pesquisa documental como metodologia em diferentes áreas. É essa mudança da concepção do documento no âmbito da história de que Foucault se apoia, ou seja, a passagem de uma compreensão de documento que antes estava posto para ser interpretado, para determinar se diz “verdades” ou não, mas que agora é uma possibilidade de reconstrução, de elaboração, de seleção, de agrupamento, que me inspira a olhar para as pesquisas selecionadas considerando-as como documentos-monumento que permitem mapear, descrever e analisar a constituição de uma *docência* exercida por pessoas *trans* no Brasil, pois concordo com Scherer (2018, p. 71), que esta perspectiva “[...] olha para estes materiais como superfícies analíticas que podem nos permitir identificar práticas sociais de um determinado tempo.” Nas palavras do filósofo “[...] o

documento, pois não é para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram [...] ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Pereira e Seffer (2008), ao estudarem *o que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula*, reforçam a compreensão proposta por Foucault (2013, p. 115-116), afirmando que:

O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele.

Dando continuidade, Scherer (2018, p. 72) complementa, reforçando que “[...] em síntese, este é o desafio que Foucault nos coloca para o trabalho com documentos como monumentos: isolar, agrupar, tornar pertinente, relacionar e organizá-los em conjuntos.”

Le Goff (1996) nos ajuda a entender o documento não como uma coisa que fica por conta do passado, mas reforça este como um produto fabricado pela sociedade que envolve relações de forças que detinham o poder. Segundo o autor, “[...] só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.” (LE GOFF, 1996, p. 545). Embora Cellard (2008, p. 298) compreenda que “[...] uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, minha intenção não é “[...] realizar uma análise exaustiva de todos os elementos de cada artefato [pesquisa] analisado[a]. Assumo uma postura investigativa bem mais modesta, que busca olhar para o material analítico e suas exterioridades.” (SCHERER, 2018, p. 71), e “[...] ao olhar para estes documentos como “monumentos”, proponho-me descrevê-los a partir de seu interior (não interioridade), estabelecendo relações possíveis e necessárias entre eles [...]” (SCHERER, p. 72).

Le Goff (1996, p. 548) afirma que, nessa perspectiva, o documento não é inofensivo, mas

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento.

É neste prisma de documento enquanto monumento que tenho pretendido pensar a constituição de uma *docência* exercida por pessoas *trans* a partir das pesquisas selecionadas. Não é minha intenção julgar a veracidade ou não destes documentos, muito menos de provar que talvez possa haver um modo específico de ser/estar docente *trans*, mas antes, é fazer uma análise atenta das relações de poder que estão imbricados nos modos pelos quais estes sujeitos relacionam-se consigo e com os outros de determinado modos e não de outros, e com isto, mobilizam modos distintos de ser/estar docente *trans* nessa última década; é também

[...] situar “as coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado [...]. (FISHER, 2012, p. 80).

Reconheço que esse procedimento teórico-metodológico utiliza “[...] técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

## 5.2 A Empiria

Antes de fazer uma breve descrição e detalhamento das pesquisas que serão analisadas, gostaria de pontuar duas questões. Primeiro: realizar esta pesquisa em nível do Mestrado em Educação, nesta instituição e neste PPG, além de se constituir como um sonho é um projeto de vida, pessoal e profissional enquanto homem-professor-pesquisador-iniciante, e que durante meu percurso formativo na graduação e enquanto bolsista de iniciação científica, ganhou ainda mais sentido,

pois além da excelência acadêmica, a atmosfera formativa, de parceria, de solidariedade e de trabalho coletivo que este PPG mobiliza e os princípios cultivados pelo grupo de orientação (saber, saber cuidar, saber fazer com) ficaram muito latentes e me fizeram querer viver de perto este sonho. Reconheço e expresso gratidão pela oportunidade da bolsa PROEX/CAPES – Modalidade II – Taxas escolares, o que tornou possível meu ingresso. Segundo: A temática que escolhi – a docência – e que, de certa forma, me escolheu (CORAZZA, 2002a), além de fazer parte destes meus percursos formativos (e, por essa razão, neste momento não me vejo pesquisando outra coisa senão a(s) docência(s) LGBT e os atravessamentos de gênero e sexualidade que conformam esta(s) docência(s)), integra-se a uma agenda de pesquisa mobilizada pela professora Maria Cláudia, que tem procurado investigar, sob a perspectiva de gênero, os sentidos que são atribuídos às expressões afeto, amor e cuidado na formação inicial docente a partir de uma literatura pedagógica acadêmica recomendada para este nível de formação. Este grupo tem procurado mapear, descrever e alisar como a docência tem sido produzida, pensada, interpelada seja através de uma literatura pedagógica brasileira (DAL'IGNA, 2017; SCHERER, 2018; SILVA, 2021), seja através de uma análise fílmica (CRUZ, 2019) ou ainda de narrativas de docentes LGBTs (SILVA, 2018). O fato é que, como bem coloca Silva (2021, p. 77),

É possível compreender, a partir do processo de feminização do magistério e das pesquisas realizadas, recentemente, que a docência no Brasil tem um gênero e se constrói em uma base heteronormativa que orienta nossas formas de dar sentido para a própria docência. Tanto gênero quanto sexualidade operam ativamente na constituição de subjetividades.

Deste modo, penso que esta pesquisa, ao se propor pensar de que modos a produção acadêmica educacional brasileira da última década, permite pensar na constituição de uma docência exercida por pessoas *trans*, o que poderá fortalecer as discussões propostas pelo grupo de pesquisa, bem como contribuir para a produção do conhecimento nos campos dos estudos em docência e dos estudos queer. Sendo assim, apresento brevemente as pesquisas, que serão analisadas nessa dissertação.

**Quadro 6** - A emergência de professores travestis e transexuais na escola:  
heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas

**Autor:** Marco Antonio Torres (2012)

**Resumo:** A presente tese defende que a emergência de professoras transexuais e travestis está relacionada ao aumento crescente do gradiente de informalidade, algo que pode ser localizado desde os inícios do século XX. Durante este período, surgiram demandas de LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexual, Travestis e Transexuais), por direitos e reconhecimento, que têm experimentado um aumento substancial nas últimas décadas. Este aumento está relacionado a mudanças no regime de emoção em que grupos passaram a disputar acerca da legitimidade daquelas demandas. As relações de grupos e sujeitos envolvidos nessas disputas podem ser compreendidas ao que Norbert Elias definiu como uma figuração do tipo estabelecidos-*outsiders*. A emergência de professoras trans, como parte do grupo de *outsiders*, suscitou a questão central da pesquisa, isto é, como essas professoras ingressaram e permaneceram na profissão docente. Possíveis respostas a essa questão estão relacionadas com o aumento das demandas de LGBT e processos sociais em que *outsiders* podem ser normalizados ou reconhecidos, ou ambas as alternativas. O surgimento de professoras transexuais e travestis está relacionado, entre outras coisas, à direção do processo social em que as alterações do regime de emoção foram identificadas. Na presente pesquisa, o conceito de processo social permitiu a análise dos direitos LGBT, como demandas de direito e de reconhecimento, e a persistência da heteronormatividade na escola. A pesquisa foi realizada pela análise de discursos de dois corpora empíricos, um deles consiste de dois documentos que foram elaborados por grupos nas políticas de direitos humanos e o outro é formado pelas entrevistas com sete professoras trans. Essas análises constituem a base para a compreensão da entrada e manutenção das trans na profissão docente. Neste contexto, a relação das professoras trans com o movimento social LGBT e o desenvolvimento de identidades políticas e coletivas é um indicativo da direção do processo social. Devido à heteronormatividade, os *outsiders* podem ser submetidos aos monopólios do afeto e dos direitos nas interdependências emocionais, especialmente pela normalização dos seus corpos historicamente marcados pelo estigma da doença e da prostituição. Pode-se considerar que as professoras trans incorporaram contradições entre a busca para se adequar às normas de gênero e a luta contra a naturalização do gênero que foi naturalizada por aquelas normas. A negociação necessária entre essas professoras e a escola e delas com os movimentos sociais LGBT são fatores necessários à permanência das trans na profissão docente. As redes de solidariedade e a articulação de uma identidade coletiva ou política dessas professoras pode se constituir como um divisor de águas nas relações entre educação e pessoas trans.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa apresentada.

Sobre a pesquisa de Torres (2012), é possível fazer alguns apontamentos. Percebe-se novamente que estes docentes necessitam o tempo todo provar que são capazes de exercer a docência e com excelência/competência, desenvolvendo estratégias possíveis para sua manutenção enquanto docentes, e isso significa



muitas vezes ter que se aproximar dos padrões heteronormativos vinculados às mulheres. A docência, nesta pesquisa, aparece como uma possibilidade de afastamento do estigma da prostituição, muito associado à figura das pessoas travesti e trans. Afastar-se desse estigma e estar inserido na docência possibilita a estes sujeitos uma novo *status* social, e permite ocupar outros lugares na sociedade, é uma possibilidade de (re)existir. Este lugar – a prostituição – é visto por algumas entrevistadas como um lugar de passagem, que permitiria subsidiar os estudos e a manutenção da vida. Percebe-se, também, que estes professores se vinculam em maior grau com os alunos, que respeitam e muitas vezes olham para estes professores como um adulto referência para falar sobre as questões de gênero e sexualidade, o que permite a quebra, mesmo que em partes, do monopólio de afeto que constitui as trans como sujeitos que devem ser evitados por representarem/expressarem um corpo estranho, perigoso. Há certo estranhamento por parte dos outros docentes, pois os docentes trans e travestis muitas vezes “são muito coloridos”, performáticos e devem manter silêncio sobre suas sexualidades.

**Quadro 7** - A pedagogia do salto alto: história de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira

|  |
|--|
| <b>Autora:</b> Marina Reidel (2013)  |
| <b>Resumo:</b> O presente trabalho de pesquisa traz uma nova abordagem e novos personagens dentro do contexto educacional. A pedagogia do salto alto é uma nova leitura que traz histórias de professoras transexuais e travestis atuantes na educação brasileira como personagens que, por muito tempo, ficaram escondidas ou à margem da sociedade. A partir das histórias de vida apresentadas, analiso tópicos importantes e significativos, norteados o tema da Educação, transversalizando com outros temas como a sexualidade, gênero, violência e preconceito. Também proponho, neste trabalho, apontar alguns caminhos possíveis na busca de uma educação possível, a partir destes novos sujeitos. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) com base na pesquisa apresentada.

A dissertação de Reidel (2013) novamente reforça algumas questões já apresentadas e evidenciadas na pesquisa de Torres (2012). É possível perceber que os modos de exercer a docência por estes professores/ estas professoras difere das professoras/ dos professores consideradas/ considerados dentro da norma (heterossexuais). A sexualidade mais uma vez se torna frequente nas análises, uma vez que, por exemplo, a professora considerada tradicional daria a ver que exerce sua sexualidade e pratica relações sexuais quando, em seu corpo apareceriam as

marcas da gravidez e quando, eventualmente apresentar-se com seu companheiro no espaço escolar. Já a professora trans carrega um corpo “performático” e muitas vezes mais exposto que as “tradicionais”. Segundo Reidel (2013, p. 102), “[...] é claramente evidenciada a questão da sexualidade latente, gerando desconfortos relativos ao suposto papel da escola tradicional e do preconceito de outros professores que a todo tempo tentam tornar invisível, desvalorizar e controlar essa profissional.”

A questão de ter que provar eficiência/competência para atuar em sala de aula é muito evidente nas falas das entrevistas/ dos entrevistados. Este corpo que coloca a norma em questão, e que mobiliza uma pedagogia do salto alto, torna-se referência, instiga o olhar dos alunos, desperta curiosidade sobre os temas de gênero e sexualidade. Essa professora/ esse professor, dificilmente, “terá referência materna, ou seja, ela jamais será colocada como mãe ou tia de algum aluno e jamais se adequaria ao modelo de família tradicional apontado pela sociedade” (REIDEL, 2013, p. 105), o que é comumente associado à professora/ ao professor tradicional.

**Quadro 8** - Professoras *Trans* brasileiras: ressignificações de gênero e sexualidades no contexto escolar

|   |
|---|
| <b>Autor:</b> Neil Franco Pereira Almeida (2014)  |
| <p><b>Resumo:</b> Objetivamos identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na sala de aula na qual atuam. Da mesma forma, intentamos verificar em que medida essas professoras geram o questionamento de normatizações culturalmente estabelecidas e se em suas práticas docentes desencadeiam novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Teoricamente, estabelecemos diálogos com as teorias pós-críticas, destacando, sobretudo, a teoria <i>queer</i>. A teoria <i>queer</i> possibilita visualizar, analisar e contextualizar o campo geral em que todas as identidades (sexuais, gêneros, raciais, classes) são construídas, percebendo-as necessárias e inter-relacionadas, constituindo uma realidade complexa e em constante movimento nas mais variadas dimensões: históricas, sócias, políticas e, inclusive educacionais. Como metodologia, a investigação foi construída a partir da contextualização de fontes bibliográficas, documentais, entrevistas e questionários. Doze professoras <i>trans</i> das cinco regiões do país compõem o universo investigado, sendo duas da região sul, quatro da região sudeste, três da centro-oeste, duas do nordeste e uma da região norte. A maioria das entrevistadas foram no XVII ENTAIDS em Aracajú no ano de 2010 e na edição do mesmo evento realizada em 2012 em Brasília, quando acompanhávamos as discussões da Rede de Educadoras/es <i>Trans</i>. Outra parte dos sujeitos foram entrevistados após responderem a um questionário semi-aberto enviado pela internet. Por serem interpretados/as como sujeitos que histórica e</p> |

socialmente devem ocupar as margens da sociedade, a presença da professora trans na escola desestabiliza os princípios hegemônicos da heteronormatividade. Isso ocorre, ainda que em alguns momentos, a presença desses sujeitos possa representar uma conformação às normas de gênero no sentido de 'traírem' as diretrizes que reorganizam suas localizações de sujeito, fazendo de suas vivências *trans* uma dimensão invisibilizada pela estruturação de zonas de conforto da feminilidade. Em vários momentos, porém, essas zonas são abaladas. Como exemplo, quando interpretadas como uma variação da homossexualidade masculina ou quando questionadas pelo/as atores/as da escola sobre sua relação com a prostituição. Ou ainda, ao se sentirem ultrajadas por presenciarem alunos/as LGBT sendo violados/as em seus direitos de acesso e permanência respeitosa no ambiente escolar, partindo em sua defesa. No abalo dessas zonas, os padrões pré-estabelecidos de moralidade, principalmente influenciados por princípios religiosos, foram os fundamentos norteadores desses conflitos e estranhamentos, confirmando que a dimensão laica pela qual a escola deve se pautar em suas ações pedagógicas cotidianas ainda consiste de um projeto a ser realizado. Mesmo com esses obstáculos, essas professoras desencadeiam novos padrões de aprendizagem, convivência, produções diferenciadas de conhecimento, estabelecimento de vínculos e, especialmente, perspectivas de que o respeito à diferença esteja cotidianamente em pauta.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa apresentada.

É evidente novamente na tese de Almeida (2014) o quanto a presença de professores trans no contexto escolar desestabiliza alguns princípios hegemônicos da heteronormatividade. A escola aparece mais uma vez como um espaço ainda que não acolhe aqueles/as que ousam cruzar ou transitar as fronteiras de gênero e sexualidades. Esses sujeitos ainda causam impactos, mas são eles que se tornaram referência para discussão e conhecimento das questões de gênero e sexualidade. Algo que me chamou muito a atenção na pesquisa de Torres (2012) e que é anunciado na pesquisa de Almeida (2014) novamente o fato de a docência representar um lugar de ascensão social e profissional para estes sujeitos. Almeida (2014, p.208) evidencia que “essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas *trans* que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social a qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica.”

