



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



**ROMÁRIO SILVA JORGE**

**“É BABADO!”: (ESCRE)VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE  
UMA JOVEM TRAVESTI DA ROÇA**

Vitória da Conquista – BA

2024

**ROMÁRIO SILVA JORGE**

**“É BABADO!”: (ESCRE)VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UMA JOVEM  
TRAVESTI DA ROÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Vitória da Conquista – BA

2024

J82b

Jorge, Romário Silva

“É Babado!”: (Escre)vivências educativas de uma jovem travesti da roça /Romário Silva Jorge.2024

126f.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, Vitória da Conquista,2024.

Referências. F 117-125.

1.Travesti da roça.2.Educação.3.Trajetória escolar.4. Humanização.5.Subjetivação.I.Reis,Sônia Maria Alves de Oliveira. II .T.

CDD: 370

306.7662

Catálogo na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810  
UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

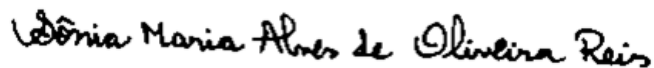
**ROMÁRIO SILVA JORGE**

**“É BABADO!”: (ESCRE)VIVÊNCIAS EDUCATIVAS DE UMA JOVEM  
TRAVESTI DA ROÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de junho de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
(Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Tatyane Gomes Marques  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
(Examinador Externo)

Às pessoas da comunidade LGBTI+ e aos companheiros da educação,  
para que não se cansem de lutar pela construção de um mundo que  
ainda não é, mas pode se tornar humanamente habitável.

## É TEMPO DE AGRADECER

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa (Cris Pizzimenti, s.p.).

Enfim, posso dizer que sou Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sonho que comecei a arquitetar em 2019, mas precisei adiar por diversos motivos, os quais não cabem em apenas duas páginas deste trabalho. É bíblico: “Tudo tem seu tempo. Há um momento oportuno para cada coisa debaixo do céu: [...] tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou; [...] tempo de chorar e tempo de rir” (Eclesiastes 3, 1-4), o que não descarta a necessidade da busca, de que-fazer (Freire, 2000).

Em minha trajetória, não esperei que as coisas simplesmente se dessem. Lutei muito para ingressar no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), realizar a pesquisa e conseguir a titulação. São incontáveis as renúncias que precisei fazer, os desafios que tive que enfrentar. Porém, posso dizer que não me senti sozinho em nenhum momento, pois encontrei o suporte de pessoas que cuidaram de mim, compartilharam saberes e deixaram em minha memória um pedaço da sua vida, “uma lição, um carinho, uma saudade...”.

Por isso, penso que é tempo de agradecer a todos que se fizeram presentes e, agora, dividem comigo as dores e delícias dessa conquista:

Aos *meus familiares*, por respeitarem quem eu sou, por apoiarem os meus projetos mais ambiciosos e se mostrarem presentes, mesmo diante das minhas ausências. Sou grato por tudo o que fizeram por mim nas dimensões pessoal, profissional e formativa. Minhas conquistas têm raízes nas renúncias que fizeram. Amo vocês!

À minha amiga-orientadora, *Sônia Maria Alves de Oliveira Reis*, pelo tratamento humilde e amoroso durante as situações de orientação. Jamais esquecerei o apoio que você me deu e tem dado, na universidade e em outros espaços de educação. Conte comigo sempre! Sempre!

À *Janaína Silva*, essa jovem travesti da roça, guerreira, com quem aprendi o real sentido da luta pela humanização e emancipação. Eu diria que você não participou, você co-produziu este trabalho. Gratidão pela disponibilidade e por tanto aprendizado, minha amiga.

Aos membros da banca examinadora, *Ginaldo Araújo* e *Tatyanne Marques*, pelas valiosas contribuições que culminaram na qualificação da pesquisa e sua posterior aprovação. Obrigado! Vocês foram incríveis comigo!

Às queridas amigas *Bibiane Goes*, *Cláudia Lima* e *Carmita Tomaz*, com quem dividi, desde o início, o senho de cursar o mestrado. Gratidão pelos conselhos e pelo apoio emocional nos momentos mais difíceis! Vocês são uma inspiração pessoal e profissional para mim.

Aos *colegas do “Bonde 02”* (risos) e *professores da Linha 02 – Currículo, Práticas Educativas e Diferenças*, pessoas especiais que oportunizaram a partilha de alegrias, sabores e saberes durante as aulas. Obrigado pela acolhida e pelo suporte ao longo do curso!

Ao *Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)* e à *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)*, por terem servido de palco para a vivência de momentos incríveis em torno do ensinar e aprender a fazer pesquisa na educação.

A tantos *outros amigos* que não consigo mencionar aqui, até mesmo para não correr o risco de esquecer alguém, mas que se fazem presentes em minha memória, em meu coração.

Enfim, agradecer é reconhecer que, sozinhos, nada somos, pois nossas conquistas são imbuídas de coletividade e dialogicidade. “Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias”.

*Obrigado!*

Conhecemos os mistérios por com eles andar  
Não mais calvário  
Arrebatamos das mãos do senhor  
As chaves de nossas cadeias  
Dancemos engenhosas e aprendamos a voar  
Para respirarmos submersas em águas vivas  
Superabundantes

Trecho da música “Eu não vou morrer”  
(Ventura Profana, 2020)



## RESUMO

De que modo os obstáculos educativos enfrentados por Janaina Silva, jovem travesti da roça, implicaram em sua experiência de humanização/subjetivação? A referida questão impulsionou a pesquisa de mestrado que objetivou: a) discutir sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, com ênfase para as experiências de pessoas travestis; b) descrever os desafios enfrentados por uma jovem travesti da roça em seu percurso educativo e c) analisar os efeitos de sentido provocados por esses desafios em seu processo de humanização/subjetivação. Na procura por respostas, os procedimentos metodológicos ditos pós-críticos e pós-estruturalistas se mostraram mais adequados, vez que incitaram modos alternativos de pensar-fazer pesquisa. Fez-se, portanto, uma bricolagem, técnica que consiste em aproximar conceitos e metodologias, mesmo que de campos diferentes, mediante escolhas defensáveis. Assim, estabeleceu-se um diálogo entre Michael Foucault e Paulo Freire, com o argumento de que há afinanças em seus debates acerca dos sistemas de opressão e do seu poder de governar condutas, reforçar as injustiças e invisibilizar a diferença. Esses autores concatenam, ainda, com o entendimento de que a escrita oportuniza a *criação de si*. Desse modo, para a produção dos dados, solicitou-se da participante a escrita de cartas, gênero textual capaz de abrir espaço para o diálogo e para a *ética da existência* (Foucault, 1999; Freire, 2000). Realizou-se, ainda, entrevistas episódicas *online* com o intuito de aprofundar aspectos sumariamente apresentados e as contradições identificadas. A análise das cartas, figuras e áudios encaminhados por Janaína Silva, via *WhatsApp*, se deu pelas lentes da Análise do Discurso foucaultiana. Organizada no formato *multi-paper*, a dissertação é composta por três artigos que se complementam: no *Artigo 01*, fez-se uma revisão de literatura sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, com destaque para os sujeitos tidos como “anormais” (gays, lésbicas, travestis, transsexuais, etc.) e os sistemas de opressão que golpeiam o seu corpo dissidente na escola. O *Artigo 02* consistiu em um Estado do Conhecimento que evidenciou a existência de poucas pesquisas sobre trajetórias escolares de pessoas travestis, apenas um estudo com foco nas travestilidades em cidades do interior e nenhum abordando a categoria “travesti da roça”, no período de 2004 a 2022 – o que aponta para a novidade desta pesquisa. No *Artigo 03*, fez-se uma análise discursiva das escrevivências educativas de uma jovem travesti da roça, a qual detalhou os obstáculos enfrentados e as estratégias utilizadas por ela em seu processo de humanização/subjetivação. Em síntese, a pesquisa mostrou que as provas-desafios encontradas por Janaína Silva em sua trajetória escolar geraram, como efeito de sentido, uma tardia composição do corpo feminino. Ao mesmo tempo, incitaram “rebeldias” que contribuíram para a sua permanência na escola. O estudo sugere a superação das fronteiras epistemológicas, a valorização das narrativas de sujeitos LGBTI+ e a superação dos discursos político-ideológicos que inibem a educação como prática da liberdade.

**Palavras-chave:** travesti da roça; educação; trajetória escolar; humanização; subjetivação.

## ABSTRACT

How did the educational obstacles faced by Janaina Silva, a young transvestite from the countryside, impact her experience of humanization/subjectivation? The aforementioned issue boosted the master's research that aimed to: a) discuss gender and sexuality relations in education, with emphasis on the experiences of transvestites; b) describe the challenges faced by a young transvestite from the countryside in her educational journey and c) analyze the effects of meaning caused by these challenges in her process of humanization/subjectification. In the search for answers, the so-called post-critical and post-structuralist methodological procedures proved to be more appropriate, as they encouraged alternative ways of thinking and doing research. Therefore, a bricolage was carried out, a technique that consists of bringing together concepts and methodologies, even from different fields, through defensible choices. Thus, a dialogue was established between Michael Foucault and Paulo Freire, with the argument that there are adjustments in their debates about systems of oppression and their power to govern conduct, reinforce injustices and make difference invisible. These authors also concatenate with the understanding that writing provides opportunities for self-creation. Thus, to produce the data, the participant was asked to write letters, a textual genre capable of opening space for dialogue and the ethics of existence (Foucault, 1999; Freire, 2000). Episodic online interviews were also carried out with the aim of deepening the aspects briefly presented and the contradictions identified. The analysis of the letters, figures and audios sent by Janaína Silva, through WhatsApp, was carried out through the lens of Foucauldian Discourse Analysis. Organized in a multi-paper format, the dissertation is composed of three articles that complement each other: in Article 01, a literature review was carried out on gender relations and sexuality in education, with emphasis on subjects considered “abnormal” (gays, lesbians, transvestites, transsexuals, etc.) and the systems of oppression that attack their dissident body at school. Article 02 consisted of a State of Knowledge that highlighted the existence of little research on the school trajectories of transvestites, only one study focusing on transvestites in rural cities and none addressing the “country transvestite” category, from 2004 to 2022 – which points to the novelty of this research. In Article 03, a discursive analysis was made of the educational writings of a young transvestite from the countryside, which detailed the obstacles faced and the strategies used by her in her process of humanization/subjectivation. In summary, the research showed that the challenges-tests faced by Janaína Silva in her school career generated, as a meaning effect, a late composition of the female body. At the same time, they incited “rebellions” that contributed to their staying at school. The study suggests overcoming epistemological boundaries, valuing the narratives of LGBTI+ subjects and overcoming political-ideological discourses that inhibit education as a practice of freedom.

**Keywords:** transvestite from the countryside; education; school trajectory; Humanization; subjectivation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Vista da comunidade de Cruz, em Palmeiras-BA -----	27
<b>Figura 02</b> – “ <i>Primeiros momentos de uma vida travesti da roça</i> ” -----	28
<b>Figura 03</b> – <i>Print</i> de tela do bate papo com Janaína Silva -----	43

### ARTIGO 01:

<b>Figura 01</b> – Capa da edição nº 279 da Revista Nova Escola (2015) -----	57
<b>Figura 02</b> – <i>Print</i> de notícia veiculada pela Agência Brasil -----	59

### ARTIGO 02:

<b>Figura 01</b> – Distribuição das produções por região geográfica -----	73
---	----

### ARTIGO 03:

<b>Figura 01</b> – “ <i>O menino de mãe... Que se transformou em uma menina travesti</i> ” -----	89
<b>Figura 02</b> – Momentos da (trans)formação de Janaina Silva -----	93
<b>Figura 03</b> – “ <i>Produtos da agricultura familiar no quintal de casa</i> ” -----	95
<b>Figura 04</b> – Pai, mãe e tia de Janaína pisando grãos de café no quintal da sua casa -----	95
<b>Figura 05</b> – Janaína Silva ao lado de um licurizeiro no quintal de casa -----	96
<b>Figura 06</b> – “ <i>O melhor dia da minha vida, [...] conquista da retificação do nome</i> ” -----	100
<b>Figura 07</b> – Atividade desenvolvida nas aulas de Sociologia -----	106
<b>Figura 08</b> – Respostas dadas à atividade desenvolvida nas aulas de Sociologia -----	107

## LISTA DE TABELAS

### *ARTIGO 02:*

<b>Tabela 01</b> – Distribuição das produções por ano -----	72
<b>Tabela 02</b> – Categorização teórico-metodológica -----	74
<b>Tabela 03</b> – Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES -----	75
<b>Tabela 04</b> – Produções selecionadas no BDTD/IBITC -----	76

## LISTA DE QUADROS

### *ARTIGO 01:*

<b>Quadro 01</b> – Conceitos enfatizados por cada categoria teórica -----	61
---	----

### *ARTIGO 02:*

<b>Quadro 01</b> – Aplicação dos critérios de exclusão -----	71
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade

**ANTRA** – Associação Nacional de Travestis e Transexuais

**ARPEN BRASIL** – Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais

**ASTRAL** – Associação de Travestis e Liberados

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BA** – Bahia

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CBO** – Classificação Brasileira de Ocupação

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**CPDA** – Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola

**EAD** – Educação a Distância

**Enem** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FPE** – Programa Formação Pela Escola

**GGB** – Grupo Gay da Bahia

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**LGBTI+** – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais

**MEC** – Ministério da Educação

**MG** – Minas Gerais

**MHB** – Movimento Homossexual Brasileiro

**PDF** – *Portable Document Format*

**PDT** – Partido Democrático Trabalhista

**PIBID** – Programa Institucional de Iniciação à Docência

**PMSB** – Plano Municipal de Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário/Palmeiras-BA

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PPG** – Programa de Pós-graduação

**PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação

**PPGE** – Programa de Pós-graduação em Ensino

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**ProUni** – Programa Universidade para Todos

**PRIOS** – Instituto Prios de Políticas Públicas e Direitos Humanos

**PSOL** – Partido Socialismo e Liberdade

**SP** – São Paulo

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TCLE** – Termo de consentimento livre e esclarecido

**TDIC** – Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação

**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIFACS** – Universidade Salvador

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: BRINCAR DE PLANTAR E COLHER</b> -----	16
<b>1.1</b>	Andarilhagens de um profissional-pesquisador em formação -----	17
<b>1.1.1</b>	Algumas pedras encontradas no caminho -----	23
<b>1.1.2</b>	Um que-fazer com as pedras: motivações para escrever/pesquisar -----	29
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA: INSTRUMENTOS PARA O PLANTIO</b> -----	34
<b>2.1</b>	Composição do arsenal teórico-metodológico: uma bricolagem -----	35
<b>2.1.1</b>	Procedimentos e técnicas utilizadas na produção e análise dos dados -----	40
<b>2.1.2</b>	Notas sobre os cuidados éticos -----	45
<b>3</b>	<b>É TEMPO DE PLANTAR: DAS PROVOCAÇÕES CONCEITUAIS ÀS “(R)EXISTÊNCIAS” DE UMA JOVEM TRAVESTI NA ROÇA E NA EDUCAÇÃO</b> -----	46
<b>3.1</b>	<i>Artigo 01: Gênero, sexualidade e educação: um olhar para os “anormais” e os sistemas de opressão na escola</i> -----	47
<b>3.2</b>	<i>Artigo 02: Travestilidades e/na educação: uma cartografia das produções nos Programas de Pós-graduação do Brasil</i> -----	68
<b>3.3</b>	<i>Artigo 03: (Escre)vivências educativas de uma jovem travesti da roça</i> -----	83
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA</b> -----	114
<b>4.1</b>	A brincadeira continua: o preparo do solo para outros plantios -----	116
	<b>REFERÊNCIAS</b> -----	117
	<b>APÊNDICE A: Carta-mobilização para a produção dos dados</b> -----	126

## 1 INTRODUÇÃO: BRINCAR DE PLANTAR E COLHER

Ali a gente brincava de brincar com palavras  
 tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!  
 A mãe que ouvira a brincadeira falou:  
 já vem você com suas visões!  
 Porque formiga nem tem joelhos ajoelháveis  
 e nem há pedra de sacristias por aqui.  
 Isso é traquinagem de sua imaginação [...]  
 O pai achava que a gente queria desver o mundo  
 para encontrar nas palavras novas coisas de ver  
 assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do  
 rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão  
 de uma pedra.  
 Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.  
 (Barros, 2015, p. 141).

A poesia *Menino do Mato*, de Manoel de Barros (2015), nos insere no movimento poético de “desver” o mundo, que consiste em assumir os riscos e os prazeres de buscar outra compreensão da vida e das maneiras de conceber as relações construídas nos espaços de atuação. Nesse sentido, “brincar com as palavras” e recorrer às “traquinagens da imaginação” podem ser lidos como recursos da linguagem que nos permitem manter certo distanciamento daquilo que, durante muito tempo, se colocou como conhecido e familiar, impossibilitando o esforço de imaginar a vida por outros modos de olhar, de ouvir e de sentir (Rios, 2022).

Nesta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, procuro<sup>1</sup> “desver a roça como possibilidade de valorização dos diferentes jeitos de ser, de viver e de fazer em contextos rurais” (Rios, 2022, p. 12) e, com isso, questionar os estereótipos de gênero e de lugar que tendem a fortalecer as fronteiras da discórdia (Albuquerque Júnior, 2012). Ao fazê-lo, brinco com as palavras<sup>2</sup> e com o campo semântico do plantar e do colher, enquanto poéticas<sup>3</sup> que atravessam a existência de crianças, jovens, adultos e idosos rurais.

Na agricultura familiar, o plantio irrompe das necessidades familiares e é precedido por uma observação, pelo preparo da terra, pela escolha das melhores sementes e dos instrumentos que serão utilizados. É uma tarefa que pressupõe conhecimentos ligados às

<sup>1</sup> Nas duas primeiras seções e considerações finais, escrevo na primeira pessoa do singular, posto que as questões do estudo emanaram das minhas experiências subjetivas. Ao fazê-lo, não desconsidero a valiosa participação da orientadora que, com seu olhar mais experiente, me conduziu nessa “arte do fazer” (Certeau, 1994, p. 42). Já a seção três, onde apresento os artigos, foi escrita de modo a transparecer a dimensão coletiva do texto.

<sup>2</sup> Refiro-me ao brincar com as palavras enquanto recurso da linguagem que permite uma escrita estilística, mais lúdica e livre dos arranjos técnicos que circundam as produções acadêmico-científicas.

<sup>3</sup> Me refiro ao sentido grego de poética, a *poiesis*, que corresponde à criação ou a produção de algo.



singularidades do solo, do tempo mais favorável para plantar e colher, dos alimentos que melhor se desenvolvem no lugar. Nos meandros do estudo e da pesquisa, também somos chamados a conhecer o roçado e “adubar o modo de pensar e fazer, revirar a terra da produção acadêmica por meio das leituras” (Marques, 2019, p. 19) e, na medida do possível, instaurar novas culturas e técnicas do plantar.

Fato é que, “na roça e na universidade, a experiência mesma do preparo também está imbricada nas e pelas singularidades das experiências que constituem os indivíduos” (Marques, 2019, p. 19). Por isso, considero importante apresentar uma síntese das minhas andarilhagens enquanto profissional-pesquisador, dando ênfase para os encontros, as pedras-desafio com as quais me deparei e reverberaram em motivações para pesquisar as escrevivências<sup>4</sup> educativas de uma jovem travesti da roça.

### **1.1 Andarilhagens de um profissional-pesquisador em formação**

Uma vocação andarilha se mostra presente em minha caminhada profissional e formativa, o que faz de mim um viajante da estrada tomado ora pelo desejo, ora pela necessidade de ir e vir. A andarilhagem, no sentido apregoado por Paulo Freire<sup>5</sup>, diz respeito às andanças de um sujeito e às descobertas que este faz em contato com o mundo e com as pessoas. Como Brandão (1999, p. 75), acredito que “[...] somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”, “ir para””. O que tornará essa caminhada mais autêntica, uma andarilhagem, é a curiosidade que demonstramos ter diante do novo, a vontade de “desver” (Barros, 2015) as coisas e as paisagens do cotidiano.

Para relatar minhas andarilhagens, as sinuosidades dos percursos, as paisagens, os sujeitos que andarilharam comigo, sirvo-me dos becos da memória, estratégia que ultrapassa a simples tarefa de recordar ou retomar o passado, afinal, como explica Bondía (1994, p. 68),

---

<sup>4</sup> Termo cunhado por Conceição Evaristo, sobretudo a partir da obra *Becos da Memória* (2017), para referir à escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo.

<sup>5</sup> Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife, no estado de Pernambuco, Brasil. Sua vida foi marcada pela andarilhagem junto aos movimentos sociais e viagens destinadas à partilha de suas experiências no campo da alfabetização de jovens e adultos, gestadas nos movimentos da cultura popular. A andarilhagem do exílio também foi vivenciada por Freire e sua família, após o golpe militar de 1964. Nos 16 anos de exílio, ele andarilhou pelo mundo e, durante todo esse tempo, se mostrou curioso diante das diferentes culturas e saberes, sem perder de vista suas origens brasileiras e o amor pelos “esfarrapados” (Barreto, 1998; Brandão, 1999). Nesta dissertação, faço várias menções às ideias-força do pensamento freireano e utilizo alguns dos seus conceitos na composição de um modo específico de pesquisar, como explicarei na seção teórico-metodológica.

“[...] a recordação implica imaginação e um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa”, um brincar com as palavras que abre espaços para a criação e a escrita de si.

Recorro ainda ao conceito de *escrevivência*, o qual toma como mote a vivência de quem dele se utiliza, manifestando-se nas dimensões individual e coletiva, visto que, ao falar de si, o sujeito fala também de outros (Neira; Lippi, 2012; Evaristo, 2017). Intrincada pelo devir, por uma natureza subjetiva, minha identidade resulta dos encontros e relacionamentos mantidos nos espaços em que andeilhei, os quais se convertem em “acontecimentos discursivos”<sup>6</sup> (Foucault, 1996, p. 21) que me atravessam enquanto sujeito. Por isso, na escrita deste texto, detenho-me a alguns desses encontros, lugares e acontecimentos que, direta e indiretamente, reverberaram em minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Sou Romário Silva Jorge, nasci e cresci em Lagoa do Dionísio, comunidade rural localizada a 17 quilômetros da sede de Ibitiara, no Território de Identidade<sup>7</sup> da Chapada Diamantina<sup>8</sup>, no estado da Bahia, Brasil. Sou o segundo de três irmãos, filho de Ednalva Damacena Jorge e Romilson Bispo da Silva, criado por minha mãe, vulgo *mainha*<sup>9</sup>, e meu padrasto, Hildo Franciso de Souza, por quem tenho profunda admiração.

Meus pais sempre foram agricultores e se ocupavam do cultivo de poucos hectares de terra, onde plantavam alimentos como: mandioca, milho, feijão, abóbora e melancia. Como os recursos financeiros eram escassos, eu e meu irmão mais velho estudávamos à tarde e/ou à noite, para trabalhar e contribuir com a renda da família. Enquanto minha mãe cuidava dos afazeres domésticos e de uma pequena mercearia<sup>10</sup>, nós, os homens da casa, íamos para a roça

---

<sup>6</sup> No entendimento de Foucault (1996), os acontecimentos se tornam discursos e manifestam os segredos da sua própria essência. Discursos podem ser entendidos como uma rede de signos envoltos pelos aspectos do desejo e do poder, os quais almejam instaurar verdades, controlar, limitar e/ou validar as regras de poder em diferentes períodos históricos, instituições e grupos sociais. Na seção teórico-metodológica, discutirei um pouco mais sobre o discurso e a sua capacidade de gerar efeitos de sentido em nossas vidas/relações.

<sup>7</sup> A partir do decreto nº 12.354/2010, o estado da Bahia instituiu o Programa Territórios de Identidade, reconhecendo em seu planejamento territorial vinte e seis territórios de identidade, considerando especificidades sociais, culturais, econômicas e geográficas.

<sup>8</sup> O território da Chapada Diamantina situa-se no interior da Bahia. A maioria das cidades que o integra surgiram em torno da extração de ouro e outras pedras preciosas. Hoje, o ecoturismo é uma das suas principais atividades econômicas, atraindo turistas do mundo inteiro, por conta da exuberante fauna e flora.