As próximas duas pesquisas que serão brevemente apresentadas a seguir não possuem como foco a docência exercida por docentes *trans*, mas, têm como foco práticas exercidas por educadoras/educadores *trans*.

**Quadro 9** - (Trans) pensando a educação social: os sentidos de ser (trans) educadora social

|  |
|--|
| <b>Autor:</b> Rodrigo Bravin (2016)  |
| <p><b>Resumo:</b> Essa pesquisa pretende descrever compreensivamente os sentidos de ser (trans) educadora social. A educação ocorre em diversas situações e de variadas maneiras e, por isso, a população excluída encontra, em espaços diferentes da escola, práticas e ações que, de alguma forma, contribuem para o enfrentamento das desigualdades. Esses movimentos pedagógicos estão inseridos na pedagogia social que é uma ciência que tem como foco a promoção da educabilidade de pessoas e grupos que se encontram em condição de desigualdade. Nesse sentido, a população trans, em muitas situações, sofre com a rejeição familiar e comunitária, transformando a rua em destino e local privilegiado para construção de suas identidades e bandeiras de resistência, em uma sociedade que as impede de ter acesso aos direitos sociais mais básicos. Para construção deste trabalho foi adotada a perspectiva qualitativa e utilizado como inspiração o método fenomenológico-existencial, tendo como referência teórica as contribuições de Paulo Freire. A captura dos dados aconteceu a partir da história oral e de vida que estimou a realização de três entrevistas não-diretivas possibilitando a livre expressão de uma trans educadora selecionada sobre seus modos de ser. O Ser (trans) educadora social está intimamente ligado ao compromisso com a dignidade de seus pares, da família e de colegas que também experimentaram a exclusão na escola. Ser (trans) educadora social se desvela no apego à fé, quando o único destino é a rua onde o medo é uma sensação muito presente. O Ser (trans) educadora social produz uma pedagogia do aprender com as cicatrizes das travestis mais experientes, na produção do corpo e na construção propostas e projetos que levem cidadania e alegria para essa população. O Ser (trans) educadora social está envolvido no resistir à desumanização promovida pelas drogas, pela prostituição, pelas relações com aliciadores e cafetões e por um modelo educacional que não aceita as diferenças e impõe a evasão. Ser (trans) educadora social é, fundamentalmente, construir uma educação no “chão da rua”, firmada em ser-com-o-outro, adaptada à realidade vivida pela população trans e que busca o ser mais, transformando as rebeldias cotidianas em ações revolucionárias</p> |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa apresentada.

A dissertação de Bravin (2016) analisa a história de vida de Lady Débora, uma educadora trans de família cristã evangélica, que desde criança sentia um desconforto com a masculinidade imposta. Por não se encaixar na igreja protestante, envolve-se com as comunidades Eclesiais de Bases da igreja católica, onde inicia sua militância em prol dos direitos humanos. Na narrativa apresentada por Bravin (2016, p. 78), é evidenciado que a entrevistada possui um forte vínculo religioso, “[...] e entende que a fé salvou em momentos extremos, nos quais correu riscos de vida” e devido as transformações corporais, teve que se afastar da igreja e

da família, tendo que viver na rua “[...] enfrentando a prostituição e o uso de drogas” (*Id., Ibidem.*, p. 79). Nos capítulos analíticos, Bravin (2016) apresenta na íntegra a fala da entrevistada, e após isso, uma reflexão sobre o que significa ser (trans) educadora social no “chão da rua”.

**Quadro 10** - Entre ocós, truques e ataques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto Trans forma ação

|   |
|---|
| <b>Autor:</b> Lucivando Ribeiro Martins (2016)  |
| <p><b>Resumo:</b> Tomando como disparador a relação entre educação e as existências Trans, esta pesquisa direciona-se a analisar o pensamento das educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO por meio dos confetos produzidos sobre suas experiências educativas. Neste sentido, este trabalho deu vazão às seguintes questões que o nortearam: Quais conceitos e problemas mobilizam as educadoras Trans sobre suas experiências educativas neste projeto? Que outras formas de pensar os processos sexopolíticos Trans esta educação promove? Que disparadores educativos são criados pelas educadoras neste projeto? Quais os saberes elaboram sobre suas experiências enquanto educadoras Trans? No processo, estas questões dialogaram com os seguintes autores/as: Foucault (2013; 2010; 1988), Leite Jr. (2008), Bento (2012), Le Goff (2006), Miskolci (2012) Delemeau (2009), Kant (1985), Preciado (2011) e outros. Fizemos uso do método de pesquisa da sociopoética permeado pelas leituras de Gauthier (2012;2003;1998), Adad (2014) e Petit (2014) dentre outros. Este método norteia-se por cinco princípios, quais sejam: pesquisar entre as pessoas de um grupo; pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem; pesquisar com o corpo todo; pesquisar utilizando técnicas artísticas; a importância da responsabilidade ética, noética e espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa. A produção coletiva das experiências deu vazão a confetos acerca do tema-gerador: O educar na relação com o gênero. As experiências estéticas deram-se por meio de duas técnicas artísticas: Estandarte do educar na relação com o gênero e o Corpo do Educar na Relação com o gênero. Após as análises e de posse dos confetos cartografou-se a filosofia do grupo-pesquisador que deu origem linha de pensamento: A Pedagogia Trans: Tipos de educadora, Problemas e Táticas-dispositivos. Esta linha de pensamento se expressa por meio dos seguintes confetos, Educadora corpo trans saia de chita, Educadora trans calçada de sorte, Corpo Educação Travesti, Educar saia de chita para a diversidade na relação de gênero, Educar travesti na relação com o gênero, Educar Dérika calçado de sorte na relação com o gênero. Os confetos em questão mostram que as diferenças, as multiplicidades agenciadas pelas educadoras Trans em suas experiências educativas problematizam as concepções instituídas de gênero para que se pense em outras formas de existir na educação. E também operam modos de educar que estão ligados às práticas cotidianas das Educadoras Trans frente à heteronormatividade. Portanto, as educadoras Trans e seus saberes e experiências educativas atuam como disparadores/agenciadores que mobilizam pensar outros modos de educar na contemporaneidade ao inserir um aprendizado para/com/pelas diferenças.</p> |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) com base na pesquisa apresentada.

A dissertação de Martins (2016) tem como lócus de pesquisa um projeto nomeado Trans Forma Ação. Neste, analisa as práticas das educadoras trans na intenção de responder à seguinte questão: “O que pensam as educadoras Trans do projeto TRANS FORMA AÇÃO sobre suas experiências educativas?” (MARTINS, 2016, p. 20). O autor afirma que “ouvi-las em seus conceitos sobre o educar na relação com o gênero, me permitiu dar visibilidade às travestis e transexuais de modo que sejam vistas como vidas possíveis, como potência nos lugares em que circulam” (MARTINS, 2016, p. 21). Martins (2016, p.167) nos apresenta a ideia de uma Pedagogia Trans que seria:

Um disparador que transversaliza as comunicações entre os diferentes, pois é despida de hierarquias e permite que os saberes tornem-se mestiços, de modo que não há um saber mais, nem um saber menos, há uma bricolagem de saberes que se interconectam, se comunicam e se multiplicam rizomaticamente.

Pode pressupor que essas educadoras mobilizam modos de ser e exercer práticas educativas mobilizadas pela experiência, por suas “existências, que não estão nos livros e manuais, mas em seu corpo, seus gestos, seu gênero, de forma que potencializam uma educação que não sela ou silencia suas diferenças”. (MARTINS, p. 167).

#### **Quadro 11 - Docências trans\*: entre a docência e a abjeção**

|   |
|---|
| <b>Autora:</b> Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017)   |
| <b>Resumo:</b> Esta tese se dedica a uma questão do presente já observada no campo dos movimentos sociais de travestis e transexuais no Brasil e que institui uma hierarquização entre corpos e práticas trans* agora na docência. Isto é, investiga as condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans* deve se assumir como transexual, pois à travesti tal espaço é interdito. À travesti somente a prostituição, as ruas, as pistas e o escândalo. Tal narrativa produz um mapa estático da docência trans* com fronteiras fixas e bem traçadas. Esta pesquisa desconfia desses regimes de saber-poder-verdade, e investiga como se instituiu uma docência-decente nas escolas. Por meio desta docência-decente todos os corpos e condutas de professoras, trans* e cis* são distintamente governados a partir de rígidas normas regulatórias de gênero, sexualidade e raça. Tal investigação busca na fabricação das experiências e corpos das professoras trans*, nos seus processos de subjetivação e experimentação de si, bem como na dupla constituição de algumas das professoras trans* como docentes e profissionais do sexo, elementos para entender como se constituíram tais espaços autorizados ou interditos para esta ou aquela identidade. Por meio da cartografia, foi possível |

sobrepôr ao mapa estático da narrativa comum uma carta cartográfica que desloca o pensamento a respeito das docências *trans*\*. Assim, qualquer generalização a respeito das experiências docentes *trans*\* passa a ser perigosa

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021) com base na pesquisa apresentada.

A pesquisa de Santos (2017) que resulta de seus percursos de pesquisa no mestrado “[...] parte de uma questão do presente sobre a escola e a regulação de corpos e subjetividades *trans* na docência” (SANTOS, 2017, p. 21). De acordo com a autora, busca

Questionar esta determinação de que a docência na Educação Básica se constitui em um campo de trabalho reservado a uma identidade específica, bem como demonstrar as razões pelas quais esta narrativa foi possível na contemporaneidade e as bases nas quais se ancora, consistem nos objetivos desta pesquisa. (SANTOS, 2017, p. 21-22).

Ao problematizar a noção de uma docência-decente, a docência *trans* “coloca em xeque essa categoria de docência-decente por se constituir como um escape, uma afronta às rígidas normas de gênero e sexualidade.” (SANTOS, 2017, p. 23).

**Quadro 12** - Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher *trans*

**Autor:** Rubens Gonzaga Modesto (2018)

**Resumo:** É notória a dificuldade que transexuais/travestis enfrentam para permanecer nos espaços escolares, tendo em vista as agressões físicas e/ou psicológicas que lhes são infligidas cotidianamente nesses locais, por parte de seus pares e, até mesmo, de professores/as e profissionais da educação. No cotidiano escolar, as pessoas *trans* não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas, mas também em razão do despreparo de professores/as e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa população. Embora os espaços escolares possam se configurar como locais de reprodução e legitimação da transfobia, evidencia-se que alguns/as transexuais e algumas travestis, a despeito de todas as adversidades, constrangimentos e violência a que são submetidos/as para permanecerem-se nessas instituições, concluem seus estudos. Evidencia-se, ainda que de forma incipiente e reduzido a poucos casos, a emergência de docentes travestis/transexuais nas instituições escolares, que conseguiram suportar as imposições heteronormativas. Pressupondo-se que retornar à escola mesmo como professoras, pode se configurar como uma nova luta pelo seu reconhecimento e pertencimento social, esta dissertação investigou como se relaciona a história de vida de Leona, professora transexual da cidade de Congonhas/MG, seu ingresso e permanência na docência, por meio da narrativa de suas experiências e vivências. Com relação à metodologia, esse estudo optou, dentre as pesquisas qualitativas, pela pesquisa etnográfica. Relativo aos instrumentos de coleta e análise, foram utilizadas a entrevista preliminar, a

entrevista narrativa e entrevista com a diretora de uma das escolas onde Leona trabalha, o levantamento bibliográfico, a análise de um memorial autobiográfico cedido pela colaboradora, além de observação participante em uma das escolas onde a colaboradora trabalha. Para análise da narrativa, baseando-se nas narrativas de outras professoras transexuais, estabeleceu-se os seguintes marcadores: seu processo de identificação e como se deu a construção de sua identidade de gênero; a relação com sua família; sua rede de apoio social; sua trajetória escolar; sua permanência nos espaços escolares e possíveis mecanismos para manter-se na profissão docente; a relação com seus/uas alunos/(as); a relação com os pais/mães de alunos/(as); a relação com o corpo docente e outros funcionários da escola e o uso do nome social. A análise dos dados permitiu estabelecer que Leona se autoidentifica como mulher *trans* buscando um distanciamento da identidade de gênero travesti; tendo uma trajetória escolar marcada por preconceito e discriminação, embora tenha iniciado seu processo de transformação após ter sido aprovada em concurso público para docente. Na sua relação com a família, evidenciou que houve uma rejeição paterna acerca de sua identidade de gênero. Em contrapartida, houve apoio por parte de sua mãe, que acabou por se configurar como um importante membro de sua rede de apoio social. Por diversas vezes, Leona deparou-se com atitudes transfóbicas enquanto docente, perpetradas por colegas e dirigentes. Assim como outras professoras transexuais, Leona utiliza mecanismos para manter-se na profissão docente, tais como ameaças de processos, realização de um trabalho singular e a estabilidade no serviço público. Seu nome social não é adotado em nenhum dos locais onde trabalhou/trabalha atualmente. Por outro lado, a relação com os alunos aponta para um reconhecimento e respeito ao gênero com o qual ela se identifica.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa apresentada.

A pesquisa desenvolvida por Modesto (2018) analisa a história de vida de Leona, professora e mulher trans. Mais uma vez, é possível verificar o que acontece com estes sujeitos no interior do exercício docente. São mobilizadas diversas “estratégias” para manter-se na profissão. Questões relacionados ao preconceito, transfobia por parte de seus colegas de profissão é evidenciado/ anunciado mais uma vez. A tensão entre ser travesti e ser trans aparece outra vez. Percebo, através da breve incursão pelas pesquisas, que aqueles sujeitos que desejam ainda viver na prostituição, não teria seu espaço legitimado na docência pelos professores/ pelas professoras trans, que se colocam superior em relação às travestis<sup>2</sup>.

### **Quadro 13** - Homens (trans) docentes: transmasculinidades na educação.

**Autora:** Giseli Cristina dos Passos (2019)

**Resumo:** No Brasil, não há um levantamento aprofundado sobre a população

<sup>2</sup> Pretendo abordar com mais profundidade essa questão, pois percebo aí uma grande potência para pensar quais modos de vidas merecem ser vividos e ter visibilidade.



transmasculina, o reconhecimento das identidades de gênero desses sujeitos, a invisibilidade social e política enfrentada por eles, bem como sobre as múltiplas formas e expressões de violência que os atingem diariamente. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar como se dá a inserção e permanência de homens (trans) na docência identificando tabus, desafios, obstáculos, enfrentamentos, resistência e conquistas que permeiam suas trajetórias profissionais. Para tanto, foram feitas 7 (sete) entrevistas semiestruturadas, *online* e via *WhatsApp*, com homens (trans) docentes de diversas cidades do país e posterior análise de conteúdo. Procurou-se reconhecer as identidades de gênero desses sujeitos e suas performances neste contexto e registrar as múltiplas formas e expressões de violência que os atingem diariamente enquanto educadores. Observa-se que os desafios enfrentados pelos discentes transexuais são os mesmos enfrentados pelos discentes transexuais, sejam eles homens ou mulheres, a exemplo, uso do nome social, o correto tratamento de gênero, o uso do banheiro e acresce-se a questão da exposição sem consentimento que muitos homens (trans) passam em seus ambientes de trabalho o que faz com que muitos, no fim, optam pela invisibilidade dada a eles por condições hormonais, alterações corporais e retificação de documentação

**Fonte:** Elaborado pelo autor (20201), com base na pesquisa apresentada.

A pesquisa de Passos (2019) analisa, a partir de sete entrevistas com homens (trans) professores, como se dá o processo de entrada e permanência desses sujeitos na docência. Percebe-se que estes sujeitos enfrentam questões semelhantes às das professoras trans. Muitos homens (trans) docentes da pesquisa “[...] superaram a impossibilidade de exercer a docência, entretanto, ocorre outra invisibilidade por não poderem demonstrar que são homens (trans) para minimizar o preconceito e o sofrimento no meio educacional.” (PASSOS, 2019, p. 79).

Até aqui, apresentei, brevemente e de modo geral, as pesquisas que serão analisadas nesta dissertação. Penso que centrar as análises nos modos de ser, de estar e de exercer a docência por pessoas trans da última década poderá contribuir para os estudos em docência e os estudos *queer*.

Para realizar a análise do material empírico, a partir do modo que me propus a operar — pesquisa documental na perspectiva que indicam Cellard (2008), Le Goff (1996) e Michel Foucault (2013) —, precisei fazer muitos movimentos para apreender os processos, tendo em vista que esta foi a primeira vez que operei com este procedimento teórico-metodológico. O primeiro movimento envolveu a identificação e a leitura dos resumos, e dos principais resultados de cada estudo escolhido. Durante o segundo movimento, realizei uma leitura detalhada de cada trabalho para conhecer seu conteúdo e me aproximar das questões propostas em

cada um deles. No terceiro movimento, realizei uma leitura mais atenta para identificar problemas de pesquisa, objetivos, metodologias, conceitos estruturantes, autores e autoras citados, perspectivas teórico-metodológicas, corpus analítico, resultados. Paralelo a isso, organizei um quadro para inserir estas informações, as quais poderiam me permitir olhar de outros modos, posteriormente, para cada trabalho analisado. O quarto movimento envolveu retomar os resultados das pesquisas de forma detalhada, para fazer um exercício de pré-análise, ou seja, mapear as recorrências, as interconexões e as desconexões. Tudo foi registrado em um documento, para depois, junto à minha orientadora, decidir como estruturar as categorias analíticas.

Ao definir as categorias analíticas, retomei cada pesquisa com o olhar direcionado e fiz a seleção dos excertos que pudessem compor e sustentar cada uma dessas categorias. Para isso, elaborei um arquivo citação, em que inseri os excertos de cada pesquisa conforme as duas categorias. É importante salientar que, durante a seleção dos excertos que seriam analisados, fui organizando e registrando outros que também poderiam me auxiliar na problematização/fundamentação, uma vez que meu corpus empírico se constitui em material de sustentação/fundamentação dos argumentos que procuro defender em minha pesquisa.

Após o detalhamento do processo de organização e tratamento do material empírico, a seguir, apresento, a partir de duas categorias de análise, aquilo que o material empírico tem me possibilitado pensar.

## 6 REGULAÇÃO DA DOCÊNCIA: MATRIZ HETEROCISNORMATIVA

Os processos de controle e regulação dos corpos e das condutas das professoras são contingenciais, históricos e culturais. Isto é, aconteceram de modos diferentes em espaços e tempos históricos distintos. Entretanto, tais processos se constituíram a partir de mecanismos específicos de controle e regulação colocados em funcionamento por meio de diversos instrumentos nas instituições educacionais. (SANTOS, 2017, p. 183-184).

Nesta categoria, busco problematizar e ampliar a discussão já realizada no capítulo quatro, mas agora, a partir da empiria, ou seja, o quanto social, cultural e historicamente a docência foi/é produzida/se produz por – através de – normas e práticas, relações de poder e saber que regulam, subjetivam, controlam os corpos e é pautada pela heteronormatividade. Santos (2017), ao estudar a docência desde estas perspectivas, vai nos fazer pensar na constituição de uma docência-docente, (re)produzida através de relações de saber-poder-verdade. Sobre isso, ela afirma que,

[...] a profissão de professora foi produzida a partir de uma relação direta com a moralidade que liga o corpo feminino à pureza, ao casamento, à maternidade, ao sagrado e à castidade. Esta moralidade específica coloca ainda, sobre este corpo, a sanção reguladora e a punição em relação a qualquer desvio da norma, por menor que seja. Esta concepção moralizadora a respeito do corpo e da conduta da professora ainda hoje se faz presente na escola. (SANTOS, 2017, p. 200).

Neste sentido, busco mostrar, a partir da empiria, os modos pelos quais a docência exercida por pessoas *trans* tem sido regulada, uma vez que se afasta dos padrões considerados normais para ser, de estar, e de apresentar-se como docente. Silva (2021) ao produzir uma análise de discursos sobre docência e amor desde a perspectiva de gênero, nos provoca pensar que,

É possível compreender, a partir do processo de feminização do magistério e das pesquisas realizadas, recentemente, que a docência no Brasil tem um gênero e se constrói em uma base heteronormativa que orienta nossas formas de dar sentido para a própria docência. Tanto gênero quanto sexualidade operam ativamente na constituição de subjetividades. (SILVA, 2020, p. 72).

Procurando avançar na compreensão do conceito de heteronormatividade, Santos (2017, p. 185) utiliza heterocisnormatividade, que “refere-se às normas de gênero e sexualidade vigentes no Ocidente pelas quais o instituído como norma é o

corpo não trans\* e as práticas sexuais heterossexuais.”, que seria a junção de heteronormatividade e cishnormatividade. Rogério Diniz Junqueira (2014), em *A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro*, estabelece uma discussão acerca do currículo e heteronormatividade no contexto escolar, a fim de “refletir sobre dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância [...]” (JUNQUEIRA, 2014, p. 190). O autor parte da compreensão de “currículo em ação”, entendendo este como um artefato político, sendo também produzido cultural e discursivamente. Nas palavras do autor:

[...] o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constróem significados. (JUNQUEIRA, 2014, p. 191).

De acordo com o autor, a escola, no contexto brasileiro, por ter sido (ser) historicamente estruturada a partir de um conjunto específico de crenças, valores, normas (heterocishnormatividade) que visam reduzir à figura do outro, ou seja, todos e todas que questionam a norma, “centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘moral’ [...] tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens.” (JUNQUEIRA, 2014, p. 191). A “Pedagogia do armário”, para o autor, pode ser entendida

[...] como um conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói no cotidiano escolar sob a égide das normas de gênero, da matriz heterossexual e, assim, promove a heterossexualidade compulsória. Além disso, considera a heteronormatividade, o heterossexismo e a homofobia como elementos que atuam na estruturação do espaço escolar e de suas práticas curriculares e que produzem efeitos sobre todas as pessoas. (JUNQUEIRA, 2014, p. 189).

Neste sentido, Torres (2012), ao olhar para a emergência de professoras travestis e transexuais na escola, vai mostrar ao longo da tese “que a heteronormatividade e/ ou normas de gênero foram capazes de produzir relações de gênero que permanecem hierarquizando os corpos [...]” (TORRES, 2012, p. 15).

Para desenvolver suas análises, a partir de entrevista realiza com sete professoras travestis e/ou transexuais e também sobre dois documentos públicos (Os Princípios de Yogyakarta e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT), o autor vai buscar apoio nos estudos de Norbert Elias sobre as noções de *outsider* e estabelecidos. Nessa direção, *outsider* seriam os sujeitos que transgredem a norma, ou ainda de acordo com Torres (2012, p. 15) “[...] sujeitos classificados e percebidos como humanamente inferiores [...]” e, que, portanto, estes sujeitos “[...] podem ser marcados por estigmas e se tornarem motivo de repulsa, nojo, ódio, enfim, a eles são atribuídas as piores características dos contextos em que existem”. (TORRES, 2012, p. 16). Corroborando ainda com a ideia de “armário”, Torres (2012, p. 76) afirma que “[...] o armário e/ou a normalização do sujeito a partir da heteronormatividade passa a ser uma regra na vida destes/as professores/as [...]”.

A partir da discussão realizada, e das análises do material empírico, foi possível mapear algumas pistas que indicam o quanto a docência se constitui a partir de uma matriz heterocisnormativa, e como consequência disto, as professoras travestis e transexuais que não estão em conformidade com a norma são vigiadas e reguladas a todo tempo. Foi possível perceber também que ao se constituírem imersos nas/por relações de poder e saber, muitas vezes essa matriz tem impedido que estes sujeitos possam exercer a profissão. Mas, por meio de diferentes estratégias, e de uma *vida vivível* (SIERRA; Jamil Cabral, 2013), estes docentes encontram possibilidades outras para resistir e (re)existir<sup>1</sup> na profissão.

Algo que é recorrente nas pesquisas trata de uma narrativa de que, muitas dessas professoras e destes professores, procuram ingressar na profissão por meio de concursos públicos, o que garantiria não somente o ingresso e a permanência na profissão, mas também “a saída do armário”, ou seja, a fabricação de seus corpos, pois essa transformação quase sempre tardia se dá, quase que exclusivamente, somente após estes docentes terem “uma garantia” para permanecer e exercer a profissão. Apresento, agora, alguns excertos que permitem dar visibilidade para a questão referida.

|   |
|---|
| [...] o armário de uma trans pode ser construído em longo prazo, como observamos com Amaryllis [...] essa professora que construiu seu armário ao longo dos anos para ser |
|---|

---

<sup>1</sup> Retomo essa discussão no próximo capítulo da dissertação.

reconhecida socialmente como mulher e professora. No início da transformação ela foi demitida de uma escola e de outros empregos. A ocultação da transexualidade estava ligada ao temor do preconceito e discriminação sentida por Amaryllis no início de sua transformação: desemprego, perseguição, violência familiar, exclusão. Essa ocultação também se relacionava a satisfação de Amaryllis em ser reconhecida como mulher, a distanciar-se do grupo de *outsiders*. Ela considerava a transexualidade como um fator que poderia tê-la impedido de ser aceita como professora contratada, pois naquele período ela não era efetiva. Depois ela foi eleita gestora da escola, onde já atuava como concursada; temia que a revelação pudesse prejudicá-la entre seus pares, mesmo efetivada. (TORRES, 2012, p. 78-79).

Em uma de nossas últimas observações, no 1º Encontro Nacional da Rede Trans Educ ocorrido em maio de 2012, em Belo Horizonte - MG, que mais bem descreveremos ao final deste capítulo, encontramos novamente Marina Reidel, Adriana Sales e Adriana Lohana. Lá também dialogamos com mais três professoras trans e elas relataram que sua transformação se deu depois de formadas, outras depois de aprovadas em concurso público e no fim do estágio probatório. Isso revela como existe uma percepção de fragilidade nas posições dessas professoras na figuração escola, pois nesta, elas percebem desde o início as hostilidades e retaliações possíveis por parte dos estabelecidos. (TORRES, 2012, p. 244-245).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** [...] para me oficializar como Milena dentro da minha profissão, dentro do meio educacional, eu falei assim, eu vou me oficializar a partir do momento que eu passar no concurso e ser oficialmente uma concursada e foi isso que aconteceu. Em 2008 eu falei assim “gente, a partir do momento que eu concluir, quer dizer, for chamada no concurso eu vou abrir as asas, eu vou virar o que eu quero ser mesmo, o que eu sempre quis ser”. Então em 02 de fevereiro de 2009, que lembro até hoje, foi quando surgiu a Milena Branco, profissional, professora de matemática e física da Rede pública estadual do estado do Paraná. (TORRES, 2012, p. 295).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** Eu tinha medo da instituição me renegar como mulher, então eu preferi me garantir formalmente, que foi através do concurso. (TORRES, 2012, p. 297).

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Torres (2012).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** Eles fazem você saber que a escola não é um lugar para você. Ninguém te diz, porque você é concursada e tal. Mas, não te convidam para o chá de bebê... Te deixam de fora do churrasco de final de ano... É cruel... E sutil... É hipócrita... É nojento... (SANTOS, 2017, p. 233).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** E quando eu mudei de escola eu falei: - Chega! Agora já está bom, já trabalhei como professor chega dessa fantasia toda. Eu vou começar. E me hormonizava. Aí começaram as curvas, os seios e eu tinha que usar uma faixa, eu tinha que colocar uma roupa bem larga e um jaleco bem comprido pra que não aparecesse nada daquilo. E o cabelo bem comprido, eu fazia um coque e raspava embaixo pra ficar aquela coisa. Então, eu fazia assim, lá na escola era o professor e quando pegava o ônibus eu já ia tirando tudo aquilo lá, tirava, fazia uma maquiagem e me construía porque eu

estava namorando um rapaz e ele me conhecia como Laysa. Então, sabe, eu tinha que fazer essas duas coisas. Isso foi de 2000 a 2003. Em 2004 eu fui ali pro CEEBJA [Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos] já como Laysa. Estava um paraíso pra mim ali, mas, fiquei uns meses e logo tive que ir pro Chico Mendes por conta do concurso, como Laysa também, como professora. (SANTOS, 2017, p. 257-258).

Milena Branco, também professora de matemática, conta que antes de se assumir passou no concurso para a rede estadual de educação básica do Paraná, para evitar as possíveis perseguições. (SANTOS, 2017, p. 288).

Além disso, ela relata também que aguardou até que passasse no concurso para se assumir publicamente trans\* temendo as represálias. Para ela o concurso lhe garantiu certa proteção em relação às possíveis perseguições a que estaria exposta caso se assumisse como trans\* e profissional contratada na escola. É interessante notar que Milena atrela a sua constituição como professora trans\* à sua suposta “segurança profissional”, como professora concursada. (SANTOS, 2017, p. 289).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Santos (2017).

O fato de Leona só iniciar seu processo de transformação após ter sido aprovada em concurso para professor efetivo se aproxima das narrativas de outras professoras transexuais/travestis. Geralmente, para essas professoras, o concurso público, devido à estabilidade do cargo, lhe fornece certa proteção em relação às possíveis perseguições a que estariam expostas caso se assumissem como travestis/transexuais na rede privada de ensino ou em atuassem como professoras contratadas na rede pública. (MODESTO, 2018, p. 53).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** Aí eu me efetivei em Lafaiete, fui trabalhar e aí foi uma confusão. Enfrentei muito preconceito, muito preconceito mesmo. Porque era outra cidade, ninguém me conhecia, né e chegou... Quando eu fui nomeado, eles estavam esperando o [nome civil] lá, de repente entra uma loira.... [risos]. E foi um deboche! Eles não conseguiram esconder o preconceito deles, mas eu fui firme, falei “não, é direito meu e eu vou até o fim”. E aí surgiram vários empecilhos no meio desse caminho... que eles fizeram mesmo... para atrapalhar. Eu acredito que é para atrapalhar, né? Não posso provar, mas acredito que sim... para que eu não assumisse... mas, graças a Deus deu tudo certo [...]. (MODESTO, 2018, p. 90).

A diretora da escola para qual Leona foi designada também não escondeu seu desconforto em receber Leona para trabalhar na instituição, dado que naquele momento embora Leona ainda não tenha iniciado seu processo de transformação, utilizava cabelos compridos, ou seja, Leona já performatizava o gênero feminino e subvertia as regras heteronormativas. Por isso, o preconceito e a discriminação estiveram presentes desde o primeiro diálogo travado entre Leona e a diretora, e nas mais diversas situações às quais Leona foi submetida, talvez na intenção de que ela desistisse da vaga de docente. (MODESTO, 2018, p. 90).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Modesto (2018).