<sup>9</sup> Nos interiores da região Nordeste, é comum a utilização do termo “*mainha*” e “*painho*”, no diminutivo, como uma forma de expressar afetividade e carinho pela mãe e pelo pai.

<sup>10</sup> Esses papéis socialmente construídos para homens e mulheres conformam os sujeitos-corpos e tendem a ser mais enfáticos em comunidades rurais, onde paira o imaginário do homem viril, responsável pelo trabalho braçal, provedor da família, em contraponto às mulheres, dóceis, cuidadoras do lar e de pessoas. Dados da PNAD de 2022, divulgados pela Agência IBGE Notícias (2023), revelam que, embora tenham alcançado outros espaços de atuação, as mulheres ainda dedicam mais tempo às atividades relacionadas ao cuidado (9,6 horas por semana a mais que os homens). Para *mainha*, estar na mercearia era uma forma de exercer a sua autonomia e andarilhar entre as esferas pública e privada, assumindo uma posição de liderança e participação ativa no provimento da família.

ou para a lagoa, onde lidávamos com os serviços da olaria<sup>11</sup>. Ciente das condições desiguais entre patrões e empregados (Freire, 2015), da injusta distribuição do dinheiro que ajudávamos os donos das olarias a conquistar, resolvi dedicar-me aos estudos, compreendendo que a educação seria um dos caminhos pelos quais eu poderia cultivar as mudanças necessárias (Freire, 1979; 1996; 2015; 2018).

Recordo de um conselho bastante presente nos diálogos com meus pais: “Corram atrás dos seus sonhos, sejam pessoas de valor”. Inspirado por essa filosofia, assim que adentrei o Ensino Médio no Colégio Estadual Lagoa do Dionísio, comecei a pensar, mais especificamente, em perspectivas profissionais. Ressoava em minha mente que, quando criança, adorava brincar de escolinha com meus amigos e irmãos. A sombra das árvores que havia no quintal de casa cedia lugar para um faz-de-conta em torno do ensinar e aprender. Quando saí dos terreiros da olaria, por indicação de uma amiga professora, Maria Francisca Ferreira (Bia), comecei a dar banca escolar para crianças, uma espécie de apoio na realização das tarefas e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Em troca disso, os responsáveis por elas me pagavam um valor simbólico, com o qual eu ajudava minha família.

Uma autointerpretação dessas memórias (Bondía, 1994), dos desejos e das relações de saber e poder que elas suscitavam (Foucault, 1996), me fizeram escolher a docência como profissão. Desse modo, assim que concluí o Ensino Médio, em dezembro de 2011, fiz o vestibular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o propósito de cursar, em primeira opção, Letras Língua Portuguesa e Literaturas e, em segundo plano, o curso de Pedagogia, oferecidos, respectivamente, pelo *campus* XXIII, em Seabra, e XIII, em Itaberaba, por serem os mais próximos de casa<sup>12</sup>. Convicto do que eu queria, dediquei-me aos estudos e consegui a tão sonhada aprovação, em 2012, para o curso que havia escolhido em primeira opção, com o apoio da política de cotas<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Olaria é um local destinado à produção de objetos que utilizam barro ou argila como matéria-prima. Boa parte das famílias rurais de Lagoa do Dionísio buscavam o seu sustento na produção e venda dos tijolos de barro, utilizados na alvenaria. Hoje, por conta dos longos períodos de estiagem, essa atividade deixou de ser o centro da geração de renda e emprego local.

<sup>12</sup> A UNEB é pioneira na interiorização do Ensino Superior na Bahia, Brasil. Com sua estrutura multicampi e multirregional, é formada por 29 Departamentos, distribuídos em 24 cidades da Bahia, abrangendo 19 territórios de identidade. Oferece diferentes cursos de graduação e pós-graduação, além de ações extensionistas que contribuem para o desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais nas regiões onde está presente.

<sup>13</sup> Mediante aprovação da Resolução nº 196/2002, a UNEB estabeleceu o sistema de cotas no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação, destinadas à população afrodescendente, oriunda das escolas públicas sediadas no estado da Bahia, logo após a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ter implementado o critério racial na seleção em 2002. De acordo com Marques (2019, p. 55), “o modelo de ações afirmativas pioneiramente adotado pela Uneb, ao mesclar critérios sociais e raciais de cunho autodeclaratório, serviu de parâmetro para a Lei de Cotas sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (Lei nº 12.711/ 2012)”.

Nesse mesmo ano, fui contratado pelo município de Ibitiara-BA, para atuar como professor substituto na Educação Infantil, com 20 horas semanais, na sede do Núcleo Escolar Sebastiana Brandão Pereira, em Lagoa do Dionísio. Embora inseguro – seja pelo medo do desconhecido, seja por saber que a graduação em curso não me preparava para lecionar nesse segmento –, assumi a responsabilidade, com a esperança de que aquela poderia ser uma valiosa oportunidade para experienciar e construir novos sentidos para a docência.

Diante desse cenário, a formação continuada arquitetada pela equipe gestora da escola, especialmente a coordenadora pedagógica, foi extremamente enriquecedora, posto que oportunizou o estudo de teorias diversas, a análise de práticas educativas desenvolvidas pelas colegas mais experientes, a qualificação das condições e intervenções didáticas, através do acompanhamento em sala de aula. Enfim, realizar tarefas que, em conjunto, proporcionaram uma capacitação fundamentada na “simbiose ação-reflexão-ação” (Freire, 1996, p. 38).

Em 2013, após um ano de experiência na Educação Infantil e imersão universitária, passei a atuar como professor substituto dos componentes curriculares Geografia, Artes e Educação Física, com carga horária de 20 horas semanais, passando a trabalhar em três outras instituições integrantes do Núcleo Escolar Sebastiana Brandão Pereira, todas elas situadas em comunidades rurais de Ibitiara e compostas por turmas multisseriadas<sup>14</sup>. Se a experiência anterior se mostrara desafiadora, essa me parecia mais ainda, posto que a composição da sala multisseriada exigia de mim um agir diferente, além de um movimento de ir e vir bastante cansativo, visto que essas comunidades eram distantes umas das outras.

Por se tratar de alunos que possuíam uma relação visceral com a roça<sup>15</sup>, procurei planejar minhas aulas de forma mais contextualizada, considerando os saberes, as necessidades e as vivências comunitárias que eles possuíam. Não demorou muito para eu descobrir que a valorização da cultura local e a preparação para a transformação sócio-política, deveriam ser os fios condutores do Projeto Político Pedagógico (PPP) para cada uma daquelas escolas. A disciplina Prática Pedagógica, no curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, deu muito suporte nesse sentido, sobretudo com os estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e do pensamento de Paulo Freire, os quais reavivaram em mim o desejo de fazer uma segunda licenciatura e cursar Pedagogia.

---

<sup>14</sup> Nas turmas multisseriadas, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula e contam com a presença de apenas um professor. São bastante comuns em escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional (D’Agostini; Taffarel; Júnior, 2012).

<sup>15</sup> A roça é entendida aqui como uma ruralidade específica envolta pela semiótica da terra e das relações sociais (de trabalho, de cultura, de educação, de organização comunitária etc.) construídas nesse meio (Rios, 2011).

Naquele mesmo ano, em 2013, iniciei o referido curso pela Universidade Salvador (UNIFACS), na modalidade da Educação a Distância (EaD), através de bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>16</sup>. Sabia da complexidade e do desafio de conciliar o trabalho com duas licenciaturas em andamento, porém, era preciso conhecer melhor as especificidades da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal, até aquele momento, esses segmentos estavam sendo os contextos principais da minha atuação.

Ao mesmo tempo em que resignificava o vivido para construir outras narrativas possíveis (Bondía, 1994; Evaristo, 2007), “com um pé na roça e outro na universidade”<sup>17</sup> (Marques, 2019), tentei usufruir de todas as oportunidades acadêmico-profissionais que se apresentavam a mim, bem como dos suportes oferecidos por meus familiares, amigos e pela própria UNEB. Nesta última, pude desfrutar de cursos de extensão, monitorias em eventos científicos e manter uma aproximação com jovens do Ensino Médio, a partir da aprovação e participação no subprojeto *Literatura: Afro-brasilidades, Autores(as) Baianos(as)*, coordenado pelo professor Dr. Gildeci de Oliveira Leite, vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>18</sup>.

Minha experiência com o PIBID foi bastante significativa, visto que consegui abordar temas correlacionados ao eixo intercurricular educação para a diferença, via práticas de leitura e interpretação de textos literários de autores afro-brasileiros em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio constituídas, majoritariamente, por alunos advindos de comunidades quilombolas do município de Seabra. Os encontros reservados ao planejamento coletivo com os demais pibidianos e supervisoras de área, foram espaços singulares de reflexão e construção de conhecimentos outros, complementares à formação inicial e continuada.

Decorridos quase seis anos de jornada acadêmica na Universidade Pública, em 2017, comecei a desenvolver o trabalho de conclusão do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas. O trabalho teve como título *O entre-lugar da migração campo-cidade na escola: relatando caminhos, revelando tensões*, e consistiu na análise do relato de experiência de seis

---

<sup>16</sup> O ProUni foi criado pelo Governo Federal em 2004, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, tendo como base o resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<sup>17</sup> Essa construção sintática foi empregada por Tatyane Gomes Marques, como parte do título da sua tese de doutorado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), defendida em 2019.

<sup>18</sup> O PIBID foi criado em 2007 e é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC). O programa concede bolsas a estudantes e professores da educação básica e superior, visando proporcionar a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica (Brasil, 2010).

estudantes rurais de Ibitiara que se viam obrigados a sair da comunidade em que viviam, para finalizar os estudos em uma escola da área urbana da cidade.

Ao analisar os dados, procurei descrever os desafios enfrentados por esses jovens em seu processo de adaptação na escola urbanocêntrica, o entre-lugar da migração, e analisar os efeitos de sentido (Foucault, 1996) provocados pela itinerância na vida escolar desses e outros meninos e meninas que vivem em comunidades rurais. De certa forma, a apresentação desse trabalho traduziu o desejo de contribuir com uma educação de qualidade para todos, a qual precisa ser enviesada pelos anseios e histórias de vida dos estudantes, bem como por suas necessidades subjetivas (Freire, 1996; Jorge, 2017; Rios, 2011).

Por ter feito o curso de Pedagogia na modalidade EaD, sinto que as oportunidades de imersão no universo da pesquisa e extensão universitária foram muito limitadas. Tanto é que o TCC consistiu na escrita de um memorial relatando as aprendizagens construídas ao longo do curso, ao invés do desenvolvimento de uma pesquisa a partir de uma problemática vivenciada na prática e de um objeto específico. De qualquer modo, a dupla formação oportunizou a realização de vários processos seletivos e concursos públicos para a docência e coordenação pedagógica na educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da atuação em outros cargos e funções, como a tutoria dos cursos do Programa Formação Pela Escola<sup>19</sup> e a articulação dos encontros formativos do Programa Estadual Pacto pela Educação<sup>20</sup>.

Uma das experiências mais significativas se deu quando exerci a coordenação pedagógica na Escola Municipal de 1º Grau de Tejuco, instituição pública de ensino situada em Tejuco, comunidade reconhecida como remanescente de quilombo<sup>21</sup>, no município de Palmeiras/BA, onde tive a grata oportunidade de trabalhar, mais uma vez, com os sujeitos de classes multisseriadas, colaborando com a formação identitária de alunos quilombolas/rurais, mediante a adoção de projetos com foco na cultura popular e nos saberes ancestrais.

---

<sup>19</sup> O Formação pela Escola (FPE) é um programa de formação continuada, na modalidade a distância, que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da atuação dos agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, a avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE.

<sup>20</sup> O programa foi instituído pelo Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011, e tinha o objetivo de assegurar às crianças do sistema estadual de ensino os meios suficientes para a formação básica no ensino fundamental, a partir do fortalecimento das práticas de alfabetização e letramento.

<sup>21</sup> Segundo o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” Dados do censo realizado pelo IBGE em 2022 revelam que, dos 5.568 municípios do Brasil, 1.696 possuem população quilombola. A Região Nordeste concentra 68,19% (ou 905.415 pessoas) do total de quilombolas e a Bahia figura como a Unidade da Federação com maior população quilombola recenseada, 26.3% (ou 397.059 pessoas).



Ao longo do caminho percorrido por mim, encontrei não uma, mas várias pedras. Pedras-desafio que impulsionaram uma busca ontológica pela humanização. Com inspirações freireanas, Reis (2021, p. 247) nos diz que tornar-se humano é “[...] uma tarefa sem fim, um processo infinito de construção, de formação/educação e reconstrução de si; é a busca pelo que ainda não se é”, mas pode vir a ser. Essa percepção coadunada com a ideia da performatividade e dos modos de subjetivação explorada por Foucault (1984), que tem a ver com a experiência da escrita de si, em correlação com campos do saber e tipos de normatividade produzidos nos e a partir dos acontecimentos discursivos.

Um retorno às andarilhagens que fiz me levou a pensar nessas pedras-desafio, a maioria delas relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Desenvolvi uma consciência acerca da minha identidade de gênero sexual desde muito cedo. Tão logo souberam, meus familiares demonstraram posturas respeitadas e acolhedoras, contudo, as orientações eram constantes: “Não demonstre muito por aí!”, “Não vá beijar ninguém ou andar de mãos dadas na rua, viu?”, “Evite certas coisas!”. Em virtude desses conselhos, procurava agir com certa prudência nos espaços públicos, para não contestar os ditames da moral e dos bons costumes – eles que apregoam a ideia de que relacionar-se sexual e afetivamente com alguém do mesmo sexo é um ato desviante e faz com que o sujeito seja visto como anormal, um monstro a ser corrigido (Foucault, 1988; 2001; Oliveira, 2021; Quinalha, 2021).

Fazê-lo no contexto rural me parecia ainda mais improvável, onde a masculinidade ainda está atrelada à figura do sujeito viril, aos estatutos criados pela heteronormatividade<sup>22</sup> e cisnormatividade<sup>23</sup>. Por causa disso, na infância, quando brincava com meus colegas, era muito questionado quanto ao meu jeito de falar e andar. “Fala forte! Seja homem!”, diziam para mim. Lembro-me de uma vez em que eu estava indo para a escola e escutei um senhor que trabalhava em uma construção comentar com o ajudante: “Parece que esse menino nasceu virado”. Na sala de aula, no primeiro ano do Ensino Médio, guardo na memória uma ocasião em que um colega se recusou a fazer o trabalho de Filosofia comigo e começou a pronunciar palavras ofensivas, enfurecido com a ideia de sentar-se ao meu lado. Fiquei sem reação e segurei o choro, enquanto a professora o censurava e os demais estudantes da turma se entreolhavam, tão constrangidos quanto eu.

O cansaço gerado pelo vai-e-vem da roça para a universidade, com o objetivo de conseguir a formação no Ensino Superior, não se compara ao desgaste que tive quando

---

<sup>22</sup> O conceito de heteronormatividade está atrelado às tentativas de padronização da sexualidade e da imposição de normas sobre os corpos, subjugando qualquer sexualidade dissidente da lógica masculino versus feminino.

<sup>23</sup> O conceito de cisnormatividade está relacionado à ideia de que todas as pessoas nascem cisgênero, ou seja, a identidade sexo-gênero é determinada pelo sexo biológico, conforme nos explicam Pontes e Silva (2017).



comecei a atuar como professor na Educação Infantil. O patrulhamento ficou ainda mais frequente e se converteu em suspeita por parte de muitos familiares das crianças, meus alunos. Eles e elas não verbalizavam, mas os olhares falavam (Arduini, 2007). Creio que esse comportamento se dava não apenas pela presença masculina em situações que envolviam o cuidado em classes de Educação Infantil, como têm mostrado muitas pesquisas desenvolvidas na última década (Santos; Souza, 2023). Estava permeado pelo receio de que eu pudesse, de alguma maneira, influenciar as crianças a serem como eu, a trilhar o caminho oposto à heterocisnormatividade compulsória, a se tornarem “bichinhas” e “viados”, como dizem<sup>24</sup>. Receio este que é recorrente ainda hoje, atuando na coordenação pedagógica em escolas de anos finais do Ensino Fundamental, bem como em instituições do Ensino Médio, espaços em que tenho tentado criar algumas bifurcações e incitar práticas educativas transgressoras.

Da infância à juventude, na família, na rua e na escola, sempre fui alvejado por olhares tortuosos, risadas permeadas pela malícia e brincadeiras com tom de crítica e preconceito. Foucault (2001) nos mostrou que o indivíduo a ser corrigido está mesmo circunscrito nesse jogo e nesse sistema de relações que, por ter falhado em suas tentativas de correção, lança mão de outras técnicas coercitivas. A presença de um jovem gay, afeminado, preto, da roça, de um “incorrigível” (Foucault, 2001) é questionadora e tende a bagunçar o cenário harmonioso que os valores universais almejam perpetrar com o auxílio de instituições como a família e a escola, com seus (cis)temas e currículos. Por medo e também pela falta de conhecimento, na maioria das vezes, permaneci calado. Fingi que não era comigo e engoli o choro, contribuindo com a manutenção do discurso “homem que é homem, não chora”.

Em minhas andarilhagens pelo Território de Identidade da Chapada Diamantina, conheci muitas pessoas que passaram por situações parecidas e estão vivas para contar a sua história – o que é motivo para se comemorar, quando se tem em mente que o Brasil ostenta índices assustadores de mortes violentas contra pessoas da comunidade LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, intersexuais...)<sup>25</sup>, conforme dados<sup>26</sup> apresentados pelo

---

<sup>24</sup> Vale pontuar que esses dizeres atuam como lembretes e avisos carregados de hostilidade e violências, que nos mostram, desde a mais tenra idade, que pessoas LGBTI+ são dissidentes à norma-padrão, portanto, oferecem um risco à normalidade (Foucault, 1999; Quinalha, 2022).

<sup>25</sup> Como Quinalha (2022, p. 11), presencio muitos debates sobre qual é a sigla mais adequada para designar a diversidade sexual e de gênero. “Historicamente, muitas foram as formas assumidas pela “sopa de letrinhas” para dar nome à comunidade”. Porém, não há uma instância oficial de validação das siglas, que surgem de disputas e negociações em torno de regimes de visibilidade. Nesta dissertação, opto pela sigla LGBTI+, por se tratar de “[...] uma formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado do Brasil, incluindo pessoas intersexo e com um sinal de “+” que expressa o caráter indeterminado” (Quinalha, 2022, p. 11).

<sup>26</sup> Os referidos dados revelam que, em uma década, do ano 2000 a 2022, as taxas de morte e violência contra a comunidade LGBTI+ são crescentes, totalizando 5.635 casos. Vale lembrar que o Dossiê 2022, organizado pelo Observatório em parceria com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra, tomou como bases os

Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2022). Desses encontros, o que mais me marcou, sem sombra de dúvida, foi o que tive com Janaina Silva, uma jovem travesti que mora em uma roça que tem por nome Cruz, localizada a 30 quilômetros da sede de Palmeiras, no estado da Bahia. Tive o prazer de conhecê-la antes da sua (trans)formação, quando ainda era estudante do Ensino Médio na Escola Municipal de 1º Grau de Tejuco, onde atuei como coordenador pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental.

Janaína refere a si mesma como uma travesti guerreira, em virtude da sua luta diária contra os estereótipos e preconceitos e as múltiplas situações de violência que deles se desdobram: *“Ao andar na carruagem, fico lembrando momentos dolorosos que me fizeram RESISTIR e EXISTIR. Mescla os julgamentos no período escolar, as barreiras e dificuldades familiares e profissionais. Nunca foi Fácil”* (Janaína Silva, Carta 01<sup>27</sup>, 2024, grifos da informante). Sobre a travestilidade, Pelúcio (2005, p. 97-98) nos explica que:

As travestis são pessoas que se entendem como homens que gostam de se relacionar sexual e afetivamente com outros homens. Para tanto, procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio do feminino. Porém, não deixam de extirpar sua genitália, com a qual, geralmente, convivem sem conflitos.

Embora importante, essa descrição não dá conta do complexo ato performático de tornar-se travesti, o qual pode ser comparado a um processo que nunca se encerra e que remete à experiência da autoconstrução, forjada em um jogo de práticas discursivas que tem como peças centrais a vontade de poder e o desejo (Foucault, 1996; Pelúcio, 2005). Entende-se que, em sua formação identitária, Janaína Silva deparou-se com pedras ainda maiores que as minhas, haja vista o duplo desafio de tornar-se travesti no contexto rural, onde esses assuntos são indizíveis e prevalece a imagem caricaturada dos corpos universalizados, “sem veia e sem carne, sem pênis, sem vagina e sem ânus, “eunuco” da tríade Deus-Homem-Natureza” (Ferreira, 2006, p. 14).

Janaína se autodeclara branca e nasceu no dia cinco de maio do ano 2000, em Cruz (ver figura 01, na página seguinte), uma roça-comunidade constituída de 67 famílias e cerca de 198 pessoas, pertencente ao município de Palmeiras, na Chapada Diamantina, Bahia, Brasil. Segundo dados do último censo demográfico, Palmeiras possui 10.339 habitantes e as principais atividades econômicas da cidade giram em torno dos seguintes setores: serviços ligados à indústria, ao ecoturismo e à agricultura (IBGE, 2022). As lavouras se destacam com a produção de banana, café, coco, tomate, mandioca e maracujá, dentre outros, conforme

---

casos noticiados, ou seja, este número é ainda maior, o que revela a vulnerabilidade e a ausência de dados que permitam análises mais contundentes a respeito dessa população.

<sup>27</sup> As escrevivências da participante foram pinçadas de cartas escritas por ela, conforme explicarei mais adiante.

dados divulgados nos Plano Municipal de Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário – PMSB (2019) da cidade. A maioria da população palmeirense tem uma renda de até um salário mínimo, de acordo com informações disponíveis no IBGE (2022) e PMSB (2019).

Inscrita nesse cenário socioeconômico, Janaína pontua o seguinte: “*Minha família lida com diversas plantações: tem hortas, planta feijão, abóbora e milho. Tem pés de manga, jaca, uva e goiaba...*” (Janaína Silva, Entrevista episódica, 2024), alimentos que, embora poucos, são livres de agrotóxicos e auxiliam no sustento da casa. Ser da roça é, para ela e outros sujeitos rurais de Palmeiras, manter um contato ancestral com a terra e com os vizinhos. Ali, organizam festejos comunitários e celebrações religiosas, integram associações e interagem uns com os outros em momentos de lazer, como os jogos nos finais de semana e as cavalgadas. Janaína relata que nem sempre participa desses acontecimentos, e justifica: “*Não me sinto bem com alguns olhares*”. Apesar de muitos moradores terem concepções mais conservadoras e estereotipadas, ela demarca a sua relação afetiva com a comunidade: “*É um lugar maravilhoso e de muito sossego. Sempre gostei de morar aqui*” (Janaína Silva, Entrevista episódica, 2024).

**Figura 01** – Vista da comunidade de Cruz, em Palmeiras-BA



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Essa jovem travesti da roça interroga os padrões hegemônicos de normalidade (Schwendler; Vieira, 2022) e nos leva a pensar a questão dos afetos e dos desejos atrelada ao

aspecto da etnicidade. Nos faz tensionar LGBTIfobia e os estereótipos de origem geográfica e de lugar que se articulam como “uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 13), como instrumentos coercitivos (Foucault, 1988; 1996) que pretendem anular qualquer possibilidade de dissonância e contradição.

Em minha rápida passagem pela escola em que Janaína Silva estudou, pude presenciar alguns dos seus atos performáticos em busca da construção de um corpo travesti da/na roça (ver figura 2), da sua performance em torno da humanização/subjetivação e emancipação. Recordo-me dos elogios que os professores faziam à sua criticidade. Do dia em que chegou na escola com apliques coloridos no cabelo, das alegrias e dos incômodos que seus trejeitos femininos provocavam. Lembro das amigadas que atuavam como suportes para a sua (trans)formação, bem como dos silêncios de um currículo com poucas aberturas para discussões em torno da diferença.

**Figura 02** – “*Primeiros momentos de uma vida travesti da roça.*”<sup>28</sup>



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2024.