A partir dos excertos apresentados, podemos observar os jogos de poder-saber que operam e incidem nos modos de ser, de exercer e de apresentar-se como docente trans, jogos de poder-saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade. Observa-se também, a tensão originada quando ousa-se “romper” - mesmo que isso não se dê de forma absoluta - com a matriz heterocisnormativa e vivenciar as travessias de gênero e sexualidade (LOURO, 2004). Neste sentido, evidencia-se os jogos de poder-saber sobre a docência, bem como o quanto esta matriz, por meio da regulação das condutas e dos corpos, tem operado para a produção e manutenção de uma docência-decente (SANTOS, 2017) no âmbito da educação básica no Brasil. Diante disso, “[...] falamos, então, de um corpo como uma dada materialidade nomeada biológica e tornada elegível e inteligível a partir de uma base normativa construtiva que o explica (ou posiciona nas tramas da validade e da abjeção) em uma determinada cultura.” (DAL’IGNA, et.al, 2019, p. 5).

Os excertos destacados da pesquisa de Torres (2012), Santos (2017) e Modesto (2018) dizem não somente dos meios possíveis encontrados para o ingresso e permanência na docência (concursos públicos) por pessoas trans, mas, também, da efetivação (ou não) da fabricação destes corpos. Percebe-se que uma das interlocutoras de Torres (2012) que também participou da pesquisa de Santos (2017), logo no início de sua fabricação corporal, enfrentou situações de demissões por romper com os padrões de feminilidade construídos social e culturalmente, e como “consequência” dessa tensão, preferiu “ocultar” sua transexualidade mesmo após aprovação no concurso, por medo de ser impedida de exercer a profissão, mesmo com a suposta “segurança profissional”, algo que se repete nas pesquisas. Torres (2012) menciona ainda que “[...] na vida adulta, Amarillys relata que adiou a cirurgia de redesignação sexual por algumas vezes, pois sentia que se realizasse o procedimento poderia ser demitida [...]” (TORRES, 2012, p. 47). Santos (2017) apresenta ainda as estratégias utilizadas por sua colaborada ao ir para escola, estratégias estas que supostamente “ocultaria” as marcas de gênero e sexualidade que seu corpo já performatizava, ou seja, vestir com roupas largas, raspar o cabelo na lateral e esconder o restante. Ao sair da escola e voltar para sua casa, a interlocutora de Torres (2012) informa que esse “disfarce” ia acabando, na medida que, começava imediatamente a usar sua maquiagem, a fabricar-se como mulher, pois estabelecia uma relação afetiva com um parceiro e este a conheceu como Laysa. Sobre isso, Reidel (2013, p. 78-79, grifos meus) conta que



As professoras transexuais e travestis também iniciaram este processo na adolescência e foram construindo suas identidades a medida que as oportunidades aconteciam, contudo, algumas recuavam quando percebiam sinal de perigo, voltavam atrás nas suas condições para barganhar e conquistar algo no que diz respeito aos estudos ou empregos. *No início, elas incorporavam outros processos e amadureciam na difícil arte de disfarce ou truque, como o camaleão. Mudavam de roupa conforme o espaço que ocupavam.*

Já para Milena, a aprovação no concurso representou “abrir asas” e oficializar-se como Milena-mulher-profissional-professora.

Modesto (2018), que investigou a história de vida de Leona e a relação com seu ingresso e permanência na docência, corrobora com a discussão. É interessante notar que Leona, após ser encaminhada para uma escola para assumir a vaga por meio do concurso e ao chegar lá, percebeu a tensão, uma vez que a escola espera um professor, pois constava seu nome civil nos registros. Percebo, a partir das pesquisas, que “[...] a emergência de professoras travestis e o/ou transexuais se dá em contextos em que suas formas de vida podem ser questionadas a todo o momento por sujeitos que reiteram discursos heteronormativos.” (TORRES, 2012, p. 16). Sendo assim, concordo mais uma vez com Torres (2012), que afirma o seguinte:

[...] essas transexuais e travestis que chegam como professoras na sala de aula dizem das tessituras das teias de interdependências sociais e não de uma qualidade de sujeitos isolados. Ainda que sejam capturadas pela matriz heterossexual, em determinados contextos de suas vidas elas embaçam os limites entre masculino e feminino, ou seja, a naturalização da heterossexualidade; a presença delas na escola, associada aos atos de currículo, pode colocar em xeque a heteronormatividade; deste modo as trans estão sempre atentas à possibilidade de serem eliminadas. (TORRES, 2012, p. 84).

O pesquisador Fernando PocaHy e a pesquisadora Precisa Dornelles (2010), no estudo intitulado *Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção*, ao problematizarem “[...] a constituição das figuras abjetas para a educação” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 125), vão refletir “sobre o lugar que a sexualidade ocupa na manutenção das formas de regulação na/da sociedade (brasileira).” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 126). Segundo o autor e a autora:

Sujeitos não inteligíveis e, por isto, não elegíveis socialmente, mulheres lésbicas, homens gays, mulheres e homens travestis e transexuais e as pessoas que não se localizam facilmente nessas categorias de binarismos de gênero e de referência a escolhas de interesse sexual determinados – como a ideia do “*queer*” – têm sido objeto recorrente de especialíssima

atenção, vigilância e não raro de violações. Sobretudo, no instante em que ousam evidenciar na materialidade de seus corpos o afrontamento ao amálgama *corpo(sexo)►gênero►sexualidade(prazer e desejo)*: relação de continuidade e consequência, de onde a construção do binarismo de corpo e de gênero se efetua e já é em si um pressuposto da evidência e naturalidade da heterossexualidade. (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 129, grifos dos autores).

Neste sentido, os autores corroboram com Junqueira (2014), uma vez que sinalizam a instituição escolar e mostram que seu funcionamento visa “[...] atribuir medidas, regulamentar e reger os sentidos do corpo e da vida – ensinando como viver de uma forma ‘normal’ e de representar ‘normalmente’ o corpo, o gênero e a sexualidade.” (POCAHY; DORNELLES, 2010, p. 130), pois de acordo com Santos (SANTOS, 2017, p. 228), “[...] cumprir as normas de gênero e sexualidade é a ordem. Produzir corpos e subjetividades heterossexuais e não trans\* é a ordem”. Torres (2012, p. 155) afirma, ainda, a partir da análise das narrativas das professoras colaboradoras que “[...] a professora trans é marcada, às vezes reduzida, ela, a sua sexualidade. Ainda que amadas por alunos/as, colegas de trabalho, entre outros elas sempre têm uma trajetória marcada por estigmas, violências, subalternidade, etc.”.

Ainda em relação ao processo de “ocultar” a transexualidade ao ingressar na escola, Reidel (2013), que também entrevistou sete professoras *trans*, conta que, ao assumir-se *trans* na escola, pensava que não encontraria outras professoras *trans* na profissão, “[...] porque não ouvia falar nelas ou na sua existência” (REIDEL, 2013, p. 72), foi a partir do momento em que assumiu sua identidade de gênero que pode visualizar e conhecer o “universo trans” (BENEDETTI, 2005). Ao localizar, no período de sua pesquisa, mais de sessenta professoras travestis e transexuais, atuantes na educação brasileira, corrobora com a problematização realizada até aqui, pois afirma que:

Raras se apresentam como travesti ou transexual e procuram uma ONG ou secretarias locais para pedir apoio ou algum tipo de informação e/ou proteção. Também encontrei várias que não assumiam a condição de professora trans e, sim, de professora mulher, para não expor a vida pessoal ou não provocar discussões em torno do tema da sexualidade na escola, com medo da reação da comunidade escolar, ou mesmo medo de sofrerem represálias políticas e religiosas. (REIDEL, 2013, p. 73).

Na pesquisa de Reidel (2013), percebe-se que suas informantes iniciaram a fabricação de seus corpos durante a adolescência, o que gerou diversos processos

de preconceitos, tanto na família, pois de modo geral, “[...] a família passa ser o primeiro enfrentamento homofóbico e o que mais marca a vida [...]” (REIDEL, 2013, p. 93), bem como na escola. Reidel (2013) que movimenta a pesquisa ocupando também o lugar de professora-pesquisadora-*trans*, ao lembrar do seu processo de fabricação, que ocorreu durante o ano letivo, diz recordar que sua decisão “[...] provocou um alvoroço na escola na vida dos alunos, e em especial, na minha vida” (REIDEL, 2013, p. 77) e que reconhece que essa iniciativa pode/poderia suscitar diferentes questões e, segundo ela, uma delas seria “[...] a consequência da transformação, que pode ser motivo de afastamento, aposentadoria ou demissão do cargo, o que já aconteceu com professoras *trans* no Brasil.” (REIDEL, 2013, p. 77).

Em síntese, podemos compreender que:

A estabilidade na carreira pública, nesse contexto, assume um duplo papel. Primeiramente, conforme já discuti anteriormente, ele possibilita que as professoras transexuais consigam fazer a transição dos seus corpos, sem temer serem demitidas. Pelo mesmo motivo, ele permite que elas permaneçam na condição de professoras. Assim, em síntese, foi possível identificar na narrativa de Leona três principais mecanismos para que ela se mantenha na docência: *ameaças de abertura de processos judiciais; desempenho de um trabalho exemplar e a estabilidade no serviço público* (MODESTO, 2018, p.98, grifos meus).

Para dar seguimento às análises, cabe destacar, conforme apontam as pesquisas, que a aprovação/estabilidade em concurso público, embora seja encarada e reconhecida como uma possibilidade de inserção e permanência na docência e também da fabricação dos corpos, não minimiza as lutas e enfrentamentos que estes sujeitos terão que enfrentar para enfim, assumir o cargo e exercer a profissão. Pois, como bem coloca Modesto (2018, p. 95), “[...] a permanência nesses espaços se dá, também, buscando realizar um trabalho singular, de destaque, de forma similar à de outras professoras *trans* [...]”. Apresento, agora, o próximo bloco de análise que nos possibilita pensar nas estratégias e nos mecanismos que estes sujeitos têm criado para enfrentar a matriz heterocisnormativa e exercer e permanecer na profissão.

Em nossa entrevista com Marina Reidel (2010) compreendemos que sua manutenção como professora está ligada a uma trajetória na educação e à consolidação de algumas garantias sociais e jurídicas. Seja anteriormente como homossexual não assumido e/ou agora como transexual assumida, a história de suas identificações se amplia e se desloca

constantemente. (TORRES, 2012, p. 66).

Uma análise prévia dos relatos de Marina permite ver que existem questões além do **bom professor**, como **garantias jurídicas, sociais e de outras formas de reconhecimento emergentes nas políticas de direitos humanos**. (TORRES, 2012, p. 68, grifos meus).

As trans que entrevistamos diziam sempre da importância de **se comportarem adequadamente para serem respeitadas**, algo percebido em falas nos encontros de trans. Em uma observação de campo em 2010, em Aracaju, uma transexual comentou no grupo: **“somos respeitadas se dermos ao respeito, é preciso ser mulher com dignidade, não dar pinta”**. Ela deixava claro que se esforça para ser vista, tratada como mulher, pois assim que alguém a percebia-lhe como transexual era problemático: “eles veem na gente somente programa, transa e deboche e eu não gosto disso”. (TORRES, 2009, p. 76, grifos meus).

**Suas presenças são firmadas muitas vezes por processos judiciais**, entretanto isso não garante sua integração à comunidade escolar, pois a declaração de um direito em documentos não garante a suspensão da heteronormatividade. **As professoras que entrevistamos podem ser consideradas integradas na escola pela sua competência**, sua proximidade da comunidade local etc. (TORRES, 2012, p. 313, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Torres (2012).

Muitas vezes, **os cargos são colocados a prova da competência e da necessidade de verificação de ética e de moral, pois a todo tempo se cobra uma postura adequada e normatizada destas pessoas**. A professora transexual e travesti deve ter um padrão correto e uma conduta ética quando exerce essa ocupação, pois a qualquer momento ela estará sendo julgada ou fadada às críticas morais, que levarão a demissão ou a processos administrativos, por conta da sua sexualidade. (REIDEL, 2013, p.98, grifos meus).

**Não basta serem as professoras, terão de ser as melhores e mais inteligentes, demonstrando conhecimento na área de atuação**. Terão de garantir que os alunos aprenderam e, ainda mais, terão que ser o elo de ligação entre as direções que não sabem lidar com as situações do cotidiano da escola, em relação as queixas apresentadas por alunos vítimas de violência e homofobia no espaço escolar. Tudo isso é feito para garantir que elas não são apenas um corpo desejável, mas também são verdadeiras mestras – o que tem que ser provado no dia-a-dia, ao contrário das professoras “normais”, que não têm esta necessidade. . (REIDEL, 2013, p.103, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Reidel (2013).

Segundo seu relato, alegaram [Secretaria de educação] que ela não apresentava condições para assumir a vaga em razão de sua feminilidade transgressora. Em resposta, Sarah se posicionou da seguinte forma: *“Eu ameacei ir à mídia. Eu disse com toda firmeza para a subsecretária: ‘Eu não tenho nenhum centavo. Eu estou aqui porque me emprestaram dinheiro. Mas, eu vou de carona para Goiânia e vou para mídia denunciar”* (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013). Em razão da ameaça de denúncia, Sarah assumiu o cargo.

Foi exposta, contudo, a um ambiente de constante pressão e ameaças para que abandonasse ou fosse demitida do cargo, aspectos que lhe atormentaram por todo o período do estágio probatório. (ALEMEIDA, 2014, p. 116, grifos do autor).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Almeida (2014).

Laysa Carolina explicita que a sua experiência docente constitui-se como secundária, uma vez que ela precisa combater o preconceito em relação a sua experiência trans\* primeiro. Ela destaca ainda dois **aspectos com os quais as professoras trans\* provavelmente terão que conviver na escola. Subestimação e hostilidade. Na primeira situação, a professora terá que demonstrar o tempo todo que é boa o suficiente para estar naquele espaço e função. Na segunda, terá que demonstrar que é decente o suficiente para poder conviver com as demais professoras e professores para além do espaço profissional.** (SANTOS, 2017, p. 308-309, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Santos (2017).

Assim, em busca da sua **permanência nos espaços escolares**, as professoras *trans* buscam se defender através de mecanismos como processos administrativos ou judiciais (ou pelo menos ameaçar impetrá-los), quando sentem seus direitos violados. (MODESTO, 2018, p. 18, grifos do autor).

A necessidade de Leona **realizar um trabalho que seja admirado pelos demais pode ser entendido como uma estratégia de permanecer na profissão** docente, pois seria mais fácil demitir ou reprovar em um estágio probatório àquelas professoras trans que não tenham atingido esse destaque. Além disso, como sua conduta está sob constante vigilância, a realização de um trabalho exemplar poderia ser utilizado de forma a impedir que sejam apontados “problemas” que justifiquem advertências ou demissão. (MODESTO, 2018, p. 95, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Modesto (2018).

Como foi observado por Santos (2017), e já citado anteriormente, **é comum às professoras (trans) a necessidade de mostrar o tempo todo que são boas o suficiente para ficar nas suas funções**, bem como, muitas continuam os seus estudos e se especializam cada vez mais a fim de negociar suas presenças nas instituições em que trabalham. Quanto aos homens (trans), 3 (três) dos 7 (sete) entrevistados relataram a mesma aflição. Xangô quando perguntado sobre o que é ser um homem (trans) docente, responde: *é ser um bom profissional e provar a cada dia que você é bom. É não relaxar, porque as pessoas esperam qualquer deslize para te desqualificar.* (PASSOS, 2019, p. 67, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Passos (2019).

Nos destaques acima, podemos notar algumas narrativas que dizem sobre a entrada na profissão de sujeitos que social, cultural e historicamente estiveram às margens da sociedade, narrativas estas que já foram evidenciadas por muitas outras

pesquisas e que reforçam, por um lado, que estes sujeitos enfrentam inúmeros desafios e são colocados a todo tempo à prova em função dos modos como vivem seus gêneros e suas sexualidades, e por outro que “[...] gênero e sexualidade têm sido mobilizado para criar e fortalecer algumas formas de regulação que devem tornar mulheres e homens capazes de agir sobre si e sobre os outros [...]” (DAL’IGNA, et. al., 2019, p. 2).

Neste sentido, concordo com Dal’igna, (et. al., 2019, p. 6), que afirma:

[...] articular gênero, sexualidade e biolítica, tomando como aporte teórico os Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, os Estudos *Queer* e os Estudos Foucaultianos, permite-nos examinar o investimento sobre a vida, articulando gênero e sexualidade ao controle do corpo-organismo e ao controle do corpo-espécie da população, bem como as relações entre esses processos no âmbito das sociedades neoliberais.

É possível perceber através dos excertos destacados que, mesmo que estes professores *trans* tenham conseguido por meio da aprovação em cursos públicos, ao ingressar na profissão, eles terão que provar, afirmar, reforçar, evidenciar o quanto são eficientes, morais e profissionais. Reidel (2013, p. 103) explica que:

A curiosidade do que acontece atrás da porta da sala de aula da professora *trans* gera um conflito muito grande de seus iguais, aqui os professores, pois sem dúvida questionam o tempo todo as competências e as qualidades deste sujeito que invadem a escola, mesmo tempo a garantia de ser concursada [...].

Além disso, muitas vezes terão que recorrer a processos judiciais e/ ou administrativos. Imersos nestes jogos de poder-saber-verdade, vão se constituindo profissionais nessas fronteiras e nessas condições.

Nesta direção, pode-se pressupor que realizar um excelente trabalho, provar o tempo todo que são ótimas profissionais, se destacando em suas propostas pedagógicas, evidenciar que não são imorais, pois “[...] a simples existência desses corpos que embaçam os limites de gênero é tomada na figuração como ofensa aos valores morais, pois são corpos definidos e até eliminados pelo significado da sexualidade que lhes é atribuída” (TORRES, 2012, p. 91), ou ainda estar em permanente formação, tornando-se empreendedoras de si (LOPES, 2018), são movimentos realizados pelas professoras na tentativa de permanecer na profissão e defender sua profissionalidade ou, como bem colocou Santos (2017, p.296), movimentos que dizem das “[...] negociações das presenças *trans*\* nas instituições

de ensino”, mas também de afastar-se de estigmas que seus corpos carregam, pois historicamente, no Brasil, os corpos de pessoas travestis e transexuais estiveram/estão associados com a prostituição e “[...] geralmente associado[s] a drogas, roubo e promiscuidade.” (TORRES, 2012, p. 76). Luma (2012, p. 17) nos ajuda a pensar que:

Assim como os heterossexuais são capazes de viverem em diversos contextos (sociais, educacionais, profissionais, etc.), o mesmo pode ocorrer com as travestis. A presença destas nos espaços de convivência, de trabalho, de aprendizagem, de decisões políticas pode ajudar a desmitificar essa ideia de que toda travesti se constrói na prostituição.

Segundo Santos (2015, p. 233), “[...] me parece que a docência trans\* na escola se produziria em meio a abjeção. Um domínio que produz a docência trans\* como outridade, como o que se territorializa na esfera do (im)pensável, do repugnante, do incontrolável”. Portanto, ocorrem no interior da profissão diversas tensões causadas pela matriz heterocisnormativa, que tenta a todo tempo mostrar que ali (na escola) não é o lugar para estes sujeitos, seja como estudantes, seja como profissionais da educação, evidenciando assim o quanto suas presenças são vulneráveis pois, “[...] as trans estão sempre atentas à possibilidade de serem eliminadas.” (TORRES, 2012, p. 84). Luma (2012) corrobora, ao lembrar sua trajetória de vida estando como aluna e como professora de nível básico e superior, ela diz que para chegar até onde chegou precisou

[...] penetrar nas regras do jogo disciplinar e formativo da escola e da sociedade, afim de criar ‘linhas de fuga’ (FOUCAULT, 1979) que me tirasse de uma situação de marginalidade perpétua, mesmo muito bem vigiada, preparada a todo instante para receber punição. Aprendi desde muito cedo que o menor dos meus erros poderia ser desculpas para uma retaliação. (LUMA, 2012, p. 20).

Ao propor pensar o quanto a docência se constitui a partir de uma matriz heterocisnormativa, que institui modos tidos como *a priori* de ser, de estar e de exercer a docência, penso que foi possível, a partir das escolhas dos excertos analisados, evidenciar aquilo que é mais recorrente nas pesquisas, ou seja, o quanto a docência exercida por pessoas *trans* tem sido regulada, e se constitui nas/por relações de poder e saber que dizem do corpo, do gênero, da sexualidade e da docência/profissão. Sendo assim, entendo, concordando com Luma (2012, p. 249), que:

[...] o cotidiano da escola para as travestis oscila entre assujeitamento e resistência. Ao recusarem algumas regras do sistema de educação, quando subvertem as normas da escola, ao quererem organizar suas vidas de outro modo, elas estão produzindo formas de resistência [...].

Assim sendo, penso que foi possível mostrar, por um lado, o quanto social, cultural e historicamente a docência é/ tem sido regulada por uma norma, desde a perspectiva da heterocisnormatividade e, por outro, que estes sujeitos que não se encaixam nessa norma vivenciem modos de assujeitamento, mas também, encontrem possibilidades de resistências para (re)existir de outros modos e resignificar a docência. No próximo capítulo, me proponho a pensar num processo que tenho chamado de *Queer(ização)* da docência, que é resultado destes processos e relações de poder e saber dos quais e pelos quais professoras e professores travestis e transexuais são atravessados e constituídos, bem como, nas possibilidades de/para resistir e (re)existir de modos outros.



## 7 QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA: RESISTIR E (RE)EXISTIR

Antes de iniciar a escrita desta seção, faço um convite: abra uma nova guia do seu navegador e escute a música apresentada logo a baixo. É preciso dizer que a abertura deste capítulo tinha outra estética, porém, quando estava revisitando a escrita deste, me encontrei (ou ela me encontrou) com essa música. “A caçada”<sup>2</sup>, lançada em maio de 2020 por uma banda goiana – Carne Doce –, que me provoca a pensar a escrita deste capítulo, onde busco desenvolver uma argumentação que se dispõe refletir sobre aquilo que fui percebendo a partir das pesquisas que aqui estão sendo analisadas, bem como a partir de minha aproximação deste campo de estudos, que é o campo da docência exercida por pessoas trans.

### Quadro 14 - Música “A caçada”

|   |
|---|
| <p>Estive de fora<br/> Estive na mira<br/> Depois me perdi<br/> Agora estou presa à caça<br/> Agora essa caçada<br/> É só um tapete em pedaços<br/> E eu sou só um trapo de alguém<br/> Só uma paródia de mim</p> <p>Na mira<br/> Habita<br/> Cria</p> <p>Estive de fora<br/> Estive na mira<br/> Depois me perdi<br/> Agora estou presa à caça<br/> Agora essa caçada<br/> É só um tapete em pedaços<br/> E eu sou só um trapo de alguém<br/> Só uma paródia de mim</p> <p>Na mira<br/> Habita<br/> Crua<br/> Cruel</p> <p>É a lamina e a bainha<br/> E o ar, e o céu<br/> E a seta, e o corte, e a porta aberta</p> |
|---|

Fonte: Doce, 2020.

<sup>2</sup> Representa o quarto *single* lançado mensalmente pela banda, que se direciona ao quarto álbum, ainda sem título.

Rafael Santos e Marcio Nicolau (2018), ao desenvolverem um estudo sobre *vidas precarizadas e existências reinventadas: experiências trans entre o Brasil e a Europa do Sul*, contribuem para a argumentação proposta aqui, uma vez que realizam uma problematização a cerca da “[...] produção de vidas precária, ditas como vidas e corpos que não importam, que por possuírem menos peso no sistema heteronormativo, são produzidas como vidas descartáveis” (SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 70). É importante, antes de seguir, dizer que os autores utilizam a expressão “sistema” “como uma corruptela da palavra sistema, para fazer referência ao modelo de organização social pautado no modelo cissexista.” (SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 70). Ainda me valendo das ideias dos autores e fazendo menção à música, penso que podemos nos interrogar: quem está na mira? Quem e onde habita? Quem esteve/está de fora? Fora de quê? Será fora dos padrões hetecisronormativos? Ou ainda,

[...] quais vidas serão qualificadas como ‘vidas humanas’, quais corpos importam/pesam e quais não. Qualificando como ‘menos humanas’ algumas vidas, enunciam o que será uma vida habitável, uma morte passível de ser lamentada (e, ao mesmo tempo, quais vidas serão vistas como ‘excedentes’, ‘descartáveis’, ‘não passíveis de luto’). (SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 70).

Os corpos LGBTs carregam consigo marcas, de diversas ordens. Quando nos referimos a estes sujeitos e aos modos de ser e de viver seus gêneros e suas sexualidades, e pedimos para que outras pessoas os descrevam, ou até mesmo ao solicitar que eles verbalizem seus percursos pessoais e profissionais, é comum percebermos alguns – muitos – estereótipos, marcas de preconceitos, violência, homofobia, transfobia, colados a seus corpos. De acordo com Santos e Nicolau (2018, p. 73),

A proliferação de formas de nomear as experiências vividas e de classificar os sujeitos a partir dos seus lugares de privilégio de gênero e orientação sexual é um exercício percebido nos últimos anos, de modo que ao analisar os mecanismos de funcionamento, percebemos como as engrenagens de gênero e sexualidade tocam, encaixam-se com a raça, a classe e a geração, produzindo específicos modos de ser.

Neste sentido, tenho entendido e pretendo defender que a inserção de pessoas trans na docência pode significar um processo de Queer(ização) da docência, uma *vivida vivível* (SIERRA, 2013) na docência, criando possibilidades

de/para resistir e (re)existir. Pensar a (re)existência e a experiência trans na docência significa reconhecer que estes corpos existem, estão aí e precisam ser respeitados, legitimados e reconhecidos como vidas, “[...] como formas políticas, éticas e estéticas de resistências ao biopoder e à governamentalidade” ( SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 77), pois se estas vidas “[...] não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vida de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras.” (BUTLER, 2015, p. 13).

A docência aparece nas pesquisas sendo marcada, regulada, regida pela heterocisnormatividade como visto no capítulo anterior, mas, procurando ir além e pensar de outros modos, percebi que ela aparece também como um lugar, uma possibilidade de/para resistir e (re)existir. É recorrente em algumas destas pesquisas uma narrativa destes sujeitos que afirmam que, ao estarem inseridos na docência, mesmo tendo que resistir às diversas formas de regulação, de violência, de preconceitos e de transfobia (direta e indireta) - pois não se enquadram nas normas de gênero e de sexualidade desde a perspectiva da heterocisnormatividade, impostas social, cultural e historicamente - suas vidas passam a ser legitimadas, resignificadas, estes corpos ganham um (novo) *status* social, e estabelecem uma outra relação consigo mesmos e com os outros, podendo assim ser respeitados, reconhecidos, valorados. De acordo com Santos e Nicolau, “[...] a margem da construção normativa de gênero, sexualidade, raça, o abjeto ‘não se materializa’, não encontra legitimidade social, perdendo, parcialmente, seu status humano” (p.73). A ideia da prostituição está fortemente colada a esses corpos trans, e estar na docência pode significar uma possibilidade de ser, de viver (no mundo e na docência) de outras formas e de se afastar deste estigma, mesmo que provisoriamente. A seguir, apresento alguns excertos que nos possibilitam refletir sobre tais questões.

A função de professora parece surgir, em determinados momentos dos discursos das professoras que entrevistamos, como a construção de outro lugar possível para esses sujeitos, uma possibilidade de quebra do estigma que pesa nos ombros de trans constituídas por vezes como *outsiders*, algo que pode acontecer na escola, nos movimentos de LGBT, no Brasil e assim por diante. (TORRES, 2012, p. 90).

Elas têm percebido que visibilizar as trans em contextos laborais com reconhecimento social pode sensibilizar sujeitos, refutar estigmas, enfim, buscar formas de reconhecimento

além da prostituição e/ou das funções compulsórias como cabeleireira, manicura, doméstica etc.; ainda nessas funções algumas dizem que “*não é fácil conseguir a aceitação dos outros*”, no encontro de pessoas trans elas relatavam que sempre encontravam resistências de serem aceitas devido à questão da sexualidade. (TORRES, 2012, p. 115).

Nas interdependências afetivas que se estabelecem na escola o reconhecimento do esforço das professoras trans faz que elas se sintam capazes, reconhecidas. (TORRES, 2012, p. 237).

[...] percebemos nos discursos das professoras trans a ressignificação desse corpo no modo como enfrentam e reagem ao discurso do estigma, pois se constituem como professoras competentes, sujeitos que possuem alternativas em contextos sociais nos quais são reconhecidas como seres pertencentes à humanidade. (TORRES, 2012, p. 315).

A presença de trans em atividades além da prostituição, do salão de beleza etc. indica sinais de mudanças do *habitus* brasileiro em relação às sexualidades. Consideramos que no processo social isso começa a ganhar corpo a partir dos anos de 1990 no Brasil com a ascensão dos direitos LGBT e fortemente influenciado pelas políticas do HIV/AIDS, estas últimas fundamentais na organização e mobilização das trans dentro do movimento de LGBT. (TORRES, 2009, p. 339).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Torres (2012).

Mesmo com essas demandas e imposições a Educação consistiu no campo e lócus para a ascensão pessoal e profissional desses sujeitos. (ALMEIDA, 2014, p. 101).

No entanto, ao contextualizarmos as posições de sujeito ocupadas por professoras *trans* na escola constatamos que são posições constituídas pelo resultado de processos constantes de resistências e enfrentamentos advindos da Educação Básica e também da Educação Superior. Essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas *trans* que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social à qual foram expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores. (ALMEIDA, 2014, p. 104).

[...] evidenciamos que essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas *trans* que conseguiram suportar as imposições heteronormativas em razão da vulnerabilidade social a qual são expostas desde as fases iniciais da Educação Básica, associadas a processos de exclusão anteriores que perpassam a família, a rua, a igreja, a comunidade e outros. Mesmo sendo um dos espaços no qual as docentes mais vivenciaram o preconceito e a discriminação, a escola constituiu-se como seu local de ascensão social e profissional. (ALMEIDA, 2014, p. 209).

Pensar no recente processo de inserção e permanência de pessoas *trans* na escola, assumindo esse local como um espaço de reconhecimento e luta pelo respeito ao seu direito à cidadania, nos permite compreender que a professora *trans* desencadeou novas formas de convívio humano. (ALMEIDA, 2014, p. 211).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Almeida (2014).

Assim, diante do campo de forças, oriundo de relações sociais, culturais e libidinais, penso as Trans como produtoras de diversas rachaduras nas estruturas normativas instituindo outros caminhos e modos de existência para si e para os demais. (MARTINS, 2016, p. 20).

**Fala de uma colaboradora da pesquisa:** Então as mensagens que elas deixam é essa, que não é por causa do preconceito que elas vão deixar de viver a vida delas, de acreditarem nos sonhos delas, de serem o que querem ser e não o que os outros querem que elas sejam. Então eu vejo isso como algo bem positivo atualmente. **Que nós estamos realmente resistindo, realmente não deixando que o preconceito faça com que a gente segregue em profissões como cabeleireiras, ou profissionais do sexo, ou cozinheira, a gente está indo bem além destas profissões que por longos anos onde gente se segregou.** (MARTINS, 2016, p. 144, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa que Martins (2016).