Com muita luta e poucos suportes, Janaína Silva conseguiu concluir o Ensino Médio e, hoje, cursa licenciatura em Geografia em uma Instituição de Ensino Superior – IES da esfera privada. As mensalidades foram quitadas com recursos advindos da venda de bolos que ela

<sup>28</sup> Ao encaminhar os registros fotográficos pessoais, Janaína os dividiu em blocos e escreveu legendas para facilitar a identificação. Optei por manter esses escritos como títulos das figuras espalhadas ao longo do texto.

mesma fazia. Sua história de vida e trajetória educativa têm sido uma exceção, posto que, conforme nos mostra o último dossiê organizado por Bruna Benevides, presidenta da Antra, “A cada 48 horas uma travesti ou mulher transexual é assassinada no Brasil, sendo que cerca de 70% das vítimas têm entre 16 e 29 anos” (Benevides, 2023, p. 103). Além de terem uma expectativa de vida menor, cerca de 70% das pessoas trans e travestis não concluem o Ensino Médio e apenas 0,02% dessa população tem acesso ao Ensino Superior. Esse quadro é reflexo de um (cis)tema excludente que dispõe de pouca, ou nenhuma, política de reparação social para travestis e transexuais (Benevides, 2023).

Nas “paisagens” capturadas, temos, de um lado, um profissional que, por diversos motivos, optou pelo silêncio como resposta ao preconceito. E, hoje, intenta desatar os nós da garganta, retirar do caminho (seu e de outros homens e mulheres *queer*) os pedregulhos utilizados pela engenharia da LGBTifobia no “governo das condutas” (Foucault, 2000b; 2014), muitas vezes, recolhidos/assimilados pelos próprios oprimidos que se veem estereótipos do princípio esperança e do desejo de mudança (Freire, 1976; 2018). Do outro lado, vemos uma jovem que, com muita coragem, tem sacudido as cercas heterocisnormativas responsáveis pela demarcação dos espaços-corpos na roça e na educação.

É impossível esquecer as pedras com as quais me deparei nesse caminhar, tampouco a boniteza e os incômodos gerados a partir do encontro com Janaína Silva, a guerreira. Essas passagens me fizeram “assumir uma forma de *estar sendo*” (Freire, 2018, p. 66-67, grifos do autor) e me levaram a ter um nível de compreensão diferente da realidade vivenciada pelos oprimidos. Por isso, resolvi tomar a trajetória de vida e educativa dessa jovem insurgente como objeto de estudo, com ênfase para as “dores e delícias” (Velo, 1986) do seu processo de humanização e emancipação, conforme explicarei nos tópicos posteriores.

### **1.1.2 Um que-fazer com as pedras: motivações para escrever/pesquisar**

Não te esperarei na pura espera /porque o meu tempo de espera é um / tempo de quefazer. (Freire, 2000, p. 6).

“No movimento de sentidos entre o falar e o silenciar, a identidade de um sujeito [...] torna-se híbrida, fluída, produzida discursivamente” (Rios, 2011, p. 13), tendo em vista os acontecimentos discursivos que o envolve. O que estamos sendo e a estilística utilizada por cada um de nós na tecitura de uma escrita autêntica de si é visto por Foucault (1998) como um efeito de sentido do que nos acontece, dos discursos que nos atravessam nas diversas instituições e relações que nelas e/ou a partir delas estabelecemos.

Nessa direção, entende-se que a estratégia empreendida até então, que consiste no compartilhamento de focos de experiência (Ramos do Ó; Aquino, 2014), não pode ser confundida com uma reportagem aleatória e até despreziosa de situações vividas nas esferas individual e coletiva. Trata-se, na verdade, da intenção de mostrar um jeito próprio de pesquisar, enredado pelas experiências, relações afetivas e pedras-desafio com as quais me deparei em minhas andarilhagens por diferentes comunidades rurais, escolas, cidades e territórios, até encontrar-me com Janaína Silva, sujeito desta pesquisa.

Como mostrei, essa jovem travesti da roça conseguiu concluir o Ensino Médio, ao contrário de outras travestis que foram expulsas da escola desde os primeiros anos de escolarização por “currículos monstros, cuja estética denuncia a exclusão e a violência dos currículos oficiais, teorizados e praticados, e, portanto, a sua obsolescência” (Filho *et al.*, 2017, p. 106). E o fez em um contexto rural, onde pouco se discute sobre os papéis definidos para homens e mulheres ou a subjetivação de outros modos de ser (Gontijo; Costa, 2012).

Após a adoção de um olhar retrospectivo para as andarilhagens e pedras-desafio encontradas em meu caminho e, sobretudo, no de Janaína, lancei sobre o “terreno” desta produção acadêmica as seguintes perguntas: O que fazer diante desse objeto e dessas experiências? Como fazer? Em nome de quem? Com que propósito? Em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Freire (2000) nos convida a romper com o discurso fatalista “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” e a instaurar um *que-fazer*, uma vontade de fazer, enviesada pelo aspecto político. Para ele, “a questão fundamental na prática política não é o puro fazer as coisas, mas em favor de que e de quem fazer as coisas, que implica, em certo sentido, contra quem fazer as coisas” (Freire, 2000, p. 58).

Por acreditar no caráter emancipatório e humanizador da educação e compactuar com a ideia de que o educador-pesquisador precisa envolver-se na luta contra os preconceitos e as injustiças (Freire, 1976; 1996; 2000), vi, na supracitada realidade, uma possibilidade ímpar de investigação, de agenciar um *que-fazer* com potencial para ampliar as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade, incitar uma reflexão acerca das práticas educativas e das relações estabelecidas na escola como atos discursivos (Foucault, 1984; 2001) e como estes incidem/podem incidir sobre a humanização e emancipação de corpos-sujeitos que almejam escapar dos ditames da LGBTfobia, da misoginia, do racismo, da heterocisnormatividade, da xenofobia e outros sistemas de classificação-segregação-exclusão.

Enquanto sujeito de responsabilidade capaz de intervir no mundo (Freire, 2000; 1996; Reis, 2021), optei por um *que-fazer* vinculado ao combate das tentativas de desumanização dessa jovem travesti da roça e demais pessoas LGBTI+, através da realização de uma

pesquisa que buscou respostas para o seguinte **problema**: De que modo os obstáculos educativos enfrentados por Janaina Silva, a guerreira, implicaram em sua experiência de humanização/subjetivação enquanto jovem travesti da roça?

O **objetivo geral** consistiu em investigar o modo como os obstáculos educativos enfrentados por uma jovem travesti da roça implicaram em sua experiência de humanização/subjetivação. Para alcançá-lo, foram delineados três **objetivos específicos**: 1. Discutir sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, com ênfase para as experiências de pessoas travestis; 2. Descrever os desafios enfrentados por uma jovem travesti da roça em seu percurso educativo e 3. Analisar os efeitos de sentido provocados por esses desafios em seu processo de humanização/subjetivação.

Escrever-pesquisar sobre o tema em questão justifica-se pelo fato de que há poucos estudos com foco na análise das experiências educativas e nos processos de humanização e subjetivação de pessoas travestis, especialmente aquelas que vivem na roça, como se pode constatar, por exemplo, no balanço das produções científicas sobre diversidade de gênero e educação nas áreas rurais do Brasil, feito por Schwendler e Vieira (2022). Nessa perspectiva, a presente pesquisa corrobora com os objetivos do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB, posto que amplia o debate educacional a partir das singularidades de corpos-sujeitos e territórios pouco debatidos no universo acadêmico, abrindo caminhos para outros temas e maneiras de pensar-fazer pesquisa na educação. Além disso, contribui para a construção de uma cultura de paz, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo e um campo com grande poder de influência na vida das pessoas (Foucault, 1995; 1999; Freire, 1996).

Cabe pontuar que a utilização da expressão “É babado!” na composição do título desta dissertação, não ocorreu de maneira despropositada ou como mero recurso alegórico. Trata-se de um termo do Dicionário Pajubá<sup>29</sup>, de uso recorrente entre travestis, com o intuito de anunciar uma fofoca ou notícia inesperada. Por saber que Janaína Silva o utiliza em seu círculo de convivência, e certo de que a linguagem é um mecanismo de poder, empregá-lo confere ao texto a singularidade da participante, ao mesmo tempo em que faz com que a investigação seja marcada pelo caráter da resistência, uma pulsação da subjetividade travesti em um contexto que se apresenta como um verdadeiro “babado”, dada a sua novidade.

---

<sup>29</sup> O Dicionário Pajubá reúne palavras e expressões originárias do contato entre a língua africana iorubá e a língua portuguesa, com traços do francês, inglês e língua indígena, as quais são utilizadas frequentemente por travestis. Hoje, representa um código linguístico de resistência para sujeitos LGBTI+ (Silva; Martins, 2019).

Esta dissertação está intrincada pelas reflexões pós-críticas dos estudos em educação, as quais prezam por uma liberdade em relação aos tradicionais arranjos epistemológicos e pela utilização de caminhos alternativos ao pesquisar (Paraíso, 2021). Essa liberdade é acompanhada de uma preocupação: “[...] fazer escolhas cuidadosas, arranjos arriscados e recortes precisos para não fazermos junções teórico-metodológicas indefensáveis” (Silva; Paraíso, 2016, p. 1499). Assim, com amparo na prática da bricolagem<sup>30</sup>, recorri à “caixa de ferramentas” (Foucault, 2000, p. 71) da Análise do Discurso foucaultiana para escolher os recursos necessários a produção e análise dos dados, a fim de compreender os efeitos de sentido provocados pelos desafios educativos vivenciados por uma jovem travesti da roça em sua experiência de humanização, categoria debatida por Paulo Freire que se aproxima, em certo ponto, com a ideia de subjetivação com a qual opera Michael Foucault e seus leitores.

As pesquisas pós-críticas realizam “[...] substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas” (Paraíso, 2004, p. 284), inclusive na estrutura e linguagem utilizadas na arte do escrever. Desse modo, utilizo um “formato insubordinado” (Barbosa, 2015) de dissertação, o *multi-paper*, caracterizado por ser um composto de artigos, devidamente articulados, que podem ser submetidos à publicação antes mesmo da defesa.

Autores como Barbosa (2015), Duke e Beck (1999) sugerem que dissertações e teses nesse formato tenham uma parte introdutória na qual se possa situar o leitor quanto às motivações, os elementos basilares da pesquisa e a escolha das ferramentas com as quais se pretende “escavar” a “terra” das produções científicas e começar a plantar. É justamente o que faço nesta e na próxima seção. Santos (2017, p. 43 *apud* Boote; Beile, 2005) pontua que,

[...] como a revisão de literatura nesse modelo não está separada em uma seção, esta assume um caráter dinâmico, integrante do processo de pesquisa. Visto que, como cada artigo deve ser completo em si mesmo, incluindo a sua própria revisão de literatura, o mestrando ou doutorando tem que rever continuamente o seu entendimento da literatura ao longo da escrita, articulá-la coerentemente à luz das conclusões e análises posteriores, e também abordar ideias que emergiram em cada um dos artigos que compõem a dissertação ou tese.

Com esse olhar, percebe-se que a organização de uma dissertação ou tese no formato *multi-paper* exige do pesquisador certa habilidade com a escrita, para que os artigos, embora independentes, partilhem ideias coerentes e componham um todo mais ou menos harmonioso. É mister pontuar que, esse formato figura como uma estratégia eficaz para a disseminação de

<sup>30</sup> A noção de bricolagem é utilizada nas pesquisas pós-críticas porque possibilita articular metodologias diversas e conceitos circunscritos em campos diferentes, mas com algumas relações entre si. “Aquilo que é “cortado” vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da “colagem”” (Paraíso, 2012, p. 34), possibilitando ao pesquisador a composição de uma metodologia mais adequada ao objeto de pesquisa. Na seção teórico-metodológica, apresento a prática da bricolagem com mais detalhes, além das composições feitas por mim no presente estudo.



pesquisas na comunidade científica e em outros cenários educativos, posto que os leitores-pesquisadores tendem a procurar textos de fácil acesso e leitura, com sínteses ou recortes do que foi pesquisado. Por tudo isso, vê-se um número crescente de estudos que seguem essa organização, inclusive na UESB, como podemos observar nas dissertações de Lima (2022) e Souza (2022), desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn.

A dissertação está dividida em quatro seções: a primeira se faz nestas palavras introdutórias, que intitulo de **Introdução: brincar de plantar e colher**, parte em que apresento minhas escrevivências pessoais, profissionais e acadêmicas, demarcando os caminhos percorridos até encontrar-me com o objeto da pesquisa. Na segunda, **Metodologia: instrumentos para o plantio**, debulho as escolhas teórico-metodológicas e justifico a utilização de instrumentos pouco usuais na produção dos dados. A terceira seção, que intitulo de **É tempo de plantar: das provocações conceituais às “(r)existências” de uma jovem travesti na roça e na educação**, é destinada à sementeira de conceitos/reflexões, por meio de três artigos integrados, tal como ocorre nas culturas do roçado. No campo semântico da roça – o qual se fez presente em minha vida e também ecoa das escrevivências da participante –, o plantio se refere à terra cultivada, às sementes que se plantou e ao que se espera colher.

Os dois primeiros artigos estão circunscritos em um campo mais teórico e conceitual, através dos quais procuro alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa. No *Artigo 1*, apresento uma revisão bibliográfica acerca das relações de gênero, sexualidade e educação, com ênfase para os sistemas de opressão que operam sobre os corpos tidos como anormais na escola. No *Artigo 2*, compartilho os resultados de uma cartografia das pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil sobre as trajetórias educativas de pessoas travestis, evidenciando as tendências investigativas e as lacunas ainda existentes no panorama nacional. No *Artigo 3*, convido o leitor a conhecer um pouco mais da história de vida e da construção identitária de Janaína Silva, partindo da sua própria narrativa. Ao mesmo tempo, descrevo os desafios educativos enfrentados por essa jovem travesti da roça e os efeitos de sentido reverberados em sua experiência de humanização/subjetivação.

Na última parte da dissertação, que tem como título **Considerações Finais: a colheita**, apresento os achados do estudo e também as aberturas deixadas por cada um dos artigos que compõem os plantios, ao mesmo tempo em que convido os leitores-pesquisadores a darem continuidade a esta atividade poética do plantar e colher, através da sementeira de questões ainda não respondidas, geradoras de novas investigações.

Que a imersão neste texto provoque incômodos e impulsione ações com vistas à promoção de espaços educativos mais humanos e, portanto, mais felizes. Boa leitura!

## 2 METODOLOGIA: INSTRUMENTOS PARA O PLANTIO

Eu não queria ocupar o meu tempo usando palavras bichadas de costumes.  
Eu queria mesmo desver o mundo.  
(Barros, 2015, p. 148)

**E**m sua raiz etimológica, o termo “pesquisa” vem do verbo *perquiro* que, em latim, significa: procurar, buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca (Bagno, 2005). A pesquisa faz parte do nosso cotidiano. Das atividades mais corriqueiras às tarefas mais complexas, servimo-nos de métodos, instrumentos e técnicas investigativas que nos conduzem a determinadas escolhas e resultados.

No viés científico, pesquisar remonta a “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 155). Bagno (2005, p. 18), por sua vez, nos diz que é uma “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto”.

Em cenários investigativos como a roça, os sujeitos trabalham na lavoura, plantando e colhendo alimentos para sua subsistência. Trata-se de um trabalho árduo que começa bem cedo e, em muitos casos, só termina após o sol se pôr. Visando bons resultados na colheita, os agricultores separam os instrumentos mais adequados para o preparo da terra, analisam as condições climáticas e o tempo mais favorável, escolhem as sementes da melhor qualidade, etc. São, vamos dizer assim, técnicas de pesquisa circunscritas na cultura do roçado.

Nesse horizonte, ao assumir uma empreitada investigativa, o pesquisador lança sobre o solo da produção científica as sementes que almeja plantar. Escolhe, dentre tantos autores, livros, artigos e teorias, aquelas que considera mais eficaz para adubar o solo, fazer brotar as sementes e ampliar as discussões pretendidas. Essas escolhas precisam ser defensáveis (Paraíso, 2021; Caldeira; Paraíso, 2016), para que os frutos-resultados sejam os esperados.

De um modo ou de outro, pensar-fazer pesquisa implica reconhecer a necessidade de se traçar uma metodologia de trabalho, a qual, como nos ensinam Meyer e Paraíso (2021, p. 17), faz referência a “caminhos a se percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”. Nessa mesma direção, Rios (2011, p. 21) assevera que “optar por um caminho, seja ele qual for, é o resultado de um posicionamento diante da realidade, do conhecimento, da produção do saber. Assim como no caminho da roça os sujeitos constroem seus itinerários”.

Nesta dissertação, procurei compor um modo específico de fazer pesquisa, através de uma metodologia que intentou fugir das “palavras bichadas de costumes” (Barros, 2015, p. 148) e das “formas” do pensamento acadêmico, responsáveis pela uniformização da produção científica. Trata-se de um trabalho que “aponta para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 285), conforme evidencio nos subtópicos que constituem a presente seção.

## **2.1 Composição do arsenal teórico-metodológico: uma bricolagem**

O atual momento político, social, econômico e cultural é comumente referenciado como Pós-moderno, adotando-se ainda termos como “modernidade líquida” ou “hipermodernidade”. O prefixo “pós” remonta, dentre outros fatores, às profundas transformações ocorridas nas últimas seis décadas, em virtude da gênese tecnológica que tem incidido diretamente nas relações humanas, na comunicação, na produção de conhecimentos e culturas. Tais modificações afetaram a racionalidade científica, despertando suspeitas e questionamentos em relação aos pilares que sustentavam a sociedade ocidental, erguidos sobre o terreno da modernidade. É cogente salientar que, nesse período,

[...] a ciência positivista constituiu-se como alicerce da verdade. A razão era vista como entidade capaz de garantir um curso unitário da história em direção a uma sociedade plenamente desenvolvida, justa e igualitária. Concebida como uma entidade superior, a ciência foi dotada de características metafísicas como neutralidade e imparcialidade. Nela, foram depositadas as esperanças para solução dos problemas enfrentados pela humanidade. (Neira; Lippi, 2012, p. 608).

As mudanças que conferem o aspecto de liquidez à contemporaneidade não só revelam os limites das engrenagens positivistas, como também abrem espaço para a utilização de outros referenciais teórico-metodológicos e discursivos para explicar os problemas do/no mundo. Nesse prisma, a própria noção de identidade e de sujeito deixa de ser fixa-universal e passa a ser fluida, construída discursivamente em torno das relações de saber e de poder.

Apostar em “lavouras investigativas” que intentam questionar as concepções positivistas de produzir conhecimento, nos leva a uma valorização dos contextos particulares de determinado objeto, além de um apelo às “múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural” (Neira; Lippi, 2012, p. 609). Perspectiva esta, explorada por pesquisadores filiados aos estudos culturais, ao pós-estruturalismo, à filosofia da diferença, ao pós-colonialismo, ao pós-marxismo, ao multiculturalismo e aos estudos feministas e de gênero.

Como reflexo, as investigações pós-críticas no âmbito da área educacional têm favorecido a “diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa” (Silva, 2002, p. 139), operando com uma lógica que “altera a formulação dos problemas educacionais, e, portanto, os modos de analisá-los e de ‘resolvê-los’” (Corazza, 2001, p. 102).

Diante do exposto, a presente investigação se filia às pesquisas que se intitulam como pós-críticas, as quais apresentam um viés metodológico livre das normas habituais e inspiram a hibridização de abordagens teóricas úteis à metodologia pedagógica, ou seja, à maneira “como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 17). Elas incitam ainda a exploração de jeitos alternativos de investigação, distanciando-se de perspectivas centradas em ferramentas de reprodução social, como queriam os ideais positivistas.

A opção por dado referencial teórico-metodológico será sempre uma ação política que “inscreve marcas visíveis em todas as etapas constitutivas desse ato que nomeamos de “fazer pesquisa” (Meyer, 2021, p. 52), desde a escolha do objeto até a análise dos dados. Pesquisar pós-criticamente remonta ao fato de que “não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos, [...] não temos um único método a adotar” (Paraíso, 2012, p. 33). Em virtude disso e, sobretudo, das especificidades do objeto de que me sirvo, da novidade que ele carrega, a “bricolagem” emergiu como procedimento metodológico. Essa palavra deriva do francês *bricolage*, que significa “faça você mesmo”, e refere-se aos trabalhos manuais que partem da utilização de vários materiais, resultando em algo novo.

No dizer de Caldeira e Paraíso (2016), ao arquitetar as estratégias metodológicas, articulando-as às questões de pesquisa, o pesquisador opera com o duplo movimento de recorte e colagem, “pois retira-se um determinado conceito ou procedimento de um campo e insere-se esse mesmo conceito em outro campo” (p. 1501). Esse procedimento é, segundo os autores, sempre parcial e confere à metodologia um caráter heterogêneo e flexível.

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. (Neira; Lippi, 2012, p. 260).

Desse modo, por operar com questões das esferas política e subjetiva, a bricolagem apregoa que “o discurso da neutralidade é pura ingenuidade e esperteza de outros, que apostam nesse artifício para garantir a hegemonia” (Neira; Lippi, 2012, p. 611). Entende que a pesquisa é um processo de aposta e interpretação, influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia – do pesquisador e daquelas pessoas que fazem parte do cenário

investigado. “O produto final é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas” (Neira; Lippi, 2012, p. 611), neste caso, uma colcha de retalhos que expressa sentidos e significados da diferença, enredados na minha história e, de modo especial, na de Janaína Silva.

A bricolagem possui afinações com o paradigma qualitativo, posto que reconhece a inseparável relação entre sujeito e objeto, bem como a importância da valorização das múltiplas vozes, sobretudo das marginalizadas, sem desconsiderar o posicionamento ideológico e epistemológico do pesquisador (Neira; Lippi, 2012; Caldeira; Paraíso, 2016), como argumentei na primeira seção. Enfim, “bricolar” significa cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e metodologias, lançar mão de “tudo que serve aos nossos estudos, [...] que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido” (Paraíso, 2021, p. 35).

A ideia do “faça você mesmo” e a possibilidade de unir conceitos pertencentes a campos epistemológicos diferentes, não deve ser associada a uma tarefa menos criteriosa. Caldeira e Paraíso (2016, p. 1499) asseveram que “é preciso fazer escolhas cuidadosas, arranjos arriscados e recortes precisos para não fazermos junções teórico-metodológicas indefensáveis”, o que pode gerar incongruências. Nesta bricolagem, fiz um recorte e colagem de conceitos e reflexões do francês Michael Foucault (1926 – 1984) e do brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), compreendendo que essas teorizações possuem distanciamentos, assim como aproximações, o que demanda uma rápida contextualização.

Paulo Freire nasceu em Jaboatão, em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. É considerado Patrono da educação brasileira (Brasil, 2012) e integra o rol dos grandes pensadores da história da Pedagogia, tanto no cenário nacional quanto mundial. É detentor de mais de 35 títulos Doutor Honoris Causa, concedidos por universidades da Europa e da América, além de vários outros prêmios e menções honrosas, o que faz dele o brasileiro mais homenageado e um dos mais citados mundo afora. Sua produção é expressa em quase 40 livros que reúnem cartas, ensaios, entrevistas e artigos, dentre eles, *Pedagogia do Oprimido* é o mais conhecido, contando com 57 traduções, até então (Reis, 2021).

Algumas das ideias-força mais recorrentes no pensamento freireano, diz respeito à compreensão de que a educação não é neutra, ela possui nuances políticas e ideológicas. Remonta ao entendimento de que, por meio dela, os sujeitos podem intervir no mundo e instaurar práticas libertadoras (Freire, 1976; 2015). Para o autor, a *Pedagogia do Oprimido* traduz o reconhecimento das limitações concretas da opressão e, principalmente, o empenho dos homens e das mulheres por sua libertação e emancipação (Freire, 1987).

As reflexões de Freire se inclinam para as teorizações críticas, as quais entendem que os seres humanos estão situados na história e suas identidades são moldadas na ação social. Sobre a teoria crítica, Kincheloe (2007, p. 102) nos explica que

ela está sempre preocupada com as formas como o poder opera as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço para sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre os outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana.

Dito de outro modo, teorizações críticas como as que são agenciadas por Paulo Freire, nos mostram que as relações entre os sujeitos não são tão uniformes como aparentam ser. Há, no seio das instituições e dos relacionamentos, um emaranhado de disputas e hierarquizações responsáveis por garantir a manutenção da dicotomia oprimido versus opressor, perpetuada por sistemas que reforçam injustiças, explorações, opressões e a violência dos opressores, inviabilizando a vocação ontológica de ser mais, de humanizar-se (Freire, 2018; Reis, 2021).

Embora a desumanização seja um fato concreto na história, ela não é um destino dado. Os oprimidos lutam contra quem os fez menos, e “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, [...] não se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (Freire, 2018, p. 41), como quem é capaz de perceber que a “ordem” social fundamentada na injustiça é fermento para a falsa generosidade, que se nutre da morte e da miséria. Diante disso, urge indagar: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os *efeitos da opressão*? Quem, mas que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?” (Freire, 2018, p. 42-43, grifo meu).

É notável que, ao (trans)formar-se em uma jovem travesti da/na roça, Janaína Silva enfrentou as opressões de uma sociedade que segrega as multidões *queer* (Preciado, 2011), a presença de pessoas LGBTI+ em todos os espaços e movimentos que almejam a conquista de direitos fundamentais, inclusive o direito à diferença. A escola e, de modo mais amplo, a educação, não está isenta dessa lógica excludente. Os pressupostos da bricolagem e de algumas teorizações pós-críticas evidenciam que, “enquanto texto, a educação abrange práticas, estruturas institucionais e complexas formas de atividade, que requerem condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento” (Neira; Lippi, 2012, p. 609). A linguagem educacional e os agenciamentos educativos estão cravados em uma cultura mais ampla que ainda carrega o ranço da discriminação.

Assim, em conexão com essas provocações acerca da humanização e emancipação dos sujeitos, e com os momentos descritos por Freire (2018), olho para as experiências educativas

de Janaína, orientando-me por um modo de pesquisar que envolve (a) a identificação da “pedagogia das opressões” vivenciadas por ela em seu processo de escolarização, seguida de uma (b) descrição das condições concretas de opressão e (c) análise dos seus efeitos na construção identitária dessa jovem travesti da roça. Ao fazê-lo, reforço que a práxis educativa pode, de um lado, fomentar a procura pela realização ontológica, de outro, criar barreiras para a sua concretude, impedindo que cada pessoa possa “criar a própria trajetória de sua humanização” (Brandão, p. 197) e sua (est)ética da existência.

Defendo que as concepções críticas de Paulo Freire servem, nesse contexto específico, como um arcabouço teórico e metodológico, na medida em que me conduz a um jeito diferente de olhar para um problema e um modo de perguntar pós-criticamente. Como ele mesmo pontua, “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, da sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, [...] de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (Freire, 1996, p. 85, grifo do autor).

Com o respaldo da bricolagem, ousa a “entretecer” tais concepções com a caixa de ferramentas de Michael Foucault, especialmente no que tange à análise do discurso, sem perder de vista sua recusa ao imaginário que o situa como um teórico que emite prescrições – até porque, segundo Freire (2014), as prescrições tendem a roubar a palavra aos demais. Do seu projeto instrumental, vamos dizer assim, interessa-me as contribuições sobre os processos de análise história dos procedimentos empregados na “governamentalidade” e condução das condutas – para mim, próximos do que Freire chamou de *Pedagogia do Oprimido* através do condicionamento dos sujeitos –, além dos conceitos de “acontecimentos discursivos” e “contra-condutas”, que dialogam com as provocações freireanas sobre a possibilidade de “rebeldia” por parte do oprimido. Conforme descrito por ambos, a luta contra as opressões e a contestação das verdades absolutas emanam das próprias relações de poder.

A obra foucaultiana circunda o que ele chamou de focos de experiência do presente: a loucura, a criminalidade e a sexualidade. Abarca o estudo dos mecanismos de controle enquanto sistemas de exclusão, coadunando com a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo (Foucault, 2006). Para esse filósofo, a instituição escolar é um dos aparelhos propagadores de discursos. Através dos seus “rituais pedagógicos”, conserva e, ao mesmo tempo, produz outros discursos controlados pela disciplina e pela determinação de condições para o seu funcionamento (Foucault, 2006).

Nas escolas onde a nossa interlocutora estudou, a linguagem dos artefatos culturais (o currículo expresso nos livros, nas políticas educacionais, no diálogo entre professores e

demais estudantes, na organização dos espaços, no trajeto entre a casa e a instituição de ensino...), atuaram como “acontecimentos discursivos” que se efetivaram no âmbito da materialidade e geraram efeitos de sentido em sua constituição identitária. Efeitos de sentido podem ser compreendidos como o resultado de tais acontecimentos (Ramos do Ó; Aquino, 2014), capazes de refletir na tomada de decisões e na mudança de atitudes, a exemplo da criação das contra-condutas (Foucault, 2001; 2006), ato coerente com o propósito da luta pela emancipação, bastante debatida nas obras de Paulo Freire (1976; 1979; 1996; 2018).

Os discursos que permeiam as instituições tendem a almejar a normalidade e/ou a padronização e operam com agenciamentos que objetivam a “fixação dos papéis para os sujeitos que falam” (Foucault, 2006, p. 44), que interrogam os currículos com a sua presença que, para muitos, é “monstruosa”. O fenômeno do sujeito monstruoso “a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a [...], a igreja, a polícia, etc.” (Foucault, 2001, p. 44). Daí a necessidade de constante “controle dos oprimidos” (Freire, 2018, p. 64) ou, no dizer de Foucault (2001, p. 69), daqueles que são tidos como anormais, “uma infração às leis em sua existência mesma”. No primeiro artigo de revisão bibliográfica desta dissertação, discutirei um pouco mais sobre o assunto, atrelando-o ao “dispositivo da sexualidade” (Foucault, 1999).

Enfim, deste diálogo entre algumas das reflexões freireanas e foucaultianas, irrompe uma metodologia subversiva capaz de ajudar na identificação dos sistemas de opressão/controlado/dominação encontrados por determinada pessoa “anormal” oprimida na escola, uma jovem travesti da roça, seguida de uma análise discursiva dos seus escritos, com o intuito de evidenciar os obstáculos encontrados em sua trajetória escolar e os efeitos de sentido reverberados em seu processo de humanização/subjetivação. A partir de agora, explicitarei os instrumentos e procedimentos que serão utilizados nas etapas de produção e análise dos dados, ainda sob o enfoque da bricolagem.

### **2.1.1 Procedimentos e técnicas utilizados na produção e análise dos dados**

Toda práxis educativa envolve, dentre outras coisas, o saber pesquisar, diálogo e disponibilidade para ouvir os sujeitos e estar de fato com eles (Freire, 1996; 2000). “Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (Freire, 2018, p. 64). Pesquisar qualitativamente, sobretudo no campo das pesquisas pós-críticas em educação, demanda um fazer junto, um pronunciamento que não se esgota na relação eu-tu (Flick, 2009; Freire, 2014). Sobre isso, Neira e Lippi (2012, p. 613) reforçam:



Para entretecer as representações sobre o objeto de estudo, o pesquisador procura ouvir os sujeitos, conhecer suas visões e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos. Cada participante do estudo é convidado a interpretar as representações dos demais envolvidos: pares e pesquisador. A bricolagem incita, justamente, o encontro das interpretações dos sujeitos com as interpretações de quem faz a pesquisa.

Entretecer, no dizer dos autores, é uma técnica de pesquisa que se constitui a base de uma visão crítica, questionadora e dialógica, o que reforça a ideia de que não há uma cerca de imparcialidade/neutralidade separando pesquisador e participante da pesquisa. Ambos tecem a colcha de sentidos e fazem emergir novos conhecimentos, contemplando os múltiplos olhares, “o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea” (Neira; Lippi, 2012, p. 612). Para isso, é necessário a existência de um texto sobre o qual se materialize as representações culturais e histórias em torno do objeto, os discursos que o atravessam, expressos desde a escolha das palavras no ato da escrita.

Em referência ao pensamento foucaultiano, Ramos do Ó e Aquino (2014, p. 218) pontuam que “a escrita se originaliza como o horizonte por meio do qual emanaria a possibilidade de novas formas de existência e de debate público no mundo social”. Reforçam que, a ética da existência foucaultiana é apresentada a nós como “a prática refletida da liberdade” (Foucault, 2004, p. 267). Em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* vê-se que escrever é “se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (Foucault, 1999, p. 156). É construir a si mesmo como uma obra de arte, autocriação, a partir de um suporte de ação racional: o texto.

Nesse aspecto, Paulo Freire tinha uma concepção bastante parecida com a de Michael Foucault. Na obra *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, afirmou que “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação” (Freire, 2019, p. 54). Em *Pedagogia do Oprimido*, pontuou que o pronunciamento, seja na forma oral ou escrita, “é um ato de criação” (Freire, 2014, p. 110). Assim, as práticas de escrita e o texto em si mesmo, enquanto suporte que permite a criação de uma ética da existência, configuram-se como valiosos instrumentos para a produção de dados em uma pesquisa de viés qualitativo.

Diante do exposto, nesta caminhada investigativa, lancei mão de diversos recursos, dentre eles, a carta. Encaminhei uma missiva endereçada a Janaína Silva, no 21 de janeiro de 2024, via *WhatsApp*, convertida em *Portable Document Format* (PDF), que pode ser traduzido como formato de documento portátil. Nesta, além de saudá-la e situá-la em relação aos objetivos da pesquisa, fiz o seguinte convite:

Por conta da distância e das múltiplas demandas do trabalho, não poderei ir até você para dar um abraço e ouvi-la de perto. Porém, sabendo das múltiplas oportunidades de aproximação trazidas pelo avanço tecnológico, quero fazer a seguinte proposta: **se possível, envie uma carta para mim, em resposta a esta, compartilhando os acontecimentos que marcaram o seu processo de escolarização e como eles implicaram em sua formação, enquanto pessoa travesti da/na roça. Fique à vontade para anexar fotos, desenhos, poemas e outros elementos que julgar importantes.** Faça como achar melhor: escrever a carta à mão e enviar uma foto da mesma, redigir diretamente no *WhatsApp*, digitar no *word* e encaminhar o arquivo pelo e-mail... De qualquer modo, será um prazer ter acesso ao seu texto e, através dele, conhecer um pouco mais da sua história de vida.

Embora já tenha esclarecido, devo reforçar que, na condução da pesquisa, tomarei todos os cuidados éticos para que nenhuma informação ou imagem seja divulgada sem o seu consentimento. Não é minha pretensão provocar constrangimentos. Sem mais para o momento, desejo tudo de bom para você e aguardo, ansiosamente, sua carta-resposta.

Forte abraço do seu amigo: Romário Jorge.

(Dados da pesquisa, 2024)

Tentei flexibilizar ao máximo a proposta, com o apoio das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), por entender que a produção do conhecimento está encravada em um contexto mais amplo, marcado pelas transformações tecnológicas e o advento da chamada cibercultura. Portanto, as tecnologias e as ferramentas disponibilizadas na rede tendem a incitar novos modos de condução metodológica das pesquisas pós-críticas em educação, como evidenciam estudos recentes orientados por Meyer e Paraíso (2021).

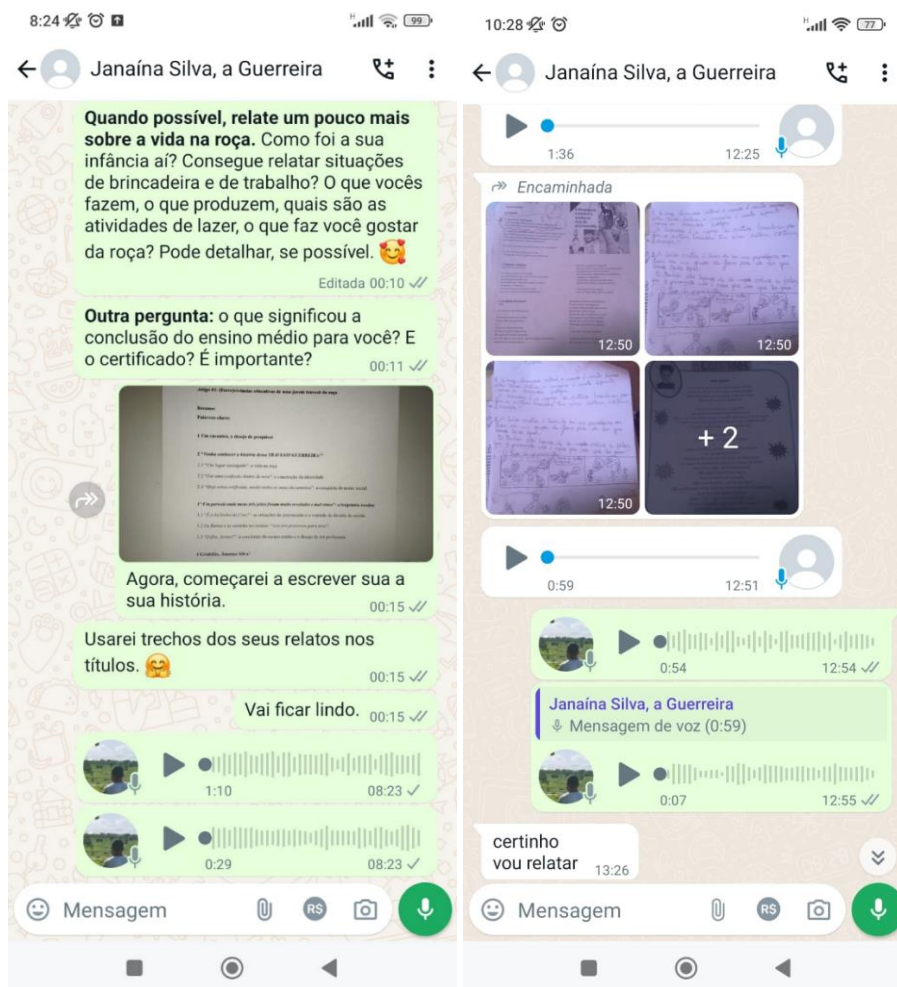
Então, Janaína escreveu duas cartas-resposta: na primeira, enfatizou a sua vida na roça, da infância à juventude; na segunda, relatou os acontecimentos discursivos e sistemas de opressão que marcaram a sua experiência na educação básica, demarcando de que modo eles implicaram em sua construção identitária, em seu processo de humanização/subjetivação. Junto com elas, encaminhou fotografias que remontam a alguns dos acontecimentos relatados (ver figura 03, na página seguinte). Ela explicou que não tem muitos registros fotográficos: *“naquela época não tinha celular, poucos alunos [...] tinham um celular no período escolar, fomos ter um em 2017, por aí”* (Entrevista episódica, 2024).

A utilização das cartas produzidas por Janaína, enquanto arte-texto de apreciação da sua ética da existência, se fez oportuna, posto que elas possuem um estilo mais leve, se comparado com um questionário. Como pontuado por Freire (2000, p. 20), elas estão protegidas da arrogância do cientificismo e transparecem “a abertura para ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente”. Nessa direção, Foucault (1999, p. 155-156) assevera que:

A carta “constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros. A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente como uma espécie de presença imediata e quase física.

Com esse olhar, embora distante fisicamente de Janaína, a senti presente por meio das cartas, figuras e áudios encaminhados pelo *WhatsApp*, mergulhado em uma pesquisa eminentemente dialógica (Freire, 1996), aberta ao provisório, no sentido positivo da palavra, e à flexibilidade, características estas que apontam para a potência criadora de uma investigação que intenta romper com os tradicionais arranjos teóricos e metodológicos instaurados pelos ideais positivistas, ainda presentes em nosso tempo.

**Figura 03 – Prints de tela do bate papo com Janaína Silva**



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Alguns dos acontecimentos discursivos expostos nas missivas geraram dúvidas, outros, foram relatados sem muitos detalhes e/ou apresentavam contradições. Por conta disso, recorri à técnica da entrevista episódica, já bastante discutida por Flick (2008, p. 127) no cenário dos estudos qualitativos, com a pretensão de “contextualizar melhor as experiências e acontecimentos do ponto de vista da entrevistada”. Segui, sem muita rigidez, os passos sugeridos pelo autor, com especial atenção para: a) a concepção da entrevistada sobre o tema e sua biografia com relação a ele; b) o sentido que o assunto tem para sua vida cotidiana; c) o

ênfoque nas partes centrais do estudo; d) tópicos gerais mais relevantes; e) avaliação e conversa informal (Flick, 2008). Como a entrevista episódica ocorreu no formato *online*, as perguntas não partiram de um roteiro pré-estabelecido e foram feitas ora através do recurso de áudio, ora por meio do texto escrito (rever figura 03, na página anterior).

A análise desse conjunto de textos-discursos (cartas, imagens e áudios) que traduzem as (escre)vivências da participante, se deu, primeiro, pela leitura flutuante e categorização, seguida de uma análise foucaultiana, a qual nos mostra que devemos interrogar “os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e pensar, dissipar as familiaridades aceitas” (Foucault, 2014, p. 249). Escutar e analisar textos-discursos pressupõe o entendimento de que eles são “investidos pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregados de terríveis poderes que objetivam a manutenção dos sistemas de opressão, na escola e em outros espaços, a fim de manter intacta a relação entre oprimidos e opressores (Freire, 2018). O que não impede que o sujeito irrompa em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem, a sua existência humana/subjetiva (Foucault, 2006; Freire, 2000; 2018).

Por tudo isso, esta pesquisa decorre de uma intrínseca relação entre pesquisador e participante, expressa na cocriação dos dados, das análises e dos resultados, como se espera de uma bricolagem de viés qualitativo, pós-crítico e pós-estruturalista. Nela, houve um esforço em pensar certo, que “implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, é co-criado” (Freire, 1996, p. 37). Aqui, os sonhos e o sentimento de realização também se encontram, como pontua Janaína Silva, a guerreira, no recorte abaixo:

*“Você me convidou para relatar a minha história através de cartas e eu aceitei. Eu estou aqui, morrendo de alegria, porque é uma conquista. É uma grande conquista sua, mas é também uma conquista minha. Estou ansiosíssima para ver como você escreveu, o seu contexto, a sua narrativa. Muito obrigado por tudo que está fazendo por mim, por essa representatividade!”* (Entrevista episódica online, 2024).

Dessa maneira, esta dissertação de mestrado, desprendida daquilo que é usual na academia – até mesmo pela sua organização textual no formato *multi-paper* –, concatena com uma multiplicidade de vozes e se mostra carregada de sentidos, principalmente para a participante, que teve a oportunidade de contribuir para a desconstrução dos estereótipos de gênero e de lugar, a partir das suas (escre)vivências educativas.

Caminhei com curiosidade para conhecer os acontecimentos discursivos, os desafios enfrentados por Janaína e os efeitos de sentido reverberados em sua

humanização/subjetivação. E tentei fazê-lo com rigor, pois sei que “quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (Freire, 199, p. 87). Dito isso, no tópico seguinte, apresentarei algumas notas sobre os cuidados éticos adotados na abordagem da participante e na produção dos dados.

### 2.1.2 Notas sobre os cuidados éticos

Além de comprometer-se com a elaboração de uma metodologia consistente, com certo rigor científico, uma pesquisa que se diz séria precisa respeitar a pessoa-participante, “[...] envolvendo aproximação cautelosa, relação afetiva, interação sigilosa” (Teixeira; Oliveira, 2010, p. 13). Implica um olhar atento para os princípios éticos, pois estes apresentam um caráter reflexivo e norteiam nossos comportamentos morais.

Certo disso, desde os primeiros momentos em que abordei Janaína Silva, pela rede social, procurei respeitá-la integralmente, com especial atenção aos procedimentos orientados pela Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB. Nesse sentido, apresentei os dados gerais e o propósito social da pesquisa, prestei esclarecimentos quanto aos eventuais riscos, o que será feito para evitá-los/minimizá-los, além dos resultados esperados. Essas e outras informações estão contidas no *Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)*, assinado por todas as partes interessadas (pesquisadores e pesquisada).

Como houve a utilização de memórias narradas por escrito, no formato de cartas, bem como conversas informais, áudios e imagens da participante, foi solicitada a assinatura do *Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos*. Ao fazê-lo, ela autorizou o acesso e também a publicização das informações prestadas e análises decorrentes do estudo. Nesse processo, reiterei meu comprometimento em todas as etapas da investigação, mediante a assinatura da *Declaração de compromissos para pesquisas com seres humanos*.

Como Teixeira e Oliveira (2010), não vejo a ética na pesquisa como uma burocracia, e sim como “[...] uma normalização necessária face aos abusos morais presentes tanto na sociedade em geral como no campo da ciência” (p. 23). Nesse bojo, é cogente salientar que “[...] a responsabilidade com o desenvolvimento da pesquisa é inerente à condição de pesquisador. É estar pronto a responder, a decidir, e conseqüentemente, a assumir-se como autor” (Padilha *et al*, 2005, p. 104). Por isso, na urdidura desse processo investigativo, almejei o seguinte propósito: produzir um conhecimento digno e enriquecedor para a ciência com a qual me ocupo, abrindo caminhos para a adoção de um olhar respeitoso no que pese a subjetivação de outros modos de viver e de ser, na roça e nos demais espaços da sociedade.

### 3 É TEMPO DE PLANTAR: DAS PROVOCAÇÕES CONCEITUAIS ÀS “(R)EXISTÊNCIAS” DE UMA JOVEM TRAVESTI NA ROÇA E NA EDUCAÇÃO

Caminhando e semeando, no fim terá o que colher.  
(Cora Coralina)

**N**o sertão nordestino, especialmente no interior do estado da Bahia, Brasil, nosso contexto de vivência, a chegada do período das chuvas alimenta a esperança do trabalhador e da trabalhadora rural de que terão uma boa colheita e um ano de muita fartura. É quando começam, seja em propriedades maiores ou nos pequenos roçados, a cuidar das etapas do plantio, a separar os instrumentos necessários, a escolher as melhores sementes e/ou mudas e a executar, cuidadosamente, a tarefa do plantar.

Na presente seção-plantio, com muita alegria, demonstramos nossos cuidados mediante a tecedura de dois movimentos enredados pelo plantar. No primeiro, nos ocupamos de uma revisão bibliográfica sobre o tema gerador deste trabalho. Ao fazê-la, reviramos a terra da produção científica e semeamos conceitos e reflexões a partir de dois artigos: no *Artigo 01*, discutimos sobre gênero e sexualidade na educação, pulverizando sobre essa discussão as novidades que a bricolagem do pensamento freireano e foucaultiano nos traz. No *Artigo 02*, apresentamos uma cartografia das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, no período de 2004 a 2022, com o tema: travestilidades na educação básica, enfocando as experiências escolares de pessoas travestis.

A opção por fazer uma pesquisa bibliográfica, sobretudo em uma dissertação no formato *multi-paper*, se mostra importante, pois os pesquisadores são estimulados a entrar em contato direto com aquilo que já foi produzido e dito sobre o problema que se propuseram a pesquisar. Um estudo dessa natureza não é “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183), tal como aponta a bricolagem.

No mesmo terreno, introduzimos um segundo movimento que nos conduz ao *Artigo 3*, no qual analisamos as (escre)vivências de Janaína Silva, jovem travesti da roça que enfrentou desafios gigantescos, tanto na vida pessoal quanto na trajetória escolar. Neste plantio, cedemos espaço para uma escrita partilhada entre pesquisadores e participante da pesquisa. Escrita esta que, com seu “poder de aproximação e criação” (Foucault, 1999; Freire, 2000), remete à necessidade de rever práticas educativas e “[...] pensar possibilidades de “desaprender” o já aprendido sobre gênero” (Paraíso, 2016, p. 208).

Portanto, embebidos de esperança, movemo-nos, abertos aos desafios e aos resultados que esta empreitada epistemológica nos proporcionará.