Nesse sentido, retornar à escola mesmo como professoras, pode se configurar como uma nova luta pelo seu reconhecimento e pertencimento social, pois as imposições heteronormativas presentes nos espaços escolares não estão direcionadas apenas a estudantes. Nesses espaços, essas professoras podem sofrer novos processos de estigmatização, invisibilidade e de transfobia, por parte de alunos/as, de pais, de seus pares e até mesmo dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, inviabilizando e dificultando sua permanência na profissão. (MODESTO, 2018, p. 5)

Assim como para as travestis entrevistadas por Luma Andrade, a educação foi o caminho que Leona escolheu, apesar de todas as adversidades, por considerar que somente por meio da educação, outras portas poderiam se abrir para ela. Desse modo, a docência se descortinou como um desses caminhos, A escola, embora seja um local onde se reiteram as regras heteronormativas, esse lugar de opressão também foi uma possibilidade profissional e de autonomia financeira para Leona. (MODESTO, 2018, p. 81).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Modesto (2018).

A partir dos destaques apresentados, pode-se perceber que a presença de pessoas *trans* na profissão diz das possibilidades de se constituírem de outros modos, mesmo em meio aos jogos de poder e saber sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. Percebe-se, também, a reiteração do estigma que associa quase que *a priori* à imagem das pessoas *trans* ligada à prostituição, promiscuidade, marginalização. No interior das pesquisas, essa discussão (ser professora x profissional do sexo) aparece de diferentes formas. Sobre isso, poderíamos pensar se a prostituição seria “[...] um destino, um rito de passagem, um modo de vida e/ou um trabalho?”. (TORRES, 2012, p. 149). O autor relata que “[...] a questão da prostituição e o contato com a cafetinagem aparecem pela interdiscursividade nos discursos de todas as professoras [...] independentemente de terem ou não passado

por alguma experiência dessa ordem” (TORRES, 2012, p. 267). Segundo o autor, a proximidade de algumas de suas interlocutoras com os movimentos sociais LGBT

[...] fornece contornos a seus discursos que permitem reconhecer a prostituição como uma possibilidade das trans que pode ou não estar relacionado à falta de oportunidades sociais e de empregos. Essa posição é semelhante à algumas trans, profissionais da educação e de outros setores, que tiveram experiências com programas, seja como rito de passagem e/ou como modo de subsistência em alguns momentos da vida. (TORRES, 2012, p. 269).

Reidel (2013, p. 75) afirma a partir das análises realizadas em sua pesquisa que “são poucas as professoras que viveram algum tempo na prostituição. Outras, nunca. Algumas relatam que este foi o caminho para pagar os estudos”. Mesmo que algumas professoras tenham vivenciado a prática da prostituição antes de ingressar na profissão docente, isso deve ser ocultado e/ou muito bem justificado, pois colocaria estes sujeitos numa posição de sujeitos perigosos, perversos, “[...] pois é um dado que reafirma a condição de *outsider* dessas professoras e pode justificar até processos de exoneração”. (TORRES, 2012, p. 271). Nas palavras do autor,

A prostituição é uma identificação sempre tensa na vida das professoras, pois remete a uma “profissão” não facilmente articulada ao exercício docente. Desse modo, a prostituição assumida nos discursos das entrevistadas como passagem ou possibilidade do modo de vida das trans somente parece plausível com justificativas bem articuladas. (TORRES, 2012, p. 271).

Outra questão levanta nas pesquisas refere-se ao fato da família representar o primeiro local de enfrentamento da homofobia e da transfobia e, consecutivamente, o que mais marca a vida desses sujeitos. Ao vivenciarem, ainda na adolescência, estes enfrentamentos na família, grande parte dos sujeitos LGBTs são forçados a sair de casa, ou esperam por essa “oportunidade” para então poder viver/vivenciar seus gêneros, suas sexualidades e seus processos de fabricação do corpo, e como forma de subsistência e experimentação sexual acabam entrando para a prostituição. Reide (2013, p. 93) reforça que “as [pessoas] que conseguiram sobreviver à violência familiar e escolar estudaram e obtiveram diplomas de licenciatura ou afins, outras não venceram o preconceito e abandonaram tudo, caindo na prostituição, como fonte de sobrevivência”. Bravin (2016, p. 99) reforça este argumento, afirmando que

A rua é o local de construção para muitas travestis. É para lá que vão após serem expulsas da família, da escola, da religião e é onde vivem, trabalham e produzem seus corpos e identidade. Lady Débora mostra nas suas falas o perigo que é viver na rua e depender da prostituição como forma de sustento. [...] Sua prática política é libertadora por reconhecer seus pares como *seres que estão sendo* e, por isso, inacabados e inconclusos. Nesse sentido, Lady Débora ensina que as travestis não podem ser conhecidas/associadas apenas à prostituição mesmo que muitas delas dependam desse trabalho.

Santos (2017, p. 370), sobre essa questão da prostituição, diz que:

No que se refere às narrativas das professoras trans\* produzidas para esta pesquisa é possível perceber que são elaboradas a partir de experiências distintas. Andreia Lais, Laysa Carolina e Megg Rayara nunca atuaram na prostituição. Brenda Ferrari já tentou atuar durante um tempo e Marina Reidel e Milena Branco atuam nesta área esporadicamente.

Minha intenção aqui não é aprofundar a discussão da/sobre a prostituição, e sim apresentar, brevemente, como essa questão aparece em cada pesquisa aqui analisada e fazer uma análise em interface com a docência. Sendo assim, concordo com Almeida (2014, p. 124), ao entender “[...] que a relação universo *trans*, Educação e prostituição carece de um olhar específico e cuidadoso, constituindo, portanto, de um espaço aberto a novas investigações”.

Isso posto, gostaria de, antes de tudo, dar visibilidade para as narrativas que reconhecem a escola, mais especificamente a docência como uma “porta aberta”, como um espaço possível de resistência a estes estigmas e as formas de subalternização as quais essas vidas estiveram/estão expostas e de (re)existir de outros modos, assumir outros espaços, estabelecer outras relações consigo e com os outros, uma vez que, “[...] a emergência dessas professoras pode ser uma possibilidade de se compreender as trans a partir e além da patologia e da prostituição”. (TORRES, 2012, p. 388). Modesto (2018), ao analisar a história de vida de Leona, diz que “[...] ao reivindicar a escola como local de pertencimento, Leona desestabiliza as relações de gênero heteronormativas e sua presença incomoda. É como se Leona reivindicasse um lugar que não deveria ocupar” (MODESTO, 2018, p. 89-89),

Nesse sentido, a história de Leona [e de tantas outras professoras *trans*] é um exemplo de coragem e resistência à heteronormatividade, e de que é possível que pessoas *trans* ocupem outros lugares. Todavia, a narrativa de Leona demonstra que ocupar esse lugar não é uma tarefa fácil, que é preciso uma dose enorme de coragem para enfrentar as heteronormas que

regem a sociedade atual e que sobretudo exercem grande poder na esfera educacional. (MODESTO, 2018, p. 133).

Marlucy Paraíso (2016), a partir de fragmentos das pesquisas que realiza no campo curricular, “sobretudo da discussão do Projeto *ideologia de gênero* com um grupo de professoras da escola básica” (p.388), realiza o estudo que se intitula *A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência* “para explorar a possibilidade de operar no campo do currículo com uma noção de *resistência como força que mobiliza e cria possíveis*”. (p. 388). Neste artigo, “[...] analisa as estratégias de poder usadas por grupos reacionários no Brasil para controlar o currículo e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola.” (PARAÍSO, 2016, p. 388). Neste estudo, ela apresenta uma definição/compreensão de resistência da qual partilho nessa pesquisa. Desta forma, tenho entendido a resistência

[...] como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis. [...] A resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. *A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo.* (PARAÍSO, 2016, p. 389, grifos da autora).

Ou ainda, resistência de acordo com Foucault, ou seja, como um “[...] movimento com que um só homem [indivíduo-sujeito], um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘Não obedeco mais’, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida.” (FOUCAULT, [1979] 2010, p. 77). Silva e Paraíso (2017, p. 4) corroboram para esse pensamento, afirmando que “[...] esses sujeitos, por meio de diferentes estratégias de resistência, desestabilizam a ordem discursiva de gênero e sexualidade”.

Viviane Weschenfelder (2018) em sua tese de doutorado intitulada *Modos de (re)existir, de (re)sentir: mulheres negras e as relações raciais na educação contemporânea*, ao analisar trinta e seis “narrativas autobiográficas produzidas e publicadas por mulheres negras no blog *Blogueiras Negras*” (p.11), buscou “[...] compreender como se engendram os processos de subjetivação dos sujeitos que se reconhecem como negros no Brasil contemporâneo e de que modos estas subjetividades contribuem para pensar a educação das relações étnico-raciais” (p.11). A autora diz que:



Na intenção de destacar a multiplicidade dos modos de existências vivenciados pelas mulheres negras, assim como as variadas formas de relacionar-se com as experiências de discriminação racial sofridas, nomeei a primeira parte do título da Tese como *Modos (re)existir, de (re)sentir*". (WESCHENFELDER, 2018, p. 25).

Segundo a autora, "[...] ao se reconhecerem como mulheres negras, as autoras produzem outros modos de ser e de estar no mundo que se configuram, também, como formas de resistir às relações de dominações a que estão historicamente expostas". (WESCHENFELDER, 2018, p. 25). À vista disso, tenho entendido que a entrada de pessoas *trans* na profissão, ao mesmo tempo que são reguladas pela matriz heterocisnormativa, criam possibilidades outras de resistir e (re)existir, na medida que, ao resignificar a docência por meio de uma *vida vivível*, que visa livrar a docência da moralidade, da decência que tem atravessado e constituído esta por muito tempo, forçam um processo que nomino de Queer(ização) da docência, que possibilita modos outros de ser, de estar e de existir docente no contemporâneo.

Entendo que

Apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências como docentes todas as professoras da pesquisa narraram histórias de êxito e reconhecimento profissional. Nessas histórias, relataram o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistências, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Confirmaram que a escola consiste um dos espaços possíveis de efetivação do direito de se constituírem como humano. (ALMEIDA, 2014, p. 206).

Nesta direção, de acordo com Bento (2014, p. 51),

A noção de humanidade que nos constitui requer a categoria de gêneros e este só é reconhecível, só ganha vida e adquire inteligibilidade, segundo as normas de gênero, em corpos-homens e corpos-mulheres. Ou seja, a reivindicação última das pessoas trans é pelo reconhecimento social de sua condição humana.

Butler (2015) desenvolve uma análise sobre o que nomeia *ontologia corporal*, "[...] isto é, sobre um repensar do Ser enquanto sujeito captável na esfera política, social e ética" (COSTA, 2016, p. 114), uma vez que "O 'ser' do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entre aos outros, as normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de

maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” nos explica Butler (2015, p. 16). Segundo a autora,

Os sujeitos são construídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que nossa própria capacidade de discernir e nomear o “ser” do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento. Ao mesmo tempo, seria um equívoco entender a operação das normas de maneira determinista. Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com versões espectrais daquilo que alegam conhecer. Assim, há “sujeitos” que não são exatamente reconhecidos como sujeitos e há “vidas” que dificilmente – ou melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas. (BUTLER, 2015, p. 17).

As experiências trans, ou seja, os modos de ser e de viver (no mundo, na docência) e de reconhecer-se como sujeitos, ao se constituírem atravessados por jogos de poder e saber que dizem de gênero e de sexualidade a partir da heterocisnormatividade, que produz os sujeitos, social, cultural e historicamente e que faz com que nomeemos e reconheçamos estes sujeitos a partir de uma matriz heterocisnormativa, muitas vezes ficam/vivem de fora, pois seus corpos estão sempre à caça, na mira. Santos e Nicolau (2018), ao discutirem os esquemas normativos propostos por Butler (2015), afirmam que estes “[...] operam no sentido de produzir vidas ininteligíveis em relação à humanidade então reconhecida, forçando a produção de um sujeito ‘menos humano’ (avesso da formação de sujeito elegível para o reconhecimento como ‘humano’). (SANTOS; NICOLAU, 2018, p. 70).

Buscando dar sustentação para a argumentação central deste capítulo, ou seja, o processo de *queer*(ização) da docência e as possibilidades de/para resistir e (re)existir, gostaria de apresentar o estudo realizado por João Paulo de Lorena Silva e Marlucy Paraíso (2017), intitulado *Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar*. Apesar de o estudo ter “[...] como base resultados de uma pesquisa que investiga a emergência de infâncias *queer*, poder e modos de subjetivação, em um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental” (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 1), a discussão proposta pelo autor e pela autora, podem ser pensadas aqui, no âmbito da docência *queer*.

Os autores nos fazem pensar que, desde que se pensou a infância, o corpo infantil enquanto invenção da modernidade atribuiu-se “o signo da atemporalidade,

ingenuidade [...]” (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 1) incontestável, por sua reiteração e naturalização. Essa racionalidade discursiva acabou “[...] por produzir um modo de pensar a infância marcado pelo universal, natural e a-histórico, impedindo-nos de olhar para a emergência de infâncias outras [...]” (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 1), infâncias denominadas de *queer* “transviadas, estranhas, bichas, sapatonas e transgêneras”. (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 1). Aqui, podemos pensar no âmbito da docência, pois como já discutido anteriormente, a docência foi sendo produzida, regulada a partir de uma racionalidade discursiva heterocisnormativa que instituía este lugar, como um lugar de/para mulheres, pautada pelo discurso amoroso, vocacional, maternal etc. Nesta direção, todos aqueles que não estivessem em conformidade com a norma eram postos às margens, controlados, regulados por jogos de poder e saber. Sendo assim, tanto os corpos infantis *queers* discutidos pelos autores como a docência exercida por pessoas *trans* ao resistir “[...] aos diferentes mecanismos de poder, rebelam-se, contestam e bagunçam as normas que os querem produzir e governar” (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 1). Assim como a *queer*(ização) da docência,

[...] os infantis-*queers* são capazes de efetuar no currículo um “devir-criativo” que permite a construção de novas formas de relação e um “devir-transviado” que afeta e contagia todas as crianças [e o corpo docente]. Nisso reside uma possibilidade de resistência importante, que consiste na recusa das formas impostas de subjetividade para meninos e meninas e na construção de outros modos de estar e viver as infâncias [e a docência] no currículo [na escola]. (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 2).

Segundo os autores, a partir dos relatos dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, há, no currículo,

[...] uma espécie de *estranhamento*, *incômodo*, *perturbação* em relação às crianças que, seja pelos seus modos de falar, andar, gesticular, dançar, sentar ou até mesmo pelas suas companhias, brincadeiras, desejos e sonhos, escapam às normas de gênero experimentando possibilidades outras de habitar o gênero [e a sexualidade]. (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 4, grifos dos autores).

Fato este que também pudemos observar ao analisar, no capítulo anterior, os modos pelos quais a docência exercida por pessoas *trans* se constitui, bem como, como se dá o ingresso e a permanência na profissão, ou seja, “[...] esses sujeitos, por meio de diferentes estratégias de resistência, desestabilizam a ordem discursiva de

gênero e sexualidade, bagunçam as suas normas e evidenciam, em uma espécie de *devir-transviado e criativo*". (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 4, grifos dos autores), pois:

Ser *trans* na escola, ocupando o lugar docente, desencadeia uma desestabilidade dos lugares acreditados como possíveis e habitáveis do ser humano. Neste sentido, ainda remetendo-nos à argumentação de Adriana Sales, o sujeito assume uma "atitude" ou "uma posição política dentro daquele grupo", "consciente ou inconsciente". (ALMEIDA, 2014, p. 117-118).