### 3.1 *Artigo 01: Gênero, sexualidade e educação: um olhar para os “anormais” e os sistemas de opressão na escola*

**Resumo:** O presente artigo resulta da dissertação de mestrado intitulada “*É BABADO!*”: *(escre)vivências educativas de um jovem travesti da roça*, apresentada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A estética do texto decorre das aberturas e transgressões incitadas pelas pesquisas pós-críticas e pós-estruturalistas em educação. Com essas inspirações, fez-se uma revisão bibliográfica que buscou respostas para a seguinte pergunta: De que modo a convergência entre as ideias de Paulo Freire (1996; 2018; 2019) e Michael Foucault (1999; 2000; 2001; 2006; 2014) contribuem para a reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade na educação? O objetivo foi discutir sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, à luz dos pensamentos freireano e foucaultiano, circunscritos em campos teóricos diferentes. Fez-se, portanto, uma “bricolagem”, técnica que permite a aproximação defensável de conceitos, métodos e teorias, fazendo emergir conhecimentos novos. Além de reforçar os desafios que circundam a construção das identidades sexuais e de gênero na educação, este trabalho destaca que Paulo Freire e Michael Foucault discutem sobre *sistemas de opressão*, suas forças e o modo como elas operam na vida dos sujeitos. Na escola, assim como em outras instituições sociais, os ditos *anormais* (para Foucault), *esfarrapados* e *excluídos* (para Freire) são atravessados por marcadores de classe, gênero, raça, etnia, etc. e lidam com discursos ideológicos que almejam disciplinar seus corpos. Dessa “colcha de retalhos”, as *rebeldias* e as *contra-condutas* emergiram como alguns dos possíveis *efeitos de sentido* do jogo discursivo-ideológico sobre a vida de corpos dissidentes. Destaca-se, ainda, a disponibilidade para o diálogo como um espaço de encontro e uma tecnologia capaz de permitir a *escrita para si e para o outro*, além de aberturas para a promoção da educação para a diferença e a criação de espaços educativos em que as relações de gênero e sexualidade possam ser menos conflituvas, permeadas pelos desejos e afetos.

**Palavras-chave:** Gênero; sexualidade; educação; Paulo Freire; Michael Foucault.

#### Para início de conversa

Na arena das ciências humanas e, neste caso, também nos meandros da educação, três perguntas se fazem importantes: o que é identidade? Como ela se constitui? De que modo as identidades são agenciadas na baila das instituições de ensino, engravidadas de discursos normatizadores e ideológicos? O relato de Janaína Silva, uma jovem travesti de 23 anos, natural de Cruz, comunidade rural da cidade de Palmeiras, no estado da Bahia, Brasil, nos ajuda a esboçar uma possível resposta para essas perguntas:

*“Me sentia diferente das demais pessoas. Olhava para os meninos, com olhares diferentes de atração, querendo algo a mais, [...] com as meninas era o exato oposto, sentia apenas amizade colorida, de querer estar juntas para brincar, sair, curtir na maior diversão. Foi uma confusão dentro de mim: O que eu sou? [...] Me perguntava sempre e sem respostas para isso”.*

Nota-se que Janaína Silva se vê diante do dilema “*O que eu sou?*”, o que implica pensar que ela vive em uma sociedade repleta de contratos culturais e discursos que definem, dentre outras coisas, que meninos sentem atração sexual por meninas e que sair para brincar e “*curtir na maior diversão*” são tarefas para pessoas do mesmo sexo biológico. Nessa perspectiva, ser homem é ter um pênis, em contraposição à mulher, que deve ter uma vagina, e ambos precisam atender às expectativas construídas para seus corpos. Entretanto, ela não se enxerga dentro dessa lógica binária, sentindo-se diferente das demais pessoas.

A problemática que o relato dessa jovem travesti nos traz, remonta ao que podemos chamar de identidade, que é o modo como o sujeito se constitui na relação com os outros e o meio em que vive, intrincada por condições sociais e materiais. Esse processo coaduna com a ideia da subjetividade e da escrita de si, assinalado por Foucault (1999) como as posições que assumimos nos contextos de vivência. Remonta, ainda, à noção de diferença, que pode ser construída negativamente, por meio da marginalização daqueles que são vistos como “outros”, ou positivamente, celebrada como fonte de diversidade (Silva, 2014).

Podemos dizer, então, que as identidades são permeadas pelo inacabamento. Elas sofrem influência das relações de poder (Foucault, 2006) e/ou das forças sociais (Freire, 1996), perpassando as maneiras pelas quais os “sujeitados” (Foucault, 2006) e/ou “condicionados” (Freire, 1996; 2019) ao discurso, fazem suas negociações e se posicionam a si próprios. Essa formação envolve tensões – e o relato de Janaína Silva demonstra isso – que surgem da tentativa de inferiorizar o lado oposto àquele que é tomado como referência. É o que ocorre com o binarismo “heterossexuais versus homossexuais” – embebido da lógica invariável de dominação-submissão (Louro, 1997) –, em que o segundo elemento é, literalmente, assassinado, como nos mostram relatórios publicizados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e pesquisas desenvolvidas por Quinalha (2021; 2022) sobre a repressão à comunidade LGBTI+<sup>31</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e intersexuais) no Brasil desde o período da ditadura militar (1964-1985).

Porque é importante refletir sobre essas questões no campo educacional? Conforme nos explica Freire (1996, p. 132), a educação opera com ideologias e “o discurso ideológico nos ameaça de *anestesi*ar a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. Sabemos que, por ser uma instituição social, a escola não está alheia a esse jogo de forças em torno da urdidura de identidades, tendo em vista a

---

<sup>31</sup> Como Quinalha (2022), percebemos que há um enorme debate sobre qual é a sigla mais adequada para designar a diversidade sexual e de gênero. Neste trabalho, optamos pela sigla LGBTI+, “que tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo com um sinal de “+”, que expressa o caráter indeterminado e em permanente construção” (p. 11).



realização de projetos de sociedade. Por isso, também atua com procedimentos de interdição, através de um “(cis)tema”<sup>32</sup> que promove a ritualização da palavra, “uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam” (Foucault, 2006, p. 44).

Por outro lado, a escola também pode estimular a crença na possibilidade de mudança, a rebeldia e/ou focos de resistência (Freire, 1996; Foucault, 1988), oportunizando processos de subjetivação e a edificação de “manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (Freire, 1996, p. 78). Este artigo pretende realçar esse jogo de forças que envia a construção social da identidade, mirando o seguinte *objetivo*: discutir sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, a partir da identificação de pontos comuns entre as reflexões de Paulo Freire e Michael Foucault. Nessa perspectiva, busca respostas para a *pergunta*: De que modo a convergência entre os pensamentos freireanos e foucaultianos contribuem para a reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade na educação?

Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica que tem as obras de Freire e Foucault como principais objetos de apreciação, recorrendo-se, ainda, a alguns dos seus leitores contemporâneos. A garimpagem das afinações existentes entre eles, resulta de uma procura minuciosa dos pontos de convergência em relação a temas como: a) respeito à diferença; b) relações de gênero e sexualidade; c) humanização e subjetivação dos sujeitos em meio aos discursos e condicionamentos existentes nas instituições sociais, especialmente a escola. O que fazemos, portanto, é uma bricolagem, técnica usualmente empregada nas abordagens pós-críticas e pós-estruturalistas de pesquisas em educação, que sugere a junção defensável de métodos, estratégias e referenciais teóricos, com o intuito de fazer emergir conhecimentos novos (Neira; Lippi, 2012; Hooks, 2013; Caldeira; Paraíso, 2016; Paraíso, 2021).

O *bricoleur* confecciona sua “colcha de retalhos” com liberdade, porém, espera-se, com criticidade e cautela. Na bricolagem, o ato interpretativo vincula-se à teoria crítica, a qual entende que “homens e mulheres não emergem fora do processo da história, suas identidades são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias do poder” (Neira; Lippi, 2012, p. 612). Seguidos esses passos, o resultado será sempre “um conjunto de imagens mutáveis e interligadas” (Neira; Lippi, 2012, p. 611), capaz de ajudar o pesquisador em seus empreendimentos. Apostamos nessa técnica porque aprendemos com Bell Hooks (2013) que a diversidade de temas e formas empregadas na condução das nossas análises, tanto no ensino

---

<sup>32</sup> O neologismo faz referência ao conceito de cisgênero, que diz respeito à adequação, mais ou menos voluntária, dentro de um binarismo de gênero e à identificação com o gênero que foi designado em seu nascimento. Remete, ainda, ao conceito de cismatividade, que remete ao emaranhado de normas que exigem que todas as pessoas sejam cisgêneras em nossa sociedade (Colling, 2018).

quanto na pesquisa, exigem de nós uma mudança de paradigmas, bem como uma abertura da mente e do coração “para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável” (p. 24).

Enfim, o texto é composto de quatro partes complementares: nesta seção introdutória, partilhamos algumas provocações acerca do tema em pauta e apresentamos o propósito do estudo. Na segunda, tecemos reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade na educação, ao mesmo tempo em que procuramos esmiuçar alguns conceitos essenciais, tais como: gênero, sexo e sexualidade. A terceira parte abarca uma discussão sobre o caso dos “anormais” na escola, com ênfase para as pessoas LGBTI+, comumente ocultadas, perseguidas, violentadas e mortas pelos sistemas de opressão e seus discursos “disciplinadores/condicionantes” (Foucault, 2006; Freire, 1996; 2018). Na última parte, reiteramos a potência do pensamento freireano-foucaultiano enquanto arsenal teórico capaz de estimular contra-condutas e rebeldias que culminem na invenção de outras éticas da existência.

### **Relações de gênero e sexualidade na educação**

*“Nunca me senti feliz e adequada naquele corpo masculino. Olhava no espelho e não me reconhecia menino, sempre via uma figura feminina, a referência da mulher falava mais alto” (Janaína Silva, jovem travesti da roça, 23 anos).*

Remetemos, mais uma vez, ao relato de Janaína Silva para introduzir este debate sobre relações de gênero e sexualidade na educação. Seu desabafo-grito demonstra que os discursos que rondam a heteronormatividade e a cisnormatividade, ou seja, a utilização de normas para situar os sujeitos no binarismo masculino-feminino, forçando uma identificação com o gênero atribuído no momento do nascimento em função da anatomia do corpo, tendem a gerar muitos conflitos (Foucault, 1984; 2004). A problemática que ela nos traz reforça a compreensão de que o “corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (Silva, 2014, p. 15).

Essa reivindicação do corpo que fala e deseja outros modos de subjetivação não é uma novidade do nosso tempo. Ao traçar a história da sexualidade, Foucault (1999) tomou como referência as sociedades ocidentais do final do século XVI. Entre os vários problemas que ele observou, trouxe à tona aqueles concernentes ao sexo que fala. “Uma fala motivada pela insaciável curiosidade em torno do sexo que obriga a questioná-lo, a ouvi-lo e também a ouvir falar dele” (Oliveira, 2020, p. 63). Havia, ali, um processo de interdição com foco no estabelecimento de critérios para a vivência das práticas sexuais com o argumento de que elas interferiam no modo como as sociedades se organizam. No século XVIII, esses discursos se

proliferaram nas instâncias políticas, médicas, religiosas, econômicas etc., pois tudo o que era relacionado ao sexo deveria passar pelo crivo da palavra (Foucault, 1984; Oliveira, 2020).

Nesse cenário de constantes debates sobre o próprio conceito de população e suas técnicas de controle socioeconômico, “a sexualidade passa a ser discutida na esfera pública, como sendo de interesse coletivo, bem como suas práticas, inclusive aquelas consideradas infecundas e sem relevância para a economia política” (Oliveira, 2020, p. 64). Forja-se, pouco a pouco, a sexualidade, que, no entendimento de Foucault (1999, p. 99),

é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes de saber e poder.

As engrenagens do dispositivo da sexualidade são movediças e operam com tecnologias de poder. Essa maquinaria elaborou discursos que destacaram diversas identidades sexuais, como aqueles que situam a homossexualidade “como a sede da perversidade, como o lugar do desvio e da patologia” (Louro, 2004, p. 41). As análises feitas por Michael Foucault são importantes e nos ajudam a compreender o *modus operandi* das hierarquias existentes entre homens, mulheres e outros grupos sociais. Os ecos dessa pauta podem ser “ouvidos” nos movimentos feministas, conforme tentaremos explicar.

A história do feminismo, enquanto movimento social organizado, remonta ao ocidente do século XIX e pode ser dividida em várias fases<sup>33</sup>: a primeira seria o chamado movimento sufragista, do final do século XIX para o início do século XX, o qual, em um primeiro momento, centrou-se na luta pelo direito das mulheres ao voto. A conquista desse direito, aqui no Brasil, ocorreu tardiamente, partir de 1932.

A sufragetes brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (Pinto, 2010, p. 16).

Louro (1997) pontua que o sufragismo se espalhou por vários países ocidentais, com forças e resultados diferentes, porém, suas reivindicações imediatas estavam mais ligadas ao interesse das mulheres brancas de classe média. A segunda fase teve início no final da década

---

<sup>33</sup> Em muitos textos, vê-se o uso do termo “onda feminista”, porém, há vários pesquisadores contemporâneos que criticam esse emprego, com o argumento de que a onda é um evento passageiro, sem efeitos fundamentais. Nesse sentido, o termo “fase” tem sido mais usual, visto que remete a uma evolução (Quinalha, 2022).

de 1960, quando o movimento incorporou às suas pautas, além das questões políticas e sociais, as construções teóricas. É quando surge, portanto, os Estudos Feministas que, pouco a pouco, vão construindo e problematizando o conceito de gênero. De acordo com Colling (2018, p. 15), “uma das teóricas mais conhecidas deste momento foi a francesa Simone de Beauvoir, com a clássica obra *O segundo sexo*, publicado inicialmente em 1949, mas que ganha, após os emblemáticos anos 60, uma grande repercussão”, sobretudo com a sua conhecida afirmação: “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

O feminismo irrompe, a partir daí, como um movimento literário que luta não só pelo espaço feminino no trabalho, na vida pública, na educação, dentre outras instâncias, mas, de modo mais amplo, “por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo” (Pinto, 2010, p. 16). Por volta de 1968, especialmente na França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, houve uma acentuada rebeldia e contestação por parte de diferentes grupos que utilizaram diversas estratégias para expressar sua insatisfação “e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (Louro, 1997, p. 16).

Esse *boom* que nos leva a situar o ano de 1968 como um marco da rebeldia e contestação é, na verdade, a culminância de uma série de acontecimentos mobilizados por grupos menores que criaram uma rede de solidariedade em prol de direitos relegados. No caso do Brasil, cabe lembrar, estávamos passando por um período de endurecimento e forte repressão às liberdades individuais, em decorrência do golpe cívico-militar instaurado anos antes. Obviamente, essa conjuntura sociopolítica desacelerou o alargamento de vários movimentos emancipatórios, mas não freou seus impulsos viscerais.

A terceira fase do feminismo surge em meio a esse efervescente período de contestação e transformação, mais ou menos nos anos 1970, o qual foi marcado por atos políticos (marchas, protestos públicos, etc.) e por um crescimento epistemológico. Nesse bojo, militantes intelectuais começaram a problematizar, dentro das universidades e escolas, as normas que restringiam a sua existência aos espaços privados, à esfera do lar. Estudiosas demonstraram a ausência feminina na ciência, nas letras, nas artes e adentram esses campos com pretensões de mudança, trazendo temas como: “formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico” (Louro, 1997, p. 20).

Essa contestação não ocorreu apenas nos centros urbanos, mas também nas periferias e no campo. A exemplo disso, podemos citar as lutas empreendidas, bem mais tarde, por

Margarida Maria Alves. Pioneira do feminismo camponês popular, na década de 1980, ela se tornou a primeira mulher a presidir o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, em Alagoa Grande, cidade localizada no estado da Paraíba, Brasil. Foi assassinada a tiros por mando de latifundiários da região, no ano de 1983, porém, ainda hoje, sua vida e morte são lembradas como símbolos de resistência. Seus ideais impulsionaram a criação da Marcha das Margaridas, no ano 2000, um movimento social que tem promovido debates e estimulado a criação de políticas públicas voltadas para demandas como: soberania popular, participação política das mulheres, autonomia das mulheres sobre seu corpo, educação pública e educação no/do campo, dentre outros.

Quanto ao movimento LGBTI+, vê-se uma história mais recente que começou a tatear por volta do século XIX, momento em que nasce o que poderíamos chamar de uma identidade homossexual. Situada como uma “sexualidade disparatada” (Foucault, 1999), a homossexualidade foi cercada por diversos discursos: o jurídico, que a via como uma afronta à norma, portanto, um comportamento criminoso; o religioso, que a situava como um pecado; o psicológico, que a enquadrava como um desvio psíquico; o médico, que a tratava como uma doença. Nesse prisma, o sujeito homossexual do século XIX, produzido por tais discursos, afirma Foucault (1999, p. 42):

torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre.

Pouco a pouco, a ciência tomou para si a chancela e a prerrogativa de criar verdades sobre o sexo, dentre elas, a cis heterossexualidade como única sexualidade possível. Convém reforçar que apenas com o surgimento da identidade homossexual a noção de normalidade adquiriu sentido e passou a ocupar o lugar de referência (Oliveira, 2020). Foi essa mesma noção que fez emergir o “invertido sexual” que caracteriza a homossexualidade, descrito em 1870, em um famoso artigo de Karl Westphal<sup>34</sup> sobre as sensações sexuais contrárias, como uma “maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino” (Foucault, 1999, p. 42).

O dispositivo da sexualidade e a tecnologia do sexo serviram como um poder disciplinador das condutas, utilizado para justificar a censura dos corpos dissidentes através

---

<sup>34</sup> Westphal foi um psiquiatra alemão que “sugeriu que homossexuais não deveriam ser presos, mas se beneficiariam do tratamento médico uma vez que a homossexualidade constituía um desvio do desenvolvimento sexual normal” (Sullivan, 2006, p. 10). Além disso, foi um dos primeiros a discutir a homossexualidade entre as mulheres, sugerindo que “mulheres invertidas” eram homens presos a corpos de mulheres.

das legislações repressivas. O retrato mais próximo dessa realidade nos leva às violências policiais aos gays afeminados, lésbicas masculinizadas, michês, drags e outras pessoas que “não gozavam de reconhecimento como cidadãs” (Quinalha, 2022, p. 79) e frequentavam, na década de 1960, *Stonewall Inn*, um singelo bar localizado no bairro Greenwich Village, em Nova York, nos Estados Unidos.

Um bar destinado a esse público e que era um dos únicos lugares disponíveis para LGBTI+ que queriam dançar e curtir só poderia existir no interior de um gueto arejado culturalmente de uma grande metrópole. Mas isso só era possível em tensão constante com as forças de segurança pública. Os donos do bar mais exploravam essa comunidade do que a acolhiam e defendiam. Stonewall Inn era controlado, desde 1966, por máfias que subordinavam as autoridades policiais para manter o funcionamento da casa, que sequer tinha licença para comercializar bebidas alcoólicas, além de outras irregularidades. Periodicamente, policiais passavam no bar para receber suas propinas, mas também aproveitavam para dar batidas de modo a humilhar, intensificar, chantagear, prender e extorquir frequentadores. A corrupção e a violência eram, assim, parte do cotidiano da experiência LGBTI+ nos lugares de sociabilidade existentes. (Quinalha, 2022, p. 79).

Em 28 de junho de 1969, um desajuste entre a polícia e a máfia resultou em uma abordagem agressiva às mais de duzentas pessoas que se encontravam no bar. Diante de um clima de insatisfação, eclodiu uma revolta por parte das pessoas LGBTI+ que começaram a instaurar pequenas desobediências, “[...] tais como pessoas se negando a entregar documentos, não se deixando algemar e nem ficando em fila conforme o comando das autoridades” (Quinalha, 2022, p. 80). As narrativas mais difundidas sobre o evento destacam que a polícia tentou impor suas ordens, porém, as pessoas resistiram e começaram a jogar diversos objetos contra os agentes: latas, garrafas, pedras, inclusive moedas, aos gritos de “policiais corruptos” (Quinalha, 2022).

Esse acontecimento é frequentemente referenciado como o mito fundador do movimento LGBTI+, porém, essa versão é parcialmente verdadeira, pois a população em pauta já havia reivindicado direitos e combatido a violência policial em outros momentos da história (Colling, 2018; Quinalha, 2022). De qualquer modo, após a Revolta de Stonewall, na segunda metade do século XX, nota-se o crescimento de um ativismo que procurou táticas de emancipação dos homossexuais, em todos os sentidos possíveis, e ressoou inclusive no surgimento de grupos e ações organizadas no território brasileiro.

Dez anos depois de Stonewall, foi criado no Brasil o Somos: Grupo de Afirmação Homossexual, que funcionou de 1978 a 1983, sob a liderança do escritor João Silvério Trevisan. A mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil, em funcionamento, é o Grupo Gay da Bahia (GGB), fundado em 1980, com sede em Salvador, no Pelourinho. A partir dos anos 90, o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB)

se ampliou e diversificou diante da criação de coletivos constituídos de lésbicas e travestis – elas que, embora já participassem do Somos, “não se sentiam contempladas com as pautas da maioria homossexual masculina” (Colling, 2018, p. 19). A procura por melhores formas de representação culminou na fundação da Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), no Rio de Janeiro, em 1992. Um ano depois, na mesma cidade, foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Travestis e Liberados. Depois disso, várias outras organizações, grupos, encontros, paradas e manifestações surgiram, o que expressa uma comunidade heterogênea que, podemos dizer, é marcada pelo devir e permanente construção.

Traçada essa breve história dos movimentos feminista e LGBTI+, enviesada por encontros e desencontros, é oportuno problematizar que, mesmo no seio das reflexões inclinadas para a transgressões, houve filiações perigosas, como aquelas que justificavam as desigualdades entre homens e mulheres a partir das diferenças biológicas, com base no sexo ou no que Foucault (1987) chamou de genitalização, que é uma das implicações do dispositivo da sexualidade. Em contraponto, Louro (1997, p. 21) esclarece que, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Essa percepção nos aproxima do conceito de gênero, uma ferramenta analítica e política que interroga o determinismo biológico.

O termo “gênero” foi cunhado pelas feministas anglo-saxãs e remete às maneiras de compreensão e representação das características sexuais nas práticas sociais, ou seja, “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 1997, p. 22). Com isso, afasta-se das ideias essencialistas que situam o gênero como algo que exista *a priori* e aproxima-se mais da ótica da construção, acentuando que representações sobre homens e mulheres estão cravadas na história e diferem no interior das sociedades (Freire, 1996; 2018; Louro, 1997; Colling, 2018). No Brasil, somente no final dos anos 1980 é que o termo foi introduzido.

Refletir sobre as relações de gênero exige uma compreensão de que a masculinidade e a feminilidade podem assumir várias formas e que há hierarquias forjadas por complexas redes de saber-poder constituídas pelas instituições e os discursos ideológicos, códigos, práticas e símbolos com os quais operam (Freire, 1996; Louro, 1997; Foucault, 2006). É importante perceber que a maioria dos estudos que tematizam as questões de gênero, estabelece conexões com a sexualidade. Em que medida esses conceitos, usualmente confundidos, se aproximam? Onde estaria a sua especificidade?

Assim como ocorre com os sujeitos-corpos, a sexualidade é atravessada pela ritualização das palavras e imagens veiculadas em dada cultura, não se restringindo aos componentes naturais. Esse dado ganha sustentação nas análises empreendidas por Foucault (1999), que chegou a traçar uma história da sexualidade, compreendendo-a como uma “invenção social” composta de múltiplos discursos capazes de regular, normalizar, instaurar saberes e produzir verdades (Louro, 1997; Foucault, 1984; 1999). Sobre as identidades sexuais, Louro (1997, p. 26 – 27) esclarece que elas podem ser vividas de diferentes maneiras:

com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas.

Embora se complementem e se aproximem no que se refere ao aspecto da construção, gênero e sexualidade não são exatamente a mesma coisa. Em sua composição identitária, os sujeitos masculinos e femininos podem se heterossexuais, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros etc. e, ao mesmo tempo, negros, brancos, indígenas, da roça, da cidade e uma infinidade de outras coisas (Louro, 1997). De uma forma ou de outra, esses processos sempre ocorrerão através de negociações, por isso, caracterizam-se também pela instabilidade.

Estudiosas vinculadas ao pós-estruturalismo, dentre elas, Judith Butler (2011; 2013; 2014), têm alargado os estudos de gênero e sexualidade, trazendo aspectos pouco observados. A autora esclarece que em nossas reflexões há uma tendência muito forte a trabalhar sob uma matriz heterossexual, e essa forma de conduzir o nosso olhar serve de munição para a homofobia e a misoginia, além de outros preconceitos. Um dos vetores da homofobia é justamente essa vinculação dos sujeitos homossexuais à um gênero falho, condenado à “abjeção” e à “vida precária” (Butler, 2011).

A descoberta do corpo sexuado é um momento de atribuição de sentido para as várias surras, insultos e rejeições familiares. Ter um/a pênis/vagina e não conseguir agir de acordo com as expectativas, ou seja, não conseguir desenvolver o gênero “apropriado” para seu sexo, é uma descoberta vivenciada com grande surpresa para alguns/algumas (Bento, 2009, p. 97).