Por isso, "[...] um modo de vida queer é sempre um devir, pois cresce como a grama no entre, no meio, rompendo com as formas-masculino-e-feminino, fazendo o sistema gênero fugir [...]". (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 8).

Richard Miskolci (2006), no texto *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*, corrobora com a discussão aqui proposta, ao passo que discute "[...] sobre as relações entre corpo e identidade na perspectiva de gênero, particularmente as formas de assujeitamento e narcisismo que marcam a formação dos corpos-identidades de homens" (MISKOLCI, 2006, p. 683). Me interessa, principalmente, "[...] a reflexão sobre as possibilidades de recusa dos ideais normativos e do individualismo narcisista por meio de resistência que apontam para a constituição de uma estética da existência, ou seja, da re-invenção de si mesmo e das relações com o outro" (MISKOLCI, 2006, p. 683), pois, segundo o autor, "o mesmo contexto que assujeita também pode gerar resistência" (MISKOLCI, 2006, p. 689). A estética da existência, de acordo com o Miskolci (2006, p. 690),

[...] só é possível como um devir, quando desconstrói as representações sociais que criam e impõem identidades. A estilística da existência busca modificar as relações ancoradas na tradição e na norma e não por acaso emergiu das sombras em que antes viviam aqueles cujos preconceito social os inferiorizava ou invisibilizava.

Reconheço que propor pensar a docência como uma possibilidade outra, de constituir-se de outro modo, como um devir-professora-trans, uma estética da (re)existência, um *modo de vida queerizado* (SIERRA, 2013), não é algo fácil, talvez possa soar demasiadamente ambicioso, mas concordo com Torres (2012, p. 263), que:

A escola certamente não é ou será a salvação das trans, mas pode ser um local de apoio aos sujeitos, quando desenvolve políticas que enfrentem a subalternização daqueles marcados pelas sexualidades divergentes das normas de gênero. Podemos chamar essas fontes de apoio como uma rede

de apoio informal, que podem ou não estar relacionadas às identidades coletivas do movimento social.

Pode-se perceber através das pesquisas que as professoras que possuem maior conhecimento dos seus direitos, que conhecem as leis, ou ainda que estabeleçam vínculos com redes de apoios (movimentos sociais, ONGs etc.), encontram maiores possibilidades de resistência para (re)existirem como professoras trans. A seguir, apresento alguns excertos em que podemos refletir sobre a questão referida.

Assim que as professoras trans conseguem a legitimação de suas demandas, seja via políticas públicas e/ou redes de solidariedade, conseguem enfrentar com mais vigor a transfobia na escola. (TORRES, 2012, p. 100).

Percebemos que as demais professoras entrevistadas desenvolveram relações de solidariedade e apoio além do seu universo de trabalho. **Algumas relataram que foram fundamentais os apoios do movimento social de LGBT em relação à luta pelo nome social, à assistência nos sistemas de saúde, nas demandas junto às políticas de direitos humanos etc.** (TORRES, 2012, p. 115, grifos meus).

Com a crescente ampliação das redes de interdependências sociais, ocorrem mudanças no poder e nas relações de dependências nas posições das pessoas que compartilham tais redes. Assim consideramos que **o surgimento dos movimentos e grupos de LGBT provoca uma ampliação das redes onde estão as trans e tem alterado as relações de poder entre estabelecidos e *outsiders* também dentro da escola. Uma professora trans, ao ingressar na função docente, consegue acessar informações que podem questionar os dispositivos da heteronormatividade**, ainda que não consiga facilmente suplantá-los. No caso das professoras que entrevistamos, **aquelas com maior experiência docente conseguiam acessar redes de solidariedade na escola e recursos sociais e legais fora dela, para permanecer na função docente. Andreia, em seu discurso, afirmou que certamente uma professora trans novata teria dificuldades de aceitação na sua escola, “precisaria aprender a se defender”**. Ela reconhecia que seu **contato com grupos e o movimento social tem sido importantes, eles “ajudam conseguir algumas coisas”**; essa sua fala estava relacionada aos documentos que em determinadas localidades autorizaram o uso do nome social de trans. Percebemos, assim, que as alterações no processo social dizem também de modificações na maneira como os sujeitos analisam e estabelecem relações com seu contexto. (TORRES, 2012, p. 119, grifos meus).

**Quando as trans fazem apropriações de textos como *Princípios de Yogyakarta*, elas buscam novos modos de se colocarem, como sujeitos ou grupo, na figuração estabelecidos-*outsiders*. [...] Na escola colegas de trabalho podem ter grande dificuldade de tratar no feminino aquele professor que se transformou em professora, ou ainda manter laços de proximidade com a professora trans. Porém quando reconhecida sua possibilidade de ser transexual heterossexual, do direito em utilizar o nome social e/ou alterar seu prenome civil nos documentos, entre outras demandas das trans, em**

**discursos das políticas de direitos humanos ela consegue dar inteligibilidade a seu modo de vida.** (TORRES, 2012, p. 153-154, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Torres (2012).

Marina buscou apoio também nos movimentos sociais de Porto Alegre que a orientaram demonstrando que existem atitudes que podem ser questionadas e que agressores podem ser responsabilizados. Essa interlocução com os movimentos sociais parece ter sido importante também para a sua produção como docente. (SANTOS, 2017, p. 358).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Santos (2017).

Nesse sentido, pode-se verificar em algumas pesquisas a importância que **as redes de apoio social** exercem no ingresso e permanência das professoras transexuais nos espaços escolares, bem como, no seu processo de transformação. (MODESTO, 2017, p. 18, grifos do autor).

**Para resistir à transfobia nas esferas familiar e laboral, bem como manter-se na profissão docente, foi fundamental o papel exercido pela sua rede de apoio social.** Nessa rede, talvez a figura de sua mãe tenha sido a mais proeminente. (MODESTO, 2017, p. 133, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na pesquisa de Modesto (2017).

Isto exposto, podemos perceber o quanto é importante a integração das pessoas *trans* às redes de apoio. Para algumas, isso possibilita conhecer melhor o “universo *trans*” (SANTOS, 2017). Este conhecer, vai desde se aproximar de pessoas *trans* mais experientes que ensinam sobre os métodos/recursos/meios de/para a fabricação dos corpos, como também de a partir de um coletivo, ter acesso e conhecimento de seus direitos. Torres (2012) percebe a partir de suas análises que

[...] as demais professoras entrevistadas desenvolveram relações de solidariedade e apoio além do seu universo de trabalho. Algumas relataram que foram fundamentais os apoios do movimento social de LGBT em relação à luta pelo nome social, à assistência nos sistemas de saúde, nas demandas junto às políticas de direitos humanos etc. Esse quadro ilustra as teias de interdependências que reconhecem as professoras trans no contexto escolar e também a partir de outros lugares que dão inteligibilidade à existência das trans. A emergência de professoras trans não diz apenas de sujeitos agraciados e/ou diferenciados que conseguem suplantar os dispositivos da heteronormatividade, mas das tessituras entre aquilo que definimos como sujeito e aquilo que definimos como coletivo. (TORRES, 2009, p. 114)

No que se refere às redes de apoio, não poderia deixar de citar a constituição da uma rede de professoras travestis e transexuais, inicialmente chamada de Rede

Trans Educ Brasil, e, posteriormente, em 2017, Instituto Brasileiro Trans de Educação, uma vez que, das oito pesquisas analisadas nesta dissertação, seis destacam a importância dessa rede. Idealizada por Maria Reidel, teve início em 2009, a partir de um encontro de um projeto nominado de *Escola sem Homofobia* na cidade de Curitiba – RS, mas foi a partir do 7º Encontro de Travestis e Transexuais da região Sudeste, ocorrido “com apoio da UFMG através do NUH (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT), organizado pelo professor Dr. Marco Aurélio Maximus Prado e da UFRGS/ GEERGE, na pessoa do professor Dr. Fernando Seffner” (REIDEL, 2012, p. 15), e com o 1º Encontro Nacional da Rede Trans Edu, local que, então, a rede ganhou ampla visibilidade. Neste sentido, a rede se constitui “[...] um importante instrumento de visibilidade trans propiciando alternativa para a quebra de monopólios de direitos que privam outras trans do acesso à escola” (TORRES, 2012, p. 334), e a rápida adesão por outras professoras indicam “que a constituição de uma identidade coletiva, um modo de ação comum entre as professoras trans, tem sido uma possibilidade de essas professoras se relacionarem a partir da função de professoras, a partir e além da prostituição e da patologia”. (TORRES, 2012, p. 347-348).

Isto posto, para pensarmos no processo de *Queer*(ização) da docência, num *modo de vida queerizado* (SIERRA, 2013), neste devir-professora-trans, na possibilidade destes sujeitos se constituírem de outros modos, ocupar outros espaços na sociedade conferindo assim, inteligibilidade à existência *trans*, algo que aparece em todas as pesquisas, como forma de resistência e (re)existência e como possibilidade de se constituírem como humanos, como *vidas vivíveis* (SIERRA, 2013) é a questão do reconhecimento do nome social, pois:

As professoras somente serão professoras com a possibilidade do nome; do contrário continuarão como professores. [...] ser chamada pelo nome masculino é um modo de constrangimento, afinal fica em desacordo com a construção de si que cada uma faz a partir de sua *identidade de gênero*. (TORRES, 2012, p. 246).

Nesta direção, Maria César (2009), no estudo *Um nome próprio: transexuais e travesti nas escolas brasileiras*, afirma que

A experiência transexual contemporânea demonstra a importância do nome social, isto é, um nome que acolhe e produz pertencimento ao gênero “escolhido”. A utilização do nome social de travestis e transexuais é uma questão importante trazida pelos próprios coletivos sociais. Embora já

reconhecido em algumas instituições e motivo de projetos de leis e decretos, o nome social permanece como um tabu. Em se tratando da experiência escolar, o nome social aparece como um fator de distúrbio da ordem. As autoridades institucionais, que zelam pelo funcionamento da norma, não permitem a sua utilização. (CÉSAR, 2009, p. 10-11).

No interior das pesquisas, é perceptível o quanto o nome social importa. Nas histórias de vida de cada docente *trans*, isso é verbalizado e visibilizado seja enquanto eram estudantes, seja posteriormente quando ocupavam outro lugar, o de docente. Passos (2019, p. 33) diz que

[...] assim como os/as discentes, as professoras *trans* são, muitas vezes, apenas toleradas e tem os mesmos desafios enfrentados pelos/as estudantes: como o respeito ao nome social, o uso do banheiro de acordo com sua identidade de gênero, o tratamento de gênero adequado, etc. [...].

Almeida (2014) corrobora, destacando que nas trajetórias das pessoas *trans* evidencia-se constantes processos de resistências e “[...] enfrentamentos na luta pelo reconhecimento de suas vivências *trans*, incidiram desde a Educação Básica, passando pela Educação Superior, até a inserção e permanência na carreira docente” (ALMEIDA, 2014, p. 207), ao exemplificar estes processos de resistência e enfrentamentos, menciona a luta para que o nome social seja respeitado.

Pesquisas apontam que muitos sujeitos *trans* acabam evadindo-se do ambiente escolar por não terem assegurado esse direito. César (2009, p.12) reforça e diz que “[...] fontes diversas sobre a experiência transexual demonstram que por parte de professores/as e diretores/as das escolas a recusa em aceitar o nome social tem sido uma das principais causas da evasão escolar para transexuais e travestis”. Essa realidade se estende ao nível superior, como é o caso da Adriana Sales, interlocutora da pesquisa de Reidel (2013), que não teve este direito respeitado no curso de pós-graduação, onde os trabalhos realizados por ela deveriam vir com o nome civil. Nos locais de trabalho isso se repete, como é o caso da docência, pois conforme César (2009, p. 12),

Os artefatos escolares como as listas de chamada, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero. Como a experiência transexual é justamente aquela que coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, apesar das muitas transformações sofridas, insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior.



As discussões que versam sobre o nome social são amplas, e há vários pontos de tensões. Reconhecendo que precisamos fazer escolhas, opto neste momento não adentrar a estas tensões, porém, não nego a importância de se problematizar as discussões que versam sobre o nome social, o nome cível e políticas de direitos humanos; antes disso, é por respeitar e por reconhecer que devido o pouco tempo que tenho e talvez eu não conseguisse discutir com profundidade que não faço neste momento. Sobre isso, destaco o quanto a legitimação, e o reconhecimento do nome social/civil importam, pois conferem legitimidade a um *modo de vida vivível*.

Diante das problematizações propostas até aqui, gostaria de retomar a discussão central, ou seja, como tenho entendido o processo que estou nominando de *Queer(ização)* da docência. Para desenvolver tal argumento, busco apoio também no estudo realizado por Jamil Cabral Sierra (2013), intitulado *Marcos de vida viável, marcos da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/ estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT*, mais especificamente da segunda parte deste estudo, na qual o autor vai discutir sobre *marcos da vida vivível*.

Sierra (2013) toma para suas análises a história de vida de Gilda de Abreu, um sujeito que passou a viver em Curitiba em meados de 1973, tal como chegou: “[...] mendiga, barbuda, afeminada. Macho-fêmea numa só carne e vestida de gala em plena luz do sol, a cidade a aguardava para mais um show. Adorava dançar” (SIERRA, 2013, p. 90). Gilda, causava confusão, alguns se dirigiam chamando-a de “o travesti” da boca maldita; já ela, dizia ser o primeiro gay da cidade e que não era uma pessoa que transava com pessoas do mesmo sexo e “essa ambiguidade sempre provocou muitas pessoas [pois] não sabiam ou não entendiam quem era [...] se Gilda era travesti ou gay [...]” (SIERRA, 2013, p. 91). Passados alguns anos, Gilda foi encontrada morta em um casarão abandonado, sem documentos “era apenas um corpo em putrefação, isolado por causa do vírus que a matou” (SIERRA, 2013, p. 98). No dia 17 de março de 1981, chega ao IML em um envelope uma certidão de nascimento com o nome de registro Rubens Aparecido Rinquê “se Gilda um dia foi Rubens, com certeza ela já não mais lembrava desse nome”. (SIERRA, 2013, p. 98).

A partir da história de vida de Gilda, o autor vai nos fazer pensar que ela:

[...] fazia de seu corpo mesmo o lugar de inscrição do seu modo de vida. Era escandalizado por meio do corpo, que ela manifestava a verdade, que se dirigia ao outro, que implementava, nessa relação com o outro, marcas do que chamo nessa pesquisa de *vida vivível*, isto é uma outra *vivibilidade* ético-estético-política, uma outra relação consigo, instaurada de um fazer político que se materializa no próprio corpo: o corpo, ele mesmo, como a manifestação da verdade. (SIERRA, 2013, p. 101).

Partindo disso, vai propor pensar uma aproximação da vida de Gilda a figura parresiasta do cínico, descrita por Foucault,

Nesse aspecto, penso ser não possível estabelecer uma associação de Gilda com a figura clássica do cinismo antigo, em uma transposição direta e equivocada. Ao contrario disso, o que proponho é tentar entender certos traços, certos contornos, um certo perfume que faz sentir a figura de Gilda, inscrevendo-se, guardados todos os limites em relação à experiência cínica antiga, um modo de vida outros. (SIERRA, 2013, p. 120).

O autor arrisca-se a localizar o ponto chave de contato entre a *parresia* cínica e a figura de Gilda. Ao descrever a vida de Gilda na experiência cínica, diz ser,

[...] uma vida codificada e regrada, caracterizada por certos elementos, como: a pobreza, a ausência de vínculos sociais, a errância, a ausência de lar, família, o cajado, o manto, a mochila. Mas é, também, - e sobre tudo -, **um modo de viver por meio do escândalo do corpo como forma de questionamento ético-político**. (SIERRA, 2013, p. 117, grifos do autor).