A observação feita por Bento (2009) expressa um problema real e extremamente atual. O relacionamento com sujeitos que possuem identidades sexuais e de gênero dissidentes costuma ser bastante conflitiva. Ao primeiro sinal de inversão, os (cis)temas se articulam e acionam o dispositivo da sexualidade com seus tentáculos especializados em patrulhar e “disciplinar os corpos” (Foucault, 1999; 2014). Tentáculos estes que encontram suporte na justiça, na igreja, nas práticas educativas ou de governo, na política... e se interseccionam com



as nuances geográficas, de classe e etnia (Louro, 1997). No campo em que atuamos, interessa-nos perguntar: como essas questões reverberam na educação? Quais forças elas mobilizam?

O “furdução” gerado com a publicação da capa da edição nº 279 da Revista Nova Escola (ver figura 01), em fevereiro de 2015, nos dá alguns elementos para essa análise. Os responsáveis pela estética fizeram a opção de estampar a imagem do britânico Romeo Clarke, que na época tinha 5 anos, vestido com uma roupa de princesa, acompanhada da provocação: “Vamos falar sobre ele?”. A reportagem principal explorava, com exclusividade, o material didático intitulado *Escola sem Homofobia*, o qual ficou conhecido pelas pessoas mais conservadoras como “Kit Gay” e teve sua distribuição suspensa em 2011, após pressão social.

**Figura 01** – Capa da edição nº 279 da Revista Nova Escola (2015)



Fonte: Revista Nova Escola (2015).

Na semana em que foi lançada, a referida edição alcançou mais de 89 mil acessos. Após divulgação no *Facebook*, a capa chegou a 3,3 milhões de visualizações, 23 mil curtidas, 11 mil compartilhamentos e quase 2 mil comentários. Uma das internautas disparou: “*Os comentários que a gente lê aqui reforçam a importância da discussão do assunto, de uma capa como essa. Há tanta desinformação e tanto preconceito que chega a ser preocupante*”<sup>35</sup>. Outro, defendeu que isso não é assunto de escola:

*“Professor não é pai e mãe, professor ensina, os pais são responsáveis por valores éticos, morais, religiosos, enquanto os filhos são menores de idade [...] com um aluno assim, o professor deve simplesmente contatar os pais e relatar o ocorrido para que os mesmos, como responsáveis legais, decidam o que fazer”.*

Não queremos, aqui, dissecar esses posicionamentos, tampouco fazer análises do tipo “certo” ou “errado”. Importa demonstrar que essa temática provoca debates acalorados, alguns a favor e, certamente, muitos outros que consideram um horror, uma afronta à moral e aos bons costumes (Quinalha, 2020; 2022) a existência de práticas educativas, materiais didáticos, debates, etc. que tematizam a construção das identidades sexuais e de gênero sob um prisma diferente daquele que é cristalizado pela cisnormatividade e pela heteronormatividade. Fato é que Romeo Clarke foi expulso do contraturno escolar apenas por estar com uma vestimenta que se convencionou dizer que é de menina.

A Educação não está isenta das transformações que pontuamos até aqui. Com seus discursos pedagógicos, através da ritualização da palavra (Foucault, 2006), ela se converte em um palco “em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação às condutas de gênero” (Paraíso, 2016). Assim, os corpos que escapam dos tentáculos normativos são repreendidos, quanto não executados (Quinalha, 2020).

Uma das cenas mais visíveis dessa problemática pode ser percebida nas polêmicas que envolveram a escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ver figura 02, na página seguinte), documento que reúne discursos pedagógicos sobre objetos de conhecimento, competências e habilidades, determinando o que deve ser ensinado na parte comum dos currículos escolares. O documento – que, deveria ser produzido em diálogo com educadores, estudantes, acadêmicos, etc. – passou por ajustes finais que culminaram na supressão de conceitos importantes.

---

<sup>35</sup> Esses e outros comentários podem ser acessados na reportagem de Annunciato, Semis e Turin (2016) para a Revista Nova Escola, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1451/capa-de-nova-escola-sobre-genero-tem-repercussao-recorde>.

**Figura 02** – Print de notícia veiculada pela Agência Brasil



Fonte: Agência Brasil (2017).

Acontecimentos como esse revelam que há embates e intensas disputas em que está em jogo a chancela dos discursos a serem propagados na/pela escola. Retirar do que se convencionou chamar de “Base” temas importantes, como orientação sexual e identidade de gênero, mascara a real situação existente nas escolas e fortalece a violência contra mulheres, pessoas LGBTI+ e outros grupos excluídos. Se a linguagem permite uma representação da realidade, atuando como dispositivos de poder, como defendido por Foucault (1999; 2000; 2006) e Freire (1996; 2000), esse apagamento das palavras<sup>36</sup> e de tudo aquilo que elas nomeiam, no bojo do documento, gera efeitos de sentido devastadores, dentre eles, a deslegitimação dos corpos e o seu posicionamento às margens das preocupações curriculares e das práticas educativas (Paraíso, 2016).

Por saber que o presente debate é complexo e demanda a adoção de múltiplos olhares, no próximo tópico, adentraremos um pouco mais em nossas análises, utilizando as lentes do pensamento freireano e foucaultiano, entretecidos em uma “colcha de retalhos” (Neira; Lippi, 2012) capaz de incitar rebeldias e a adoção de práticas educativas subversivas.

### **Os “anormais” e os sistemas de opressão na escola: convergências entre o pensamento freireano e foucaultiano**

*“[...] precisamos ter força para quebrar esses padrões e barreiras que nos impõem, e resistência para seguir firmes e fortes nesse caminho cheio de pedras e espinhos”*  
(Janaína Silva, jovem travesti da roça, 23 anos).

Antes de alargar o debate pretendido, tomando como referência as discussões feitas por Paulo Freire e Michael Foucault, é necessário conhecer um pouco da vida e obra desses

<sup>36</sup> Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) teceu considerações interessantes sobre isso, ao reconhecer que a linguagem utilizada em seus textos se mostrava machista e discriminatória, logo, não estava isenta do sistema de opressões responsável pela manutenção das violências físicas e simbólicas. Essa percepção o levou a fazer uma revisão de linguagem, resultado da sua compreensão de que o discurso está encarnado e reflete em práticas concretas – como também defendia Michael Foucault, conforme explicaremos.

intelectuais, das pautas presentes em seus constructos epistemológicos, para só então expor nossos argumentos acerca da existência de convergências úteis ao nosso propósito.

Paulo Freire nasceu em Jaboatão, em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Foi um educador e intelectual brasileiro que recebeu menções honrosas e prêmios internacionais, em virtude da sua vida e obra engajadas na luta em prol dos oprimidos, dos “condenados e esfarrapados da terra” (Freire, 1998), além da sua imensa contribuição para a área da Pedagogia. Freire é reconhecido como patrono da educação brasileira (Brasil, 2012), autor de livros, artigos, palestras e outras produções conhecidas mundo afora, traduzidas para várias línguas. Dentre suas obras, destaca-se: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Abordou temas como alfabetização, relação professor-aluno, saberes docentes, método dialógico, educação bancária e libertadora, etc. Nas palavras de Reis (2021, p. 241), “o modo como ele desenvolveu a análise desses assuntos e suas propostas refletem diretamente sua experiência” com os excluídos na luta pela libertação.

Michael Foucault, por sua vez, nasceu em Poitiers, na França, em 15 de outubro de 1926. Formado em Filosofia e Psicopatologia, sua fama advém sobretudo do livro *As palavras e as coisas* (1966), um ensaio de uma epistemologia das ciências sociais. Outras obras de destaque são: *A arqueologia do Saber* (1969), *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1975), a aula inaugural no Collège de France, a *Ordem do discurso* (1971), *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1988) e *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* (2010). Dentre as principais contribuições de Foucault, ressalta-se suas investigações sobre o lugar da sexualidade nas sociedades ocidentais e sobre a estrutura das instituições judiciais e penitenciárias na época moderna, sobretudo quando atuou como titular da Cadeira de Sistemas de Pensamento no Collège de France. Morreu em Paris, no dia 25 de junho de 1984.

Como Silva (1999), reconhecemos que há diferenças bastante acentuadas no que tange aos pensamentos de Michael Foucault e Paulo Freire. Enquanto o primeiro está mais inclinado para uma concepção pós-estruturalista, que concebe a diferença como um processo linguístico e discursivo, permeado por questões de saber e poder, o segundo caminha por uma vertente mais crítica, voltando sua atenção para a análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural das desigualdades e das relações hierárquicas da sociedade capitalista (ver conceitos-chave no quadro 01, na página seguinte). Entretanto, é preciso reconhecer que as “cerças” comumente utilizadas para demarcar os limites dessas construções teóricas e metodológicas não são tão fixas (Neira; Lippi, 2012; Hooks, 2013; Paraíso, 2021), a ponto de impedir diálogos que possam se intercambiar e auxiliar na reflexão sobre objetos específicos.

**Quadro 01** – Conceitos enfatizados por cada categoria teórica

<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Ideologia	Identidade
Reprodução cultural e social	Alteridade
Poder	Diferença
Classe social	Subjetividade
Capitalismo	Significação e discurso
Relações sociais de produção	Saber-poder
Conscientização	Representação
Emancipação e libertação	Cultura
Currículo oculto	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Resistência	Multiculturalismo

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Silva (1999).

É verdade que os conceitos que permeiam esses campos são revisitados, reelaborados e, em muitos casos, seguem direções opostas no que tange ao jeito com que são empregados pelos pesquisadores em seus contextos de atuação. Porém, não podemos desconsiderar que eles carregam um rastro de unidade, fato este que nos traz à tona uma série de indagações: Afinal, o que são as lutas de classe, se não um jogo de discursos que objetivam instaurar poderes e reforçar a relação entre oprimidos e opressores? Ao falar de ideologias, que diz respeito aos sistemas de ideias, não estamos falando de “discursos competentes” (Chauí, 2000) que anseiam pela dominação? Não há, aí, uma referência direta aos mecanismos de controle e às instituições que se utilizam deles para forjar realidades? Intelectuais que se dizem críticos e/ou pós-críticos não estão, direta e indiretamente, refletindo sobre currículos e suas reverberações nos processos de humanização/subjetivação?

A sociedade em que vivemos é fundamentalmente atravessada pelos valores neoliberais e suas doutrinas econômicas, capazes de governar condutas em todas as dimensões da vida, tendo em vista a formação de indivíduos produtivos/competitivos. Envolve, dentre outros fatores, a intersecção entre marcadores de classe, raça, etnia e gênero que estão, o tempo todo, mobilizando forças e negociações acerca da liberdade e da diferença. Por isso, defendemos que esses temas são complementares, o que nos leva a apostar na convergência das ideias-força dos autores em pauta – com alguns limites e receios, claro, mas também com certa leveza, posto que ambos afirmaram, em diversas passagens, que não gostam de fixações teóricas. Por isso, como Bell Hooks (2013, p. 20), “cruzamos as fronteiras estabelecidas” com entusiasmo e “disposição à abertura intelectual e ao prazer do aprendizado”.

Para iniciar esse diálogo, resgatamos mais algumas provocações sobre identidades sexuais e de gênero, tomando como ponto de partida três, das muitas figuras exploradas por Foucault (2001) em sua genealogia sobre os sujeitos dissidentes, para só então debulharmos suas análises sobre os sistemas de opressão presentes nas instituições – as quais, segundo

nossa aposta, coadunam com os múltiplos diálogos de Freire (1996; 2018) sobre a escola enquanto espaço ideológico entremeado pelas relações entre opressores e oprimidos.

Ao estudar os discursos latentes nas sociedades ocidentais dos séculos XVIII e XIX, Foucault identificou várias figuras que se entrecruzam e fazem emergir o problema da anomalia, conforme os regimes de verdade da época. Figuras estas que, neste texto, são assumidas como autoafirmação, contra-conduta e afronta. A primeira delas é aquela que ele chamou de *monstro humano*, que tem como contexto de referência a lei.

A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica – jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza (Foucault, 2001, p. 69).

O aparecimento do sujeito monstruoso se dá, então, no campo do domínio jurídico-biológico. Ao combinar o impossível e o proibido, o monstro “viola a lei, ele a deixa sem voz” (Foucault, 2001, p. 70) ao mesmo tempo que suscita, por sua existência, a violência e a vontade de supressão e/ou regulação dos seu corpo. Em torno dessa figura, as instâncias de poder e os campos de saber se inquietam e se organizam fortalecendo seus postulados.

Aqui, podemos resgatar uma segunda figura, a do *indivíduo a ser corrigido*, que tem como contexto de referência a família e sua relação com as instituições que se avizinham e a apoiam. O indivíduo a ser corrigido “vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (Foucault, 2001, p. 72). Por ser incorrigível e transgressor, é posto no centro da aparelhagem da correção e do dispositivo da criminalidade, como se pode observar no surgimento de vários centros de interdição para “anormais” no século XIX.

O pensamento discursivo que instaura a correção do indivíduo anormal-monstruoso passou por revisões ao longo da história, porém não deixou de existir nos aparelhos ideológicos do Estado e segue erguendo hierarquias, inclusive na escola. Os sujeitos considerados anormais-monstruosos possuem identidades sexuais e de gênero em formação – são meninos e meninas que demonstram, desde cedo, desejos por pessoas do mesmo sexo, por exemplo, e se identificam como: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis etc. – que se interseccionam com outros marcadores – podem ser, ao mesmo tempo, negras, indígenas, ciganas, “da roça, da cidade, daqui, dali, de acolá, de um não-lugar ou de todos os lugares juntos” (Rios, 2011, p. 13).

O relato que abre esta seção, proferido por Janaína Silva, jovem travesti da roça, expressa a intersecção entre marcadores sociais e evidencia que as práticas educativas, os

dispositivos curriculares e os sistemas de educação, de maneira mais ampla, são entranhados por ideologias e relações de poder que almejam enlaçar os sujeitos-corpos-anormais. Cria-se, com isso, um sistema de opressões, uma arena onde ocorrem confrontos, trocas, acordos, um jogo de representações em que é permitido a ambos os lados (da instituição e dos “monstros”) o uso de todas as ferramentas ao alcance. Esse debate ganha contornos complementares sob o enfoque de Paulo Freire, como podemos perceber no trecho a seguir:

Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz”. “Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?” [...]. “Maria é negra, mas é bondosa e competente”. “Esse sujeito é um bom cara. É nordestino, mas é sério e prestimoso” [...]. “Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher” [...]. No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente (Freire, 1996, p. 133).

O autor nos convida à adoção de um olhar crítico para discursos carregados de ideologias que, com seu poder de persuasão, aspergem preconceitos e reforçam os valores apregoados pela “moral” e pelos “bons costumes” (Quinalha, 2021). Nessa esteira, é cogente assinalar que as relações de gênero e sexualidade na escola são bastante conflitivas, justamente por conta dos discursos ideológicos que ditam o que é normal ou anormal, certo ou errado, conforme seus regimes de verdade, os quais incidem sobre os atos de conformação (Freire, 1996; 2018) e a instauração de corpos dóceis (Foucault, 1999; 2006; 2014).

Freire defende a ideia de que a educação deve estar a serviço da liberdade, o que pressupõe a “compreensão do homem e da mulher enquanto fazedores da História e por ela feitos, seres de decisão, da ruptura, da opção” (Freire, 1996, p. 129). Em função disso, deve incitar “rebeldias”, “resistências críticas” e “contra-condutas” (Freire, 1996; Foucault, 2006), decorrente de “[...] uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade” (Freire, 1996, p. 133), além de uma desconfiança metódica quanto às certezas absolutas traçadas pela linguagem discursivo-ideológica e as imagens que elas forjam (Freire, 2002).

É difícil combater a lógica hierarquizante, excludente, dicotômica, misógina, LGBTIfórica e racista que paira sobre os agenciamentos escolares e reverberam nas práticas educativas, na relação professor-aluno, nas tramas do currículo e na vida do sujeito. Isso porque, as forças que mantêm essa lógica sempre autêntica, advém de todos os lados e se fortalecem nas instituições (Foucault, 2006), que estão inseridas em uma cultura maior, em constante transformação, repleta de dispositivos persuasivos (Chauí, 2000). Essa mudança paradigmática é difícil, mas não é impossível (Freire, 1996; 2018), e um dos caminhos para

alcançá-la consiste em compreender a forma de funcionamento dos sistemas de opressão, para só então combatê-los e conquistar espaço, por menor que seja, para a humanização.

Podemos dizer que a maneira desrespeitosa com que as pessoas LGBTI+ e outros sujeitos que integram as chamadas “minorias” são tratadas na escola – o silêncio e a omissão do currículo e dos agentes que o operam, diante de expressões do tipo “Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher” (Freire, 1996, p. 133), a presença de discursos pedagógicos generificados que definem jeitos de vestir, de falar e o lugar dos meninos-alunos e das meninas-alunas nas aulas de Educação Física, a evasão dessas pessoas devido à falta de acolhimento e de políticas de permanência, por exemplo – constituem o conjunto de tecnologias empregada pelos sistemas de exclusão. Elas resultam e, ao mesmo tempo, propagam uma “ordem injusta que gera a violência dos opressores” (Freire, 2018, p. 41) e roubam a vocação de ser mais, impedindo a afirmação dos indivíduos como “seres para si” e para os outros (Freire, 2018).

Opressores são, nesse sentido, todos aqueles que se calam e coadunam com “os determinismos que reduzem a nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela” (Freire, 1996, p. 130), deixando de lado uma ética a serviço da existência humana (Freire, 1996; Foucault, 2001). Sobre o assunto, Freire (2018) nos diz que a violência dos opressores instaura a vocação do “ser menos”. Quando percebem que realizam comportamentos prescritos e executam pautas estranhas a eles, os oprimidos tendem a lutar contra quem os fez menos, contudo, essa luta só faz sentido quando guiada pelo desejo de humanizar-se e humanizar também o opressor. É neste aspecto que reside a pedagogia da liberdade.

É fato que os sujeitos considerados “anormais” ou “monstruosos” encontram inúmeras barreiras dentro e fora da escola, embora a educação para a diferença apareça como um princípio a ser seguido em vários discursos normativos. De igual modo, é perceptível que eles mesmos (os oprimidos), imersos na própria engrenagem da estrutura dominante (a instituição escolar) e todos aqueles que disputam o seu poder, por diversas vezes, se veem cautelosos no que se refere a possibilidade de liberdade, dada a necessidade de assumir riscos. Porém, as tecnologias da sexualidade, como temos tentado mostrar, não garantem total supressão do instinto de “rebeldia” (Freire, 1996) e de “subversão” (Foucault, 1999), afinal, o sexo interroga, fala e tem desejo de que dele falem (Foucault, 1999).

Diante do exposto, é salutar que os agentes da educação, enquanto mediadores engajados nas relações escolares, especialmente os professores, mas não somente eles, percebam que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige compreender que a educação, com seus



“poderes e saberes” (Foucault, 2006) é ideológica e se configura como uma forma de intervenção no mundo. Exige consciência do inacabamento, disponibilidade para o diálogo e a crença na possibilidade de mudança (Freire, 1996).

O diálogo é, sem dúvidas, um dos aspectos mais importantes de tudo isso. É à base do diálogo, dos contratos e negociações discursivas que, segundo Foucault (2006), nos subjetivamos. Para Freire (1996), a prática dialógica é igualmente importante, pois permite a criação da humanidade na relação com o outro, no conhecimento de suas condições de existência. Talvez seja isso que esteja faltando à maioria das escolas: uma maior aproximação da realidade dos estudantes para conhecer suas histórias de vida, os obstáculos que enfrentam e os efeitos que eles provocam em sua conduta. Nessa direção, vale a pena ler o discurso esperançoso de Freire (1996, p. 134):

O melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratemplos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, [...] ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Esse excerto é extremamente importante, pois sintetiza as provocações e aproximações feitas até então. Ele expressa que pensar certo consiste em, não apenas estar exposto às diferenças, mas também respeitá-las – atitude que exige disponibilidade para ouvir e conhecer, para se informar sobre, já que muitas pessoas atribuem à falta de formação inicial que oportunize tal reflexão, a dificuldade em conduzir debates sobre problemas de gênero e sexualidade na educação. Registra a necessidade de compreendermos os discursos como “dogmas” que almejam criar verdades e forjar realidades, a exemplo dos famigerados ditos sobre gêneros e sexualidades, “sedentos pela ordem e pela exclusão dos corpos-anormais” (Foucault, 1999, p. 179). E reforça, direta e indiretamente, o caráter transformador do discurso, capaz de gerar efeitos de sentido na vida de quem ele toca e se deixa tocar.

Com Paulo Freire e Michael Foucault, aprendemos que a sociedade é repleta de forças-discursos que refletem o contexto sócio-histórico, político e econômico em que vivemos. Os sentidos que as sociedades atribuem às identidades sexuais e de gênero se

convertem em tentáculos discursivos que abraçam todas as instituições. Na escola, eles passam a operar por meio de saberes-poderes convertidos em um currículo que ensina modos específicos de ser e estar no mundo (Paraíso, 2016). Esse sistema de opressões cria barreiras para estudantes LGBTI+ e outros grupos menos favorecidos, ao mesmo tempo, desperta a desobediência à ordem estabelecida. Nessa disputa político-ideológica e discursiva, os sujeitos passam pelo processo de subjetivação e humanização, enquanto tentam recuperar a liberdade necessária para a escrita da própria história.

Embora seja uma fala comum, o respeito às identidades sexuais e de gênero e a promoção de uma educação para a diferença ainda são realidades distantes da que temos, hoje, no contexto nacional. Em resposta a isso, vê-se, dia após dia, anúncios de mortes encomendadas e suicídios cometidos por pessoas que se sentem excluídas<sup>37</sup> na escola e fora dela – realidade que atesta, de certa forma, uma omissão e até uma parcela de culpa dos sistemas de ensino. Com a esperança de que os pensamentos freireanos e foucaultianos, aqui interseccionados, despertem a vontade de mudança, pedimos: “[...] *força para quebrar esses padrões e barreiras que nos impõem e resistência para seguir firmes e fortes nesse caminho cheio de pedras e espinhos*” (Janaina Silva, 23 anos, jovem travesti da roça).

### **Por mais articulações**

O que dizer nas linhas finais de um artigo de revisão bibliográfica que se mostra inspirado por vieses pós-estruturalistas e pós-críticos de pesquisas em educação? É fato que o propósito que lançamos inicialmente foi alcançado e que, mesmo com algumas limitações, conseguimos identificar intersecções entre as ideias de Michael Foucault e Paulo Freire, úteis à ampliação do debate sobre relações de gênero e sexualidade na educação.

Poderíamos dedicar mais algumas páginas à construção de uma síntese dos achados, mas consideramos que a produção de “mais do mesmo” não nos ajuda a avançar no debate. Aliás, foi justamente essa a crítica que nos acompanhou ao longo do trabalho e que, agora, ressurgiu como um apelo: “abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões” (Hooks, 2013, p. 24).

Fazer pesquisa, fazer aula e outros tantos afazeres que estão presentes em nossa atuação, convertem-se em ações burocráticas, pouco criativas, enfadonhas e profundamente preconceituosas quando fechadas em si mesmas. Quando tomamos as ideias universais como

---

<sup>37</sup> Relatórios e dossiês publicados pela ANTRA mostram que o Brasil é um dos países que mais mata pessoas LGBTI+. Essa e outras informações podem ser acessadas no site oficial da Associação: <https://antrabrasil.org/>.

prescrições inquestionáveis, fazendo delas as únicas vias possíveis para a condução do nosso olhar. É como Freire (1996, p. 85) disse: “Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto”. No fundo, este artigo aponta mesmo é para um movimento contra as fronteiras e para além delas, por sabermos que “é esse o movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (Hooks, 2013, p. 24).

Enfim, podemos assinalar que foi com essa abertura, a partir das articulações ditas impossíveis, que aprendemos que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p. 36). Aprendemos que, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de opressão, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (Foucault, 2006, p. 10). Portanto, se queremos conquistar a liberdade para criar espaços educativos mais acolhedores, onde as identidades sexuais e de gênero – e tantas outras identidades – possam ser construídas com mais flexibilidade, em meio aos discursos ideológicos e pedagógicos que almejam forjar suas verdades, precisamos nos permitir a criar, a transgredir, a “dialogar com os antagônicos” (Freire, 2018) e, com isso, exercitar uma educação para o diálogo e para a diferença.

### 3.2 *Artigo 02: Travestilidades e/na educação: uma cartografia das produções nos Programas de Pós-graduação do Brasil*

**Resumo:** O presente artigo objetiva traçar uma espécie de esboço de um mapa do que tem sido discutido, no âmbito dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil, sobre as travestilidades na educação básica, enfocando as experiências escolares de sujeitos travestis. Trata-se de uma revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento que, transpassada por inspirações pós-críticas (Deleuze, 2002; Paraíso, 2004; 2021) e teoria *queer* (Butler, 2011; 2013; Preciado, 2011), buscou analisar quantitativa e qualitativamente, um conjunto de produções mapeadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, cartografando as tendências teórico-metodológicas, as problematizações, os achados e as fissuras que essas pesquisas abrem no panorama acadêmico-científico. Os resultados dessa revisão bibliográfica evidenciam que o número de pesquisas que abordam a temática em pauta, a nível de mestrado e doutorado, ainda é muito reduzido. Dos nove trabalhos mapeados, destaca-se a constatação de que “multidões *queer*” (Preciado, 2011), especialmente as travestis, não são mais corpos dóceis, ou seja, elas têm criado linhas de fuga, resistido aos discursos heteronormativos e às biopolíticas que pretendem situá-las no campo da abjeção, na escola e na sociedade. Entretanto, nota-se uma carência de pesquisas que abordem políticas públicas educacionais direcionadas para esses sujeitos e se dediquem aos processos de subjetivação das travestilidades em espaços socioeducativos dos contextos rurais.

**Palavras-chave:** Travestilidades; trajetória escolar; educação básica; estado do conhecimento.

#### Contextualização do estudo *ou* ferramentas para mapear

Poupe-nos e nossos filhos de conviverem com gente da laia de vocês!!!! Gente [...] afeminada não está no nível dos que moram aqui, por favor, se retirem.<sup>38</sup>

Conformação, disciplinamento e exclusão são algumas das palavras de ordem que perpassam os discursos e o olhar hierárquico, de boa parte da sociedade, em relação às pessoas que encontram outros modos de existência, transgredindo os labirínticos modelos que o sistema heteronormativo apregoa como naturais. Na educação, de modo especial, crianças, jovens, adultos e idosos *queer* se esforçam para construir bifurcações, mesmo quando os agenciamentos ali presentes parecem dizer: “ou se ajustem, ou se retirem”. Trata-se de sujeitos monstruosos, “bichinhas do capeta” (Oliveira, 2020, p. 28) que questionam currículos, os dispositivos e as tecnologias empregadas para controlar seus corpos em (forma)ação – que, vale dizer, “não são mais dóceis” (Preciado, 2011, p. 15).

Com inspirações pós-críticas, este artigo objetiva verificar as tendências que permeiam as produções nos Programas de Pós-graduação (PPGs) *Stricto Sensu* do Brasil, tendo como

<sup>38</sup> Trecho pinçado de uma carta anônima enviada pelos moradores de um condomínio, na cidade do Rio de Janeiro, ao casal Júnior Santos, de 24 anos, e Maycon Aguiar, de 23 (O ESTADO de S. PAULO, 2017).

recorte temático as experiências escolares de uma dessas pessoas-monstro: as travestis. No dizer de Miskolci e Pelúcio (2007, p. 263), “as travestis, diferentemente das *drags-queens*, não vivem personagens, ainda que, como aquelas, denunciem (mesmo que sem uma intencionalidade) que o gênero é sempre construção e aprendizado”. Com suas presenças marcadas pela abjeção, elas transitam aquelas “zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito” (Butler, 2007, p. 155), inclusive na escola.

Diante dessa problematização, convém explicar que, nossa pretensão com este artigo é criar o esboço de um mapa. Um mapa, segundo Deleuze (1992), é um composto de linhas que se conectam e está sempre aberto a modificações, ou seja, enquanto um mapeamento é feito, o campo investigativo está se movimentando e ganhando outros contornos, sentidos e direcionamentos. Portanto, no entrecruzar dessas linhas, tecemos provocações e apontamentos que, embora responsáveis, porque embasadas em princípios éticos, são passíveis de revisões.

Para cartografarmos as dissertações e teses desenvolvidas nos PPGs *Stricto Sensu* do Brasil sobre as experiências de sujeitos travestis na educação básica, optamos pela elaboração de uma revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, com o intuito de “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, [...] de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (Ferreira, 2002, p. 259).

A nível de informação, diferentemente de um “estado da arte”, que parte da consulta a um leque maior de dados (dissertações, teses, artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos), as pesquisas denominadas “estado do conhecimento” se concentram nas sutilezas de um contexto específico (compreender o que se tem investigado sobre as relações de gênero nos Programas de Pós-graduação em Ensino da Região Nordeste, por exemplo).

Nessa perspectiva, elegemos como fontes de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha se justifica no fato de que esses catálogos armazenam boa parte da produção científica brasileira, a nível de mestrado e doutorado, contribuindo sobremaneira para a divulgação de novos conhecimentos.

Ferreira (2002), Romanowsky e Ens (2006) esclarecem que um recorte temporal tende a facilitar o levantamento dos materiais que serão apreciados na revisão bibliográfica. Por isso, resolvemos utilizar como parâmetro o período compreendido entre os anos 2004 e 2022. O ano de início remete ao dia 29 de janeiro de 2004, quando lideranças trans se reuniram para

lançar, no Congresso Nacional, a campanha “Travesti e Respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida.”, em parceria com o Programa Nacional de IST/AIDS do Ministério da Saúde. Desde então, foi instituído o Dia da Visibilidade Trans, data que se tornou um marco contra a transfobia no Brasil e, evidentemente, estimulou a produção de conhecimento sobre pessoas travestis nas mais diversas áreas do saber, dentre elas, a educacional.

Para garantirmos a abrangência e, ao mesmo tempo, filtrarmos os dados de acordo o objetivo previamente definido, recorreremos aos descritores *Travesti e Educação*, combinados ao operador booleano<sup>39</sup> AND. No que pese aos critérios de exclusão, fizemos a leitura dos títulos e resumos, excluindo as (a) dissertações e teses que não tinham relação direta com a educação básica e (b) não enfocavam a pessoa travesti como sujeito, além daqueles (c) repetidos e (d) com restrições de acesso. Os achados foram lidos na íntegra e, motivados pelas investigações educacionais que se intitulam pós-críticas, procuramos indagar: O que os pesquisadores têm olhado sobre o tema em pauta? Por que e como o olham? (Paraíso, 2004).

Na próxima seção, apresentaremos esquematizações, tabelas, quadros e gráficos que evidenciam os percursos trilhados ao longo desse fazer cartográfico. Ademais, demarcamos que “corremos o risco de cometer uma certa “violência” com os trabalhos analisados, ao agrupar pesquisas e estudos que talvez não devessem ser agrupados” (Paraíso, 2004, p. 288). Nos limites da nossa ação, cabe reforçar, pretendemos tão somente esboçar um mapa das tendências que circundam essas produções. Ao fazê-lo, estaremos compartilhando aquilo que se tem discutido sobre as travestilidades na educação básica, contribuindo para o fortalecimento desse campo ainda insipiente.

### **Disposição e análise dos dados *ou* cartografias do território**

Nele, linhas, cores, formas, fusos e escalas se inter cruzam na escrita de paisagens,  
territórios, redes, regiões e lugares da humanidade  
Encontrar as chaves desses inter cruzamentos requer diferentes olhares; querer que  
ultrapassa a neutralidade [...].  
(Alves, 2021, p. 22)

A construção do esboço de um mapa, seja em seu sentido estrito ou em contextos pouco habituais, como o que aqui apregoamos, implica o desenvolvimento de um olhar cuidadoso para as linhas que se entrecruzam e oferecem uma projeção visual, poética até, da

---

<sup>39</sup> Os termos empregados para a busca podem ser combinados utilizando-se os operadores booleanos “AND”, “OR” ou “NOT”, para colaborar com a estratégia de filtragem da busca. Entre os descritores, comumente, usa-se o “AND”, com o objetivo de localizar estudos que versem sobre diversos temas, ou seja, que apresentem interseções (Pereira; Galvão, 2014).

paisagem e dos lugares da humanidade que se pretende registrar. É verdade que essa tarefa exige de nós certo distanciamento para que possamos ter uma visão mais panorâmica do todo, fato este que não nos impede de assumir alguns posicionamentos e construir, em sintonia com os autores que dialogamos, isso que denominamos de a arte do cartografar.

Como Deleuze (1992, p. 47), “acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos”. Assim, compreendemos cada uma das produções que aqui mapeamos, como uma linha que se junta a várias outras, compondo uma geografia das tendências que circundam o campo e o recorte temático. Cientes da natureza singular de cada uma delas, buscaremos somente apontar os caminhos e movimentos, analisar os espaços e os devires desse território (Deleuze, 1992) sem emitir juízo de valor ou definir contornos abstratos e rígidos, o que arruinaria a sua beleza e caráter singular.

Ao garimparmos as bases de dados, utilizando a combinação *Travesti AND Educação* e o marcador temporal que compreende o período entre 2004 e 2022, encontramos um total de 182 referências, sendo que 29 foram no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 153 no BDTD/IBICT. Após a leitura dos títulos e resumos, e a aplicação dos critérios de exclusão, chegamos a um montante de duas teses e sete dissertações, conforme descrito no Quadro 1.

**Quadro 1** – Aplicação dos critérios de exclusão

Critérios de Exclusão	Bancos de Dados	
	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	BDTD/IBICT
a) Sem relação direta com a educação básica	14	109
b) Não enfocam a pessoa travesti como sujeito	08	33
c) Estudos repetidos	00	09
d) Apresentam restrições de acesso	03	02
Referências selecionadas e lidas na íntegra →	04	05

**Fonte:** elaborado pelos autores, 2023.

Muitas das referências foram descartadas em virtude da sua forte inclinação para outras áreas do conhecimento (a saúde, a psicologia, a antropologia e a literatura, por exemplo), além de não enfocarem a escola e a educação básica como *locus*, embora fizessem menção, direta e indiretamente, a processos educativos.

Cabe explicar que os descritores empregados nos possibilitaram encontrar pesquisas que, sem dúvidas, forneceriam um panorama interessante sobre as relações de gênero e/na educação. Contudo, para não divagarmos em nosso propósito, fizemos a escolha de desconsiderar aquelas que remetiam à comunidade LDBTI+, como um todo, e não traziam pessoas travestis como sujeitos centrais da investigação, assim como as produções repetidas

ou que apresentaram restrições de acesso, mesmo recorrendo aos bancos digitais das Universidades a que estavam vinculadas.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das dissertações e teses ao longo dos anos, no cenário brasileiro. Como podemos observar, a produção do conhecimento sobre as trajetórias de pessoas travestis na educação básica se concentra entre os anos 2009 e 2018, especialmente em 2014. É difícil precisar o porquê das coisas, mas o aparente silêncio nos anos anteriores, pode significar o tempo em que as motivações para pesquisar sobre o tema estavam sendo gestadas. Ou ainda uma falta de interesse que traduz a tentativa de “assassinar” o outro também<sup>40</sup> pela via do discurso, pelo não reconhecimento do seu rosto<sup>41</sup> e vida precárias (Butler, 2011).

**Tabela 1** - Distribuição das produções por ano

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES																			
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Resultado	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT																			
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Resultado	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0

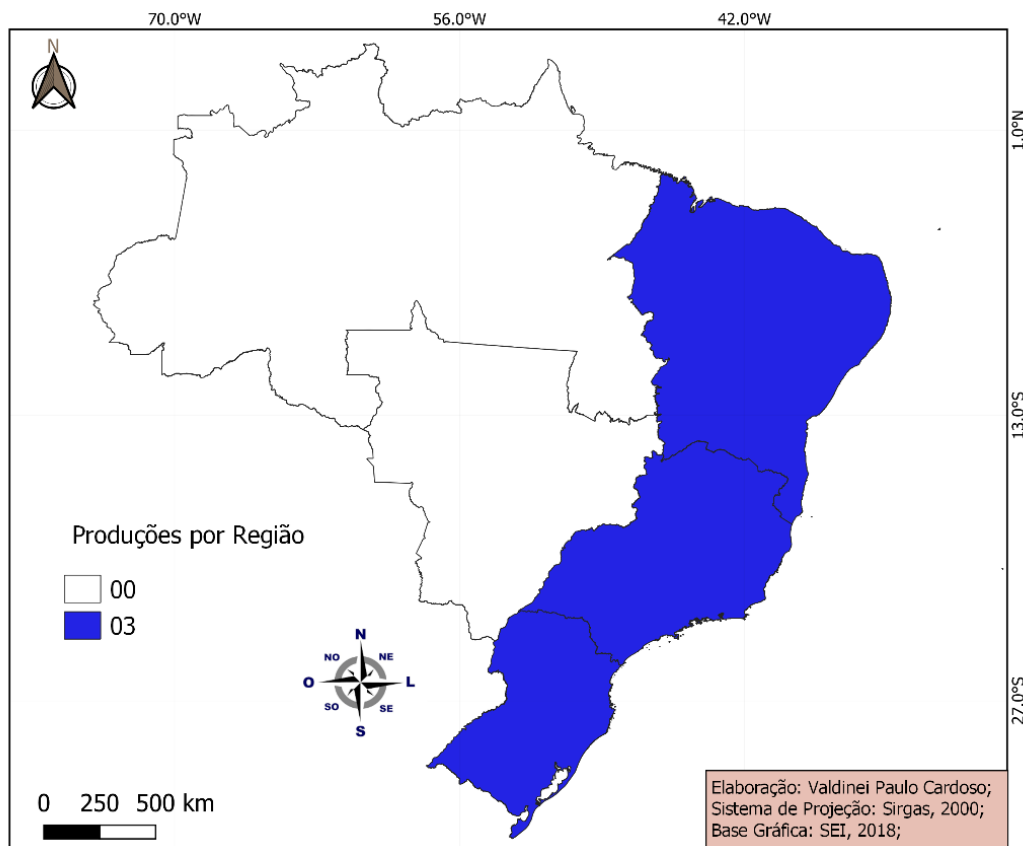
**Fonte:** elaborada pelos autores, 2023.

O empenho de lideranças travestis e de outros grupos menos favorecidos, com o objetivo de conquistar mais espaço e o direito de (auto)representação, dificilmente resulta em avanços imediatos. É mister lembrar que é por meio da linguagem que nomeamos as forças, os movimentos, os fenômenos e todas as outras coisas (Deleuze, 1992), as quais passam a existir no plano das ideias. Portanto, essa inexistência ou pouca incidência de produções acadêmicas, no recorte espaço-temporal que fizemos, comprometidas com um modo de dizer “sobre” e “com” as pessoas travestis a respeito das suas trajetórias escolares, pode ser reflexo de um sistema que se ocupa da desumanização das multidões *queer* (Preciado, 2011), quer seja na educação básica, quer seja na sociedade como um todo.

<sup>40</sup> Vale a pena pontuar que o assassinato de pessoas travestis é um problema real e que o Brasil é um dos países que mais matam esses sujeitos, como apontam os relatórios publicados no site da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA), disponível em: <https://antrabrasil.org/cartilhas/>.

<sup>41</sup> Fundamentando-se em Emmanuel Levinas (1906-1995), Butler (2011) apresenta o conceito de rosto como um conjunto de elementos, nem sempre visíveis, que precede qualquer significado semântico. Nas palavras da autora, “[...] responder ao rosto, entender seu significado, quer dizer acordar para aquilo que é precário em outra vida ou, antes, aquilo que é precário à vida em si mesma” (Butler, 2011, p. 19).



**Figura 01** – Distribuição das produções por região geográfica

**Fonte:** Cardoso, 2023 (encomendado pelos autores).

Feito esse adendo, voltemos o nosso olhar para a distribuição das teses e dissertações a nível regional. Conforme a Figura 01, na página anterior, os trabalhos se concentram nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, onde parece haver mais discussões acerca do tema.

Não se discute que nossa revisão bibliográfica possui limitações, posto que consultamos apenas dois bancos de dados e, provavelmente, muitos trabalhos ainda estão sendo desenvolvidos ou, por mais que concluídos, ainda não foram publicizados, o que nos impede de fazer generalização e traçar linhas fechadas em nosso esboço de mapa. Diante desse panorama, ousamos apenas a levantar algumas indagações: Quais fenômenos têm instigado os pesquisadores das regiões Nordeste, Sul e Sudeste a voltarem seu olhar para essa temática? Sob quais condições esses estudos foram feitos? De que maneira essas produções têm impactado nas (r)existências travestis na educação básica? Quais fatores têm incidido sobre a ausência de investigações dessa natureza em outras regiões do território brasileiro?

Além dessas problematizações, interessa-nos saber quais e como os métodos e abordagens teórico-metodológicas, bem como as epistemologias, têm sido empregadas nas diversas maneiras de pensar/fazer pesquisa sobre e com as travestis na educação básica. A

leitura dos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD/IBICT nos permitiram mapear as informações contidas na Tabela 2.

Em síntese, oito, das nove produções, se autodeclararam inseridas no rol das pesquisas pós-críticas em educação, as quais “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. [...] Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas” (Paraíso, 2004, p. 286), instaurando modos alternativos e mais livres de se fazer pesquisa.

**Tabela 2** – Categorização teórico-metodológica

Ano	História Oral	Teoria Queer	Cartografia	Etnografia	Estudos Feministas	Estudos Culturais	Teoria Sociológica de Bourdieu
2004	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	0	0
2007	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0	0	0
2009	1	1	0	0	1	1	0
2010	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0	0
2012	1	1	0	1	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	3	1	0	1	0	1
2015	0	0	0	0	0	0	0
2016	0	1	0	0	0	0	0
2017	0	1	0	0	0	0	0
2018	0	1	0	1	0	0	0
2019	0	0	0	0	0	0	0
2020	0	0	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0	0	0
Total	2	8	1	2	2	1	1

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2023.

Nessas mesmas referências, identificamos uma tendência ligada à utilização da abordagem qualitativa. Apenas um trabalho explicita o emprego da combinação quanti-qualitativa no momento da produção e análise dos dados. Imaginamos que essa incidência se dê por conta da natureza do objeto, além das particularidades locais, temporais e situacionais em que essas pesquisas foram desenvolvidas.

Em nosso entendimento, debruçar sobre experiências escolares de pessoas travestis, enquanto fenômenos sociais, exige uma recusa às narrativas universais e uma atenção maior às narrativas particulares, bem como para a rede de coisas que elas podem significar/representar (Flick, 2009), o que se torna difícil de se fazer quando nos valemos de uma análise puramente numérica e abstrata de um objeto de pesquisa situado socialmente.

Os pesquisadores dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no cenário brasileiro, têm evocado várias perspectivas teórico-metodológicas em suas investigações. Do total de achados, oito recorreram à Teoria Queer, ou seja, a maioria deles. Ao mesmo tempo, procuraram estabelecer relações com a História oral, a Cartografia, a Etnografia, os Estudos Feministas e os Estudos Culturais. Encontramos ainda uma referência que não se diz pós-crítica e utiliza a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu com método analítico.

Essa diversidade teórico-metodológica é característica das pesquisas pós-críticas em educação, pois rompem com a lógica das fontes e meios únicos para investigar sobre determinadas coisas. Através de suas premissas, as articulações teóricas ganham uma potência criadora, menos rígida, e orientam uma construção metodológica capaz de “interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Paraíso, 2021, p. 27).

As Tabelas 03 e 04 apresentam informações adicionais a respeito das produções mapeadas, a saber: formato – se dissertação ou tese –, PPG e Universidade a que se vinculam, nome dos autores e título, as quais consideramos importantes para o alcance de uma revisão bibliográfica mais holística acerca do recorte temático que aqui fizemos.

Os estudos foram desenvolvidos em PPGs *Stricto Sensu* acadêmicos, sendo quatro em Educação, um em Educação Brasileira, um em Educação Escolar, um em Ensino, um em Educação para a Ciência e Matemática e um em Psicologia. Como evidenciam os títulos e os objetos dessas pesquisas, descritos nas seções introdutórias e metodológicas que as integram, o que as une é o interesse em trazer à tona as trajetórias escolares de travestis na educação básica, a partir de narrativas singulares e histórias de vida.

**Tabela 3** – Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2012	Tese	PPG em Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC)	ANDRADE, Luma Nogueira de	Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa
2014	Tese	PPG em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	SILVA, Aline Ferras da	Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti
2016	Dissertação	PPG em Educação – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	ACOSTA, Tássio	Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância.
2018	Dissertação	PPG em Ensino – Universidade Federal Fluminense (UFF)	JUNIOR, Waldyr Barcellos	Trajetoárias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2023.

**Tabela 4** – Produções selecionadas no BDTD/IBITC

Ano	Tipo	Origem	Autor	Título
2009	Dissertação	PPPG em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	BOHM, Alessandra Maria	Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis
2012	Dissertação	PPG em Educação para a Ciência e a Matemática – Universidade Estadual de Maringá (UEM)	SHIMURA, Joyce Mayumi	Memórias escolares de travestis: a formação dos sujeitos nos discursos da ciência
2014	Dissertação	PPG em Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	BARROS, Daniela Torres	A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências
2014	Dissertação	PPG em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista (UNESP)	OLIVEIRA, Carina Dantas de	Travestilidade e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar
2017	Dissertação	PPG em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará (UFC)	GOMES FILHO, Antoniél dos Santos	Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé

**Fonte:** elaborada pelos autores, 2023.

Várias categorias temáticas emergiram, muitas delas comuns em mais de um estudo, a dizer: “Travestilidade e resistência na escola”, “redes de proteção e socialização de travestis no contexto escolar”, “tensões provocadas pela “presença abjeta” de pessoas travestis nas tramas curriculares”, “travestilidade e juventudes”, “os agenciamentos educativos como biopolíticas de controle dos seus corpos em (form)ação”, “suportes encontrados por esses sujeitos em seus processos de subjetivação”, “escolarização e socialização de travestis”.

Diante dos elementos – ou das linhas – que aqui se entrecruzam e, pouco a pouco, dão forma ao nosso esboço de mapa, já podemos vislumbrar as contribuições desses achados, as tendências e também algumas fraturas que eles abrem no meio acadêmico-científico. Para ampliarmos esse olhar, na próxima seção, estabeleceremos um diálogo com os autores dessas pesquisas na tentativa de identificar outras aproximações e distanciamos, os resultados e as problematizações que elas trazem. Sigamos!

### **Mais alguns dados para composição do mapa ou diálogo com os pesquisadores**

O que está em jogo é como resistir ou como desviar das formas de subjetivação sexopolíticas (Preciado, 2011, p. 16).

Ao discutir sobre as multidões *queer* e as tecnologias agenciadas na produção de corpos “normais” ou da normalização dos gêneros, Preciado (2011) enfatiza que a resistência pela ação política é uma realidade cada vez mais acessível, o que significa que “[...] a multidão *queer* tem a possibilidade de intervir nos dispositivos biotecnológicos de produção

de subjetividade sexual” (p. 14). Essa compreensão sustenta a tese de que os corpos não são mais dóceis, como ainda apregoam alguns estudiosos, e que pessoas travestis, assim como outros sujeitos tidos como anormais, têm construído resistências em suas experiências na educação básica, como evidenciam as pesquisas consultadas por nós neste trabalho.

Na tese intitulada *Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti*, Aline Ferraz da Silva<sup>42</sup> (2014) parte da pergunta “Quais seriam as marcas deixadas pelo currículo no Corpo Travesti?” (p. 9) para problematizar as forças que operam entre e sobre a constituição do currículo escolar, enviesado pelo discurso heteronormativo, e o currículo do corpo performado por Érika, sujeito da sua pesquisa. Da cartografia das linhas criadoras de outros modos de vida, presentes nas histórias de vida da participante, a autora destaca que, ao apresentar-se enquanto diferença, o corpo travesti tensiona a produção da fixação identitária e da própria heteronormatividade. Por conta disso, “não encontra eco em práticas curriculares pautadas pelo pensamento realista que não admite a inserção de saberes que não tenham sido autorizados por discursos sérios a comporem o corpo educado” (Silva, 2014, p. 6).