Santos (2017), ao se referir a um devir-travesti-professora, corrobora com o argumento de Sierra (2012). Segundo ela, este devir,

Consiste em uma atitude. Atitude de contagiar-se, tornar-se travesti-professora: desafiar com seus corpos as normas de gênero, sexualidade e raça ainda que para isto se faça necessária a navalha, como extensão do próprio corpo. Poderia ser interpretado como um devir empoderamento, da pista, do *bafón*, do deboche, do “causar”. Um devir político, subversivo e ético que funciona pelo questionamento, pela transgressão, por não se dar ao respeito, nem se contentar com a tolerância ou a compaixão. Um devir atitude que se produz no movimento de se produzir Diva, de se fabricar feminista. De se montar e desmontar, divando e profanando a educação. Um devir atitude *qüeer*. Enfim, um devir atitude que desloca o corpo e os processos de subjetivação do campo da biopolítica (FOUCAULT, 2008) para o da política. Tal devir-travesti-professora não depende de um corpo travesti ou trans\* para acontecer, ou seja, pode ser performado por corpos cis\* e trans\*. Esse devir está relacionado a uma vida que valha a pena ser vivida, que produza deslocamentos e provoque embaralhamentos nas certezas fabricadas pelas normas de gênero, sexualidade e raça na escola. Uma vida que coloque tais normas no campo da abjeção. Que produza uma docência outra. Uma vida produzida como obra de arte. (SANTOS, 2017, p. 403-404).

Sei que a citação é demasiadamente longa, mas por não querer perder o raciocínio proposto pela autora, optei por apresentá-la tal como ela explica. Percebo o quando as pessoas *trans*, tal como Gilda, por meio de seus corpos, do “escândalo”, do deboche, ao negociarem suas posições de sujeito na relação com o gênero e a sexualidade, produzem um modo de vida outro na relação consigo, com o outro e com a docência, que questiona o ético-político, através de uma *atitude queer*. O autor explica sobre o *queer*, e diz que

Se em seu processo de constituição o *queer* foi assumido como adjetivo confrontativo frente à respeitabilidade gay e lésbica; se em seu percurso de desenvolvimento essa abjeção foi transformada em substantivo, a marcar fronteiras do que pode ser e do que não pode ser *queer*, o que proponho, agora, é seu redimensionamento para verbo. Como verbo, *queer* (*queerizar-se/queering*) está mais para a prática que para a teoria ou qualidade: *queer* como aquilo que se pratica – uma ação entre corpos, uma *atitude* diante da vida. (SIERRA, 2013, p. 157, grifos do autor).

É neste(s) sentido(s) que, a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira da última década, proponho pensar e defender a tese de que a inserção de pessoas *trans* na profissão, ao se constituírem como docentes atravessados por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, ao mesmo tempo em que são reguladas pela matriz heterocisnormativa, criam possibilidades outras de/ para resistir e (re)existir, na medida que, forçam um processo de nomino de *Queer*(ização) da Docência, entendido aqui como uma *atitude-ético-estético-político-queer*, por meio de uma *vida vivível* que visa separar a docência da moralidade, da decência, que tem atravessado e constituído esta por muito tempo, afim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo. Essa docência, ou melhor, a “[...] existência Trans provoca, fricciona e desestabiliza a base moralista que intenciona normatizá-la dentro de seus preceitos”. (MARTINS, 2016, p. 162).

Com base nas ideias e argumentos que mobilizei até aqui, preciso pensar na necessidade de encerrar essa dissertação. Reconheço que ainda há muito para ser pesquisado, estudado e problematizado sobre o tema. Reconheço, também, que pistas podem ter sido deixadas para trás ao longo da escrita. Reafirmo novamente que talvez esta pesquisa pudesse ter um outro tom, uma problemática diferente se pesquisada por pessoas *trans*, mas, procurei, a partir do meu compromisso ético, intelectual, político e pedagógico com a pesquisa e com os sujeitos, assumir uma

postura filosófica (FOUCAULT, 2018), e guiado pelas pistas que o material empírico me dava e do meu repertório teórico propus tais análises.

Ao olhar para a produção acadêmica educacional brasileira da última década, foi possível visualizar, e dar a ver o quanto a docência, por meio de jogos de poder e saber tem sido regulada pela matriz heterocisnormativa.

Entendendo que “não podemos escapar do gênero”, como nos faz pensar Butler (2015), pois “mesmo que às vezes possamos e que por vezes nos vejamos fora de suas normas, sempre nos relacionamos com aquilo pelo qual somos chamados, interpelados” (BUTLER, 2015, s.p), procurei, a partir das discursividades presentes nas pesquisas, que produzem o que está posto nestas e ao mesmo tempo, regulam o que pode ser dito, pensado sobre, encontrar “[...] lugar para a crítica e a resistência, representada por sujeitos que não se reconhecem em funções, comportamentos, lugares ou naquilo que é esperado/ nomeado como norma [...]” (DAL’IGNA, et. al, 2019, p. 16), e a partir disso, por meio de uma *vida vivível*, apontar caminhos trilhados por docentes trans que permitem resistir e (re)existir de modos outros como pessoas, como docentes, como sujeitos trans.

Propor pensar modos outros de se colocar e resignificar a docência, através de *vidas queerizadas* (SIERRA, 2013), vidas estas que estiveram social, cultural e historicamente às margens, à mira, pode possibilitar abordagens pedagógicas outras, numa relação *ético-estético-político-queer* com a educação, pois, concordo com Jorge Larrosa e Walter Kohan (2013, p. 5), ao afirmarem que

se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, no permite libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que viemos sendo.

Em relação à *queer*(ização) da docência, que resultaria no processo de criação, ou de um exercício de pensamento, inspirado a partir das preposições principalmente de Sierra (2013), reconheço que precisa ser melhor pensado, estudado, uma vez que “[...] entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163). Mas, penso que caminhos outros para a escola, para a educação, para os sujeitos e para a docência foram possíveis de visualizar, mesmo que tenhamos ainda – e que bom por isso – caminhos outros para trilhar.

Durante o curso do Mestrado em Educação e o processo de escrita, precisei, além de aprender, desaprender (CAIEIRO, 1986). E, talvez, esse movimento-ação tenha sido mais difícil do que o de aprender, uma vez que somos atravessados e constituídos antes mesmo de nascermos por discursos que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade.

Reconheço que propor essa discussão talvez possa significar termos que enfrentar muitos outros desafios, uma vez que acompanhamos hoje uma crescente onda de grupos conservadores no Brasil, conectados aos processos chamados neoliberalismo e neoconservadorismo. No contemporâneo, observa-se a proliferação de projetos que interpelam e cercam a escola, a educação, e os professores e professoras, e por isso, precisamos estar atentos e atentas.

Acredito que propor a exclusão e o silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, nos planos municipais e estaduais de educação, não vai impedir que estas temáticas continuem a transbordar na escola e para além dela.

Se quisermos minimamente contribuir para minimizar as desigualdades sociais e educacionais, devemos questionar as noções históricas que definem as categorias (*cis* e LGBT). Não se trata de pedagogizar essas temáticas, mas de criar possibilidades outras, para que possamos garantir *vidas vivíveis*, pois, como nos ensina a professora Maria Cláudia, inspirada pelo poema da Marina Colasanti, a gente se acostuma ao que se diz, ao que se pensa e ao que se faz com a nossa profissão docente, mas não devia.

Desejo que as análises realizadas aqui, estando vinculadas com um projeto de pesquisa maior coordenado por minha orientadora e que integra outras pesquisas no âmbito da graduação e da pós-graduação, possam contribuir para problematizar os modos pelos quais a docência em articulação com gênero e sexualidade tem sido constituída no contemporâneo, abrindo-se para o futuro e libertando-nos de certas verdades, de modo que possamos viver de outros modos e exercer a docência a partir de outros referentes. Docência outra. Vida outra.

## REFERÊNCIAS

CARNE, Doce. **A CAÇADA**. Compositores: Salma Jô, Fred Valle e Aderson Maia. [CD4]. Genius Media Group, 22 maio 2020. Disponível em: <https://genius.com/Carne-doce-a-cacada-lyrics>. Acesso em: 25 mai., 2020.

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira. **Professoras Trans brasileiras: ressignificações de gênero e sexualidades no contexto escolar**. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13671>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ANDRADE, Luma N. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades das identidades trans. **Revista Florestan - Graduação em Ciências Sociais da UFSCar**, v. 2, p. 46-66, 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64>. Acesso em: 14 set. 2020.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 569-581, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200017>.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é possível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é possível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 13, 2012. Disponível em <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BUTLER, Judith. Sem medo de fazer gênero: entrevista com a filósofa americana Judith Butler. [Entrevista concedida a] Ursola Passos. **Folha de São Paulo**, 2015, s.p. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1683172-sem-medo-de-fazer-genero-entrevista-com-a-filosofa-americana-judith-butler.shtml>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS. **Texto base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2008.

BRAVIN, Rodrigo. **(Trans) pensando a educação social**: os sentidos de ser (trans) educadora social. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.

CAIEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.10, n.4, ed. Especial, set./dez. p. 58-75, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n4especialp58-75>.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

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

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa. *In*: COSTA, Maria V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade, São Carlos, **Áskesis**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2015. p. 130-142. DOI: <https://doi.org/10.46269/4115.47>.

COSTA, Willian. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? [Resenha]. **Revista Primordium**. v. 1, n. 2, p. 113-119, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/primordium/article/view/39062>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto**. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8684>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 22 jun. 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-2021)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2020. [Projeto de Pesquisa].

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn Fabris; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo, Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8582>.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; DORNELLES, Priscila Gomes; KLEIN, Carin. Gênero, sexualidade e biopolítica: processos de gestão da vida em políticas contemporâneas de inclusão social. **Archivos analíticos de políticas educativas/ education policy analysis archives**, v. 27, p. 140-1-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4050>.

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Revista IHU**, n. 516, ano XVII, p. 56-61, 04/12/2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. *In*. SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). **Educação, transgressão e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. Da Ulbra, 2017, p. 219-228.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Realidade**, São Paulo, ano 23, n. 79. p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 20 fev., 2020.



FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade do saber**. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1979] 2010 (Coleção Ditos e Escritos, V).

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero**. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13769>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 227-245.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagens do tempo e recontos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Eli T. Henn. A docência design na Educação Infantil. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn Fabris; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo, Oikos, 2018.

JUNGES, Márcia; MACHADO, Ricardo. *Governamentalidade, gênero e educação, uma relação complexa*. Entrevista com Maria Cláudia Dal'Igna. **IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 463, 20 abr. 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5880-maria-claudia-dal%E2%80%99igna>. Acesso em: 17 jul., 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 22 jan.2021.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In. MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 5-6.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, Maura Corcini. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 143-155.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, Paula Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A produção acadêmica sobre a homossexualidade e a identidade docente. **Momento**, Rio Grande/RS, v. 23, jul./dez. 2014, p. 35-54. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373292881\\_ARQUIVO\\_TextoCompletoFazendoGenero10.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373292881_ARQUIVO_TextoCompletoFazendoGenero10.pdf). Acesso em: 21 ut. 2019.

MARTINS, Lucivando Ribeiro. **Entre ocós, truques e ataques**: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto Trans forma ação. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/140>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MEDEIROS, Martha. **Strip-tease**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.49-64.

MISKOLKI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300006>.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf>. Acesso em: 06 fev.2021.

MODESTO, Rubens Gonzaga. **Sobre coragem e resistência**: contando a história de Leona, professora e mulher trans. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação, Mariana, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9702>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NOGUEIRA, Sayonara. Apresentação. *In*: CANTELLI, Andreia Laís; NOGUEIRA, Sayonara. **Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens na educação**. IBTE – Instituto Brasileiro Trans de Educação, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/146890815-Memorias-e-narrativas-das-professoras-travestis-mulheres-trans-e-homens-trans-na-educacao.html>. Acesso em: 22 fev. 2021. p. 03.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Da Cartografia da Resistência ao Observatório da Violência contra Pessoas Trans no Brasil. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 1, p. 220-225, 2018. Disponível em: <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=19510>. Acesso em: 28 nov. 2020.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PASSOS, Giseli Cristina dos. **Homens (Trans)**: transmasculinidades na educação. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4434/1/CT\\_PPGTE\\_M\\_Passos%2C%20Giseli%20Cristina%20dos\\_2019.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4434/1/CT_PPGTE_M_Passos%2C%20Giseli%20Cristina%20dos_2019.pdf). Acesso em: 14 mai. 2020.

PEREIRA, Nilton M; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90** (UFRGS.Impresso), v.15, p.113-128, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POLICARPO, Verónica Mafalda Nunes de Melo. Para lá da heteronorma: subjetivação e construção da identidade sexual. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 292, mai./ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/braud.DESKTOPK0GBNBQ/Downloads/Heteronorma%20ide%20sexual.pdf>. Acesso em: 26 jan., 2020.

PRECIADO, Paul. B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002>.

REIEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Djamila Ribeiro**: "Lugar de fala não é impedir alguém de falar, é dizer que outra voz precisa falar". [Entrevista cedida a] Ellora Haonne. [S. l.: s. n.], 22 out. 2019. 1 vídeo (16 min 15 s). Publicado pelo canal CartaCapital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bffEFMXH6FM>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Djamila Ribeiro quebra a internet falando sobre lugar de fala**: tema da semana: Saia Justa. [Entrevista cedida ao] Programa Saia Justa. [S. l.: s. n.], 10 nov. 2017. 1 vídeo (8 min 36 s). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AINEmjM4Ki4&t=25s>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronei; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de**

**História & Ciências Sociais**, v.1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Rafael França Gonçalves dos; NICOLAU, Marcio. Vidas precarizadas e existências reinventadas: experiências trans entre o Brasil e a Europa do Sul. **Revista Transversos**, v. 1, p. 70-89, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/39329>. Acesso em: 09 mar. 2020.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 145-159, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29975>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Gênero, Sexualidade e Profissionalidade: uma análise das narrativas de docentes homossexuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2018.

SILVA, João Paulo de Lorena. PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. *In: 7º SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO*. Rio Grande do Sul, 2017. **Anais...**, Canoas: Universidade Luterana do Brasil -ULBRA, 2017. Disponível em: <http://www.2017.sbece.com.br/site/anaiscomplementares2?AREA=8>. Acesso em: 06 mar., 2021.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade**. 2021. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12.ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 2000.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO*, 4., 2017, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2017. p. 13.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7781>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans\***: entre a docência e a abjeção. 2017. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47741>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Santos, Rafael França Gonçalves dos; Nicolau, Marcio; Vidas precarizadas e existências reinventadas: experiências trans entre o Brasil e a Europa do sul. In **REVISTA TRANSVERSOS**. "Dossiê: LGBTTQI. HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS". N° 14, SET-DEZ, 2018, pp. 70-89 Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>. Acesso em: 20 jun., 2020.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professores travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. 362 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-99GHDH#:~:text=A%20presente%20tese%20defende%20que,os%20in%C3%ADcios%20do%20s%C3%A9culo%20XX.&text=Essas%20an%C3%A1lises%20constituem%20a%20base,das%20trans%20na%20profiss%C3%A3o%20docente>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Faces da diferença (entrevista). [Entrevista concedida a] Gilka Girandello. **Ponto de Vista**, Florianópolis (SC), n. 5, p. 207- 216, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1252/1661/5405>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. “Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica”. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 10 fev. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento**: diálogos em educação, v.29, n.1, p.16-35, jan/abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, de (res)sentir**: mulheres Negras e relações raciais na contemporaneidade. 2018. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7064>. Acesso em: 02 nov. 2020.