Em *Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*, dissertação de Tássio Acosta (2016), tem-se uma análise das narrativas que tratam das vivências escolares de seis travestis da cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo. As análises empreendidas evidenciaram que “as discriminações na escola estiveram centradas na manutenção da heteronormatividade enquanto processo disciplinador” (Acosta, 2016, p. 9), através de dispositivos disciplinares generificados relacionados ao nome civil, o uniforme escolar, o banheiro coletivo e as aulas de Educação Física.

Assim como a protagonista do trabalho anteriormente relatado, as seis participantes do estudo desenvolvido por Acosta (2016) desenvolveram uma série de tentativas de resistência a esses dispositivos, dentre elas, destacar-se como melhor aluna nos componentes curriculares e “buscar relacionamentos interpessoais com outros alunos "rebeldes", buscando aceitação e/ou fortalecimento frente às normatizações” (p. 9). O autor conclui que é cogente a criação de políticas públicas voltadas para o acesso e permanência desses sujeitos na escola, as quais:

devem partir do entendimento da valorização das diferenças enquanto formação democrática, visto que as individualidades - diferentes entre si - compõem o coletivo. A escola deve trabalhar as diferenças individuais e entender que elas são constitutivas não apenas da identidade de cada um, mas também da própria identidade coletiva enquanto fomento do afeto e respeito (Acosta, 2016, p. 176).

---

<sup>42</sup> Para que haja uma maior aproximação com os autores das pesquisas, tomamos a decisão de registrar o nome deles completo sempre que mencionados, pela primeira vez, nesta seção.

Desse modo, conforme pontuado, políticas públicas precisam ser implantadas a fim de que elas, em conjunto com outras estratégias de viés mais prático, na esfera cotidiana, reverberem na instauração de espaços educativos mais acolhedores e éticos para jovens como aqueles que participaram da pesquisa de Luma Nogueira de Andrade (2012), intitulada *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*, a qual apontou que dos 184 municípios do estado do Ceará, apenas 25 possuem jovens travestis matriculados em escolas estaduais. No dizer de Andrade (2012, p. 7),

A negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas. Quando isso ocorre no ambiente escolar, a pressão normalmente é tão intensa que impele as travestis a abandonar os estudos, sendo disseminada a ideia de que foi sua própria escolha. Essa justificativa tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola.

Assim, fica evidente que, em suas experiências escolares, as interlocutoras se assujeitam e resistem para poder sobreviver. Em alguns momentos, conforme aponta a autora, “elas sucumbiram “ao peso de forças adversas”, mas também conseguiram gozar “as alegrias da solidariedade”” (Andrade, 2012, p. 7) e organizar suas vidas de outro modo.

Em *Memórias escolares de travestis: a formação dos sujeitos nos discursos da Ciência*, Joyce Mayumi Shimura (2012) discute sobre questões parecidas, porém com ênfase para o poder dos discursos das ciências e, de modo geral, da heterossexualidade, que transpassa a utilização de expressões que regulam e normatizam os corpos, assujeitando-os aos poderes. Nesse ínterim, Emanuela, Ana e Dulcinéia, partícipes da pesquisa, desestabilizam as ordens do sexo binário e “evidenciam as imposições do masculino sobre o feminino, do normal sobre o anormal e provocam a sociedade a repensar as limitações dadas pelo discurso do conhecimento, dos saberes e das ciências” (Shimura, 2012, p. 92).

Daniela Torres Bastos (2014) é a autora da dissertação *A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências*, que teve como objetivo compreender as experiências das travestis no contexto escolar, residentes no município de Cabo de Santo Agostinho/PE, partindo de uma investigação de “como se deu o acolhimento das travestis na escola, considerando os aspectos que favoreciam e desfavoreciam sua permanência” (Bastos, 2014, p. 9). Além disso, a pesquisadora analisou as políticas públicas educacionais, no cenário brasileiro, voltadas para a problemática do gênero e da sexualidade, em especial, o Programa “Saúde e prevenção nas escolas”. Além da falta de operacionalização teórico-prática dessas políticas, os resultados trazem à tona indivíduos que possuem experiências escolares positivas e negativas e que ainda encontram obstáculos quanto ao uso do nome social e do banheiro.

Por sua vez, Waldir Barcellos Júnior (2018), em seu estudo *Trajetórias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação*, parte da mesma intencionalidade dos demais pesquisadores aqui mencionados, porém com um recorte para o contexto escolar dentro das cidades menores, “[...] nas vozes de três grandes narrativas que tem como objetivo ampliar o debate de gênero em espaços pequenos e na educação” (p. 14). Nesse caso, a análise das narrativas tornou evidente a ausência de lembranças afetivas da trajetória escola, em virtude da inexistência daquelas práticas educativas mais acolhedoras mencionadas por Costa (2016).

Outra intenção que se destaca na pesquisa em pauta é o desejo de fomentar a discussão sobre a importância desse lugar, o interior, “como promotor de conhecimento e atribuir outros sentidos, que não sejam aqueles relacionados ao olhar colonizador da própria “Cidade Grande” (Júnior, 2018, p. 16). Nessa esteira, ser travesti na escola do interior implica o enfrentamento de maiores desafios, o que faz com que esses sujeitos busquem linhas de fuga e ensinem as instituições a desaprender o já aprendido, a rever suas pedagogias que, em muitos casos, encontram-se em decadência.

O trabalho desenvolvido por Antoniel dos Santos Gomes Filho (2017), que tem como título *Experiências educacionais e sociais de travestis do Ceará: um estudo de caso comparado em Juazeiro do Norte e Canindé*, como o próprio título sugere, objetivou investigar, a partir das histórias de vida das interlocutoras da pesquisa, como aconteceram suas experiências educacionais e sociais nos referidos municípios cearenses. Nas palavras do autor, no que diz respeito à categoria “educação”,

as participantes apresentaram experiências semelhantes, em relação ao fato de que o ensino fundamental e médio foi marcado por corporeidades masculinas, o que, segundo elas, foi fundamental para conclusão desses níveis escolares. [...] apontaram que mesmo não tendo passado por transformações corporais enquanto ainda estavam no espaço escolar, passaram por preconceitos, discriminação e estigmatização. As experiências do cotidiano, subdivididas nas categorias: família, religião, mercado e ambiente de trabalho, foram na contramão da literatura especializada (Gomes Filho, 2017, p. 13).

Com base nessa descrição sumária, é nítido que as experiências escolares das crianças, jovens, adultos e idosos travestis são bem parecidas, sempre posicionadas nos meandros da resistência e da abjeção (Butler, 2011; 2013). Quanto às outras categorias que também foram foco da análise, nota-se que a convivência em família é, ora conflitiva, ora pacífica, funcionando como um suporte para o enfrentamento dos desafios cotidianos. A presença das participantes no mercado de trabalho, bem como na esfera religiosa, ainda é estigmatizada e cerceada por mecanismos de exclusão (Gomes Filho, 2017).

Em *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*, Alessandra Maria Bohm (2009) nos informa que sua pretensão foi “apontar possibilidades de formulação de critérios para a convivência das travestis nos espaços escolares formais” (p. 10). Conforme explica, as travestis destacaram “a necessidade de mudanças em relação aos sistemas educacionais e a maneira como são tratadas as temáticas que envolvem sexualidade e diversidade sexual” (Bohm, 2009, p. 73), fortemente influenciada pelas atuais políticas curriculares e seus desdobramentos<sup>43</sup>. No contexto em que a dissertação foi feita, há 14 anos, a pesquisadora já apontava a importância de uma profunda revisão dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas escolas e maior investimento em formação inicial e continuada de professores a fim de melhor prepará-los para a mediação dos conflitos decorrentes da presença das “multidões *queer*” (Preciado, 2011) no contexto educacional.

Por último, a dissertação intitulada *Travestilidades e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar*, de autoria de Carina Dantas de Oliveira (2014), nos apresenta um estudo que, à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, buscou “analisar a trajetória escolar de um determinado agente e sua relação com o mundo simbólico” (p. 26), apreendendo as práticas, estratégias e expectativas que marcaram suas experiências. Sobre a escolha metodológica, Oliveira (2014, p. 26) nos explica que:

objetiva fazer a leitura da complexidade do mundo social usando como ferramenta científica a “prática” ou as “práticas” das ações humanas. Com a intenção de que essa leitura da prática, ou seja, a praxiologia, forneça explicações mais amplas e profundas, e, portanto, mais científicas, sobre os complexos processos sociais.

Com essa compreensão, ao apreciar os depoimentos de Loren, agente<sup>44</sup> que forneceu os depoimentos analisados, Oliveira (2014) identifica categorias que dizem respeito à escola como um campo oportuno para a aquisição de capital cultural e social. Entretanto, por não ser um espaço neutro, essa instituição tende a reproduzir um conjunto de valores historicamente produzidos, seguindo a lógica do pensamento dominante (branco, heteronormativo, cristão...). “Portanto, ao mesmo tempo em que a escola se abre para receber novos e diferentes atores sociais, age de forma a enquadrar a uma única disposição esses novos sujeitos” (Oliveira, 2014, p. 50), resultando na limitação das possibilidades de significação das travestilidades na educação básica, tanto para Loren quanto para outras pessoas travestis.

---

<sup>43</sup> Saiba mais sobre o assunto lendo o resumo expandido intitulado *O “lugar” dos estudos de gênero e sexualidade em um “território” curricular*, escrito por Silva e Jorge (2022), publicado nos anais do XXIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

<sup>44</sup> Utilizamos o substantivo “agente” em respeito à escolha da autora. Trata-se de uma escolha recorrente em produções que recorrem ao pensamento de Bourdieu como base epistemológica e teórico-metodológica.



## Sobre espaços ainda não representados *ou* (in)conclusões

Topográfico, temático ou outro, ele é o mapa  
 Um tudo em movimento geográfico  
 Desejoso em ser desvelado  
 Temeroso em sucumbir-se ao estático nada  
 (Alves, 2021, p. 22).

As linhas que se juntam, entrecruzam e compõem o mapa esboçado por nós, através deste artigo de revisão bibliográfica e/ou estado do conhecimento, corroboram com a construção de um território que ultrapassa o nível da produção acadêmico-científica, a respeito das travestilidades na educação básica, e passa a representar a própria realidade espaço-temporal e temática aqui delineada, mesmo que com algumas limitações e reticências.

Os ditos e os não ditos, os resultados, as problematizações, os contextos particulares e as histórias de vida aqui cartografadas, pela lente dos pesquisadores que a nós se juntaram, nos permitem textualizar que, até o momento, o número de produções nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil, explorando as experiências escolares de sujeitos travestis, é bastante insipiente, sobretudo quando se tem em mente que nossas buscas compreenderam o período de 2004 a 2022, perfazendo um total de 19 anos de um quase silêncio.

Tememos que a ausência e/ou pouca incidência de pesquisas desenvolvidas *sobre e com* as pessoas travestis, a respeito de suas trajetórias na educação básica, seja o reflexo de um problema ainda maior: o fortalecimento de um sistema de exclusões capaz de assassiná-las (física e psicologicamente), jogando-as cada vez mais para os cantos inabitáveis, os abjetos (Butler, 2011), e, contraditoriamente, com o reforço dos currículos escolares.

Felizmente, como apontam a maioria das experiências analisadas nas produções que aqui mapeamos, as crianças, jovens, adultos e idosos *queer*, especialmente as travestis, não são mais corpos dóceis. De acordo com Preciado (2011, p. 15), “identificações estratégicas, desvios das tecnologias do corpo e desontologização do sujeito da política sexual são algumas das estratégias políticas das multidões *queer*”. Elas têm resistido às biopolíticas e construído novos modos de subjetivação dos seus corpos, criando redes de amizade e sociabilidade, na escola e em outros contextos de convivência social. Ao mesmo tempo, questionam currículos à moda dos “alunos que ensinam professores a ser professores em escola que não é mais escola” (Victório Filho; Silva; Nascimento; Silveira, 2017, p. 597).

Em contrapartida, identificamos algumas aberturas, na composição deste mapa, que precisam ser preenchidas, o que se converte em um indicativo para novas pesquisas em educação pelo viés pós-crítico, mas também por outras vertentes teórico-metodológicas. Destacamos a necessidade de estudos que analisem a natureza e as repercussões dos discursos

que perpassam a criação das políticas públicas para os sujeitos em pauta, bem como sua operacionalização. Carecemos de problematizações que nos permitam garimpar e/ou construir possibilidades pedagógicas subversivas, com foco na instauração de práticas educativas mais acolhedoras. Não obstante, é salutar empreender investigações que partam das experiências e modos de subjetivação de travestis que moram em comunidades rurais, onde a moral religiosa, o modelo nuclear de família e a figura do homem viril parecem operar com força total, excluindo outras possibilidades de existência.

Enfim, almejamos que este esboço de mapa sobre as pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós Graduação *Stricto Sensu* do Brasil, sobre as travestilidades na educação básica, com atenção para as experiências escolares de pessoas travestis, incite outros estudos, novos debates e incômodos nos meios acadêmico-científico e educacional, de tal forma que esses sujeitos, entendidos como estranhos, desregulados, monstros, bichinhas, um “Diabo em forma de gente” (Oliveira, 2021, p. 23), possam gozar de experiências mais felizes, em todas as esferas da vida, e nos ensinar a performar existências humanamente possíveis.

### 3.3 Artigo 03: (Escre)vivências educativas de uma jovem travesti da roça

**Resumo:** Quais obstáculos marcam as vivências educativas de uma jovem travesti da roça? Quais efeitos de sentido eles despertam em seu processo de humanização e subjetivação? Essas perguntas impulsionaram a realização deste artigo que compõe uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Trata-se de um estudo que se deixou tocar pelas inspirações pós-críticas e pós-estruturalistas, as quais instigam a adoção de modos alternativos de pensar e de fazer pesquisa, centrando-se nas relações de saber-poder presentes nas tramas curriculares e na adoção de procedimentos metodológicos mais livres, coerentes com o problema e o objeto de pesquisa. Assim, cartas, áudios, registros fotográficos e mensagens de texto *online* escritas por Janaína Silva, uma jovem travesti da roça, se converteram em “escrevivências” que foram analisadas pela ótica foucaultiana e freireana. Dessa empreitada investigativa, destaca-se os seguintes resultados: “ser travesti” e “ser da roça”, vertentes da identidade da participante, foram produzidas em torno de um jogo de saberes e poderes que circulam na família, na ruralidade específica em que ela vive, nos programas de TV e telenovelas. Na escola, a ausência de discussões sobre a travestilidade e o preconceito atuaram como obstáculos que quase a fizeram cogitar a possibilidade de desistir. Esse mesmo sistema de opressões, que acarretou em violências físicas e psicológicas, despertou rebeldias. Janaína Silva, “a guerreira”, segue lutando por melhores condições de vida e acredita na possibilidade de mudança através da educação.

**Palavras-chave:** Travesti da roça. Jovem rural; trajetória escolar; subjetivação; humanização.

#### 1 Um encontro, o desejo de pesquisar

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade (Freire, 1996, p. 98, grifos do autor).

O que pode um encontro? Quais são os seus efeitos nas relações humanas? Um conhecido dicionário *online* de Língua Portuguesa traz a seguinte definição: é o “ato ou efeito de encontrar(-se); choque, geralmente violento, entre dois indivíduos ou duas coisas; ação ou efeito de descobrir algo” (Michaelis, 2004). Encontrar-se com algo ou alguém é, assim, um movimento de descoberta. O encontro é permeado pelo inesperado, pelo indizível e, por que não dizer, também pelo choque de identidades e ideias defendidas pelos sujeitos que se encontram. Pode despertar curiosidades e, na mais triste das hipóteses, inibi-la. O encontro envolve esse emaranhado de sentidos – e outros tantos, não ditos – que faz emergir de seu acontecimento (seja ele amistoso ou violento, fechado ou aberto ao diálogo) a disposição para aprender, para estar junto e partilhar saberes, afetos, desejos e contradições.

É nessa trama de significações que podemos situar o nosso encontro com Janaína Silva, uma jovem travesti da roça que reside em uma ruralidade nordestina<sup>45</sup> específica, a comunidade de Cruz, localizada no município de Palmeiras, no estado da Bahia, Brasil. O acontecimento se deu em 2018, quando o primeiro autor deste texto atuou como coordenador pedagógico na escola em que Janaína cursou o Ensino Médio. Lá, presenciou a sua performance em torno da construção de uma identidade travesti na/da roça, entendida aqui como uma “identidade rural” (Moreira; Costa, 2002) permeada pelo espaço e pelo tempo: “É o tempo de colher, plantar, é o calendário sazonal, entressafras; é o espaço da plantação do feijão, do milho, da mandioca, do roçado, do pasto” (Rios, 2011, p. 76-77).

Envolta, desde o nascimento, em um conjunto de práticas discursivas que disputam o controle do seu corpo (Foucault, 1999; 2001; Pereira; Pereira; Pocahy, 2021; Vieira, 2022) e o condicionamento de seus dizeres e fazeres (Freire, 1996) – conforme significados expressos em um contexto em que ainda paira o imaginário do homem viril, responsável pelo roçado, em contraponto à mulher, cuidadora da casa e da família – essa jovem travesti da roça encontrou muitos obstáculos para fazer uma escrita de si. Obstáculos estes que estiveram presentes também na escola e geraram efeitos de sentido entremeados pela construção de uma “ética de existência subversiva” (Ramos do Ó; Aquino, 2014).

Esse encontro despertou, em um primeiro momento, a sensação de estranhamento, afinal, enquanto sujeitos históricos e ideológicos (Freire, 1996; 2018), também somos tocados e/ou nos deixamos tocar pelas figuras da “anormalidade” e da “monstruosidade”, como debatido por Foucault (2001) em seus estudos sobre a história da sexualidade. À medida que fomos nos conhecendo, a imparcialidade foi cedendo lugar para o sentimento de admiração e respeito, para a curiosidade acerca dos obstáculos enfrentadas por ela nos meandros da educação e suas implicações nesse processo de humanização/subjetivação.

Como Freire (1996), entendemos que, enquanto presença, nossa vocação não pode ser a omissão, pois somos sujeitos de opções. Diante desse encontro e dessa situação-problema, decidimos empreender esta pesquisa que, em sua origem, faz parte da dissertação de mestrado intitulada “*É Babado!*”: *(escre)vivências educativas de uma jovem travesti da roça*,

---

<sup>45</sup> Moreira e Costa (2002, p. 198) defende que falar em ruralidades “não é falar em determinações geossistêmicas da sociedade, mas, sim, nas condições de possibilidade ecossistêmicas da existência de comunidades”. Nesse sentido, segundo o autor, podemos-devemos falar numa perspectiva plural. A exemplo disso, “no Brasil teríamos ruralidades nordestinas, amazônicas, litorâneas, sulinas, serranas, planaltinas, dentre outras” (p. 198).

desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no formato *multi-paper*<sup>46</sup>.

Diante do exposto, o presente artigo objetiva: a) descrever os desafios enfrentados por uma jovem travesti da roça em seu percurso educativo e b) Analisar os efeitos de sentido provocados por esses desafios em seu processo de humanização/subjetivação. Por “efeitos de sentido”, entendemos as reações e/ou implicações das forças/esquemas de condução das condutas na vida dos sujeitos. Considerando que as lutas travadas por eles podem despertar a sujeição<sup>47</sup> ou a resistência a tais esquemas. Por sua vez, “subjetivação” (Foucault, 1999; 2001) e “humanização” (Freire, 1996; 2018) são termos que, para nós, se articulam como em uma “colcha de retalhos”<sup>48</sup> (Neira; Lippi, 2012) e nos ajudam a compreender a ética da existência foucaultiana, apresentada como “a prática refletida da liberdade” (Foucault, 2004, p. 267) – o que, em Freire (1996, p. 51) lemos como “a invenção da existência”.

O texto possui traços das pesquisas ditas pós-críticas e pós-estruturalistas em educação, as quais não se preocupam com revelações ou descobertas e “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular” (Paraíso, 2014, p. 286), considerando que não há formas “legítimas” de ensinar-pesquisar-aprender, como foi alardeado pelo pensamento moderno. Os dados foram (co)produzidos por meio de cartas e mensagens de texto trocadas entre pesquisadores e participante, através do *WhatsApp*, estratégia esta que oportunizou uma maior aproximação entre os envolvidos. Na condução da análise discursiva dos dados, bricolamos<sup>49</sup> as perspectivas foucaultianas e freireanas a fim de analisar os efeitos de sentido decorrentes dos sistemas de opressão (os obstáculos) e dos encontros vivenciados por Janaína Silva na roça e em sua trajetória escolar.

Em sua composição, o artigo está dividido em quatro partes complementares: a primeira se materializa nestas palavras introdutórias, onde delineamos o propósito e os contextos de desenvolvimento da pesquisa, além dos aspectos teórico-metodológicos que a

---

<sup>46</sup> Trata-se de um “formato insubordinado” (Barbosa, 2015) de dissertação, caracterizado por ser um composto de artigos, devidamente articulados, que podem ser submetidos à publicação antes mesmo da defesa. Produções nesse formato estão ganhando espaço nos Programas de Pós-graduação no Brasil, pois ampliam as possibilidades de circulação dos conhecimentos e são mais atrativas para o leitor-pesquisador.

<sup>47</sup> Para Foucault (1999), a sujeição é um dispositivo que permite a criação de maneiras de tornar a interdição de certas palavras e comportamentos moralmente aceitáveis e tecnicamente úteis.

<sup>48</sup> Termo utilizado em referência à *bricolagem*, técnica bastante empregada nas investigações e teorizações que carregam o prefixo “pós”, sinalizando uma abertura para a junção defensável de procedimentos teóricos e metodológicos que, entrecruzados, podem fazer emergir conhecimentos novos (Neira; Lippi, 2012; Caldeira; Paraíso, 2016).

<sup>49</sup> Como sugerem Neira e Lippi (2012), nossa bricolagem segue um caminho mais crítico, voltado para a identificação das relações de saber e poder que atravessam os discursos ideológicos presentes nas instituições.

constituem. A partir disso, analisamos, nas segunda e terceira parte, as escrevivências de Janaína Silva na roça e na educação, dando ênfase para os acontecimentos discursivos que emergiram com maior incidência, a saber: a vida na roça, a construção identitária, a conquista do nome social, a trajetória escolar, as situações de preconceito e a vontade de desistir da escola, os flertes no recreio e a conclusão do ensino médio, além dos anseios acadêmicos e profissionais. Na quarta e última parte, tecemos as considerações finais, em forma de agradecimento à participante.

## **2 “Venha conhecer a história dessa travesti guerreira!”**

No momento sócio-histórico e político em que estamos vivendo, marcado por discursos ora velados, ora escancarados, com sede de “menorização” de sujeitos e de direitos adquiridos sob pena de vida ou morte, temos observado, como resposta, um levante de intelectuais e pesquisadores empenhados na reconstrução de trajetórias e lutas dissidentes no que tange às identidades sexuais e de gênero no Brasil. Presenciamos, com certo temor, a um conjunto de discursos ideológicos que, em sua engrenagem, tendem a ocultar essas pautas, dando ênfase para um face que não nos favorece enquanto sujeitos de diversidade. Esse desejo de ocultação faz parte de um sistema maior de opressões que tem seu foco não apenas na supressão de direitos civis, mas do próprio direito à vida. Nesse aspecto, é importante lembrar, quantas vezes for necessário, que o Brasil foi eleito, pelo 15º ano consecutivo, o país que mais matou pessoas trans e travestis em todo o mundo (Benevides, 2023).

Em contraponto, vê-se uma comunidade que resiste e tem lutado por melhores condições de vida e acesso a direitos elementares. Grupos que, por meio de movimentos sociais organizados, têm promovido rupturas e conquistado grandes feitos, inclusive nos campos científico e político, embora sob constantes ameaças. Vide, como símbolo de resistência, a história de Megg Rayara Gomes de Oliveira, primeira travesti negra a conquistar o título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, em 2017, mediante defesa da tese intitulada *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*, hoje, professora adjunta da mesma universidade.

Vale destacar a concessão do título de Doutora Honoris Causa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), à Keila Simpson, primeira travesti a receber essa honraria, atribuída por universidades a personalidades que se destacaram por suas contribuições à cultura, educação ou humanidade. Simpson foi pioneira no trabalho de prevenção ao HIV/Aids e fundadora da Antra. Segundo a diretoria de comunicação da UERJ (2024), “o

título é um reconhecimento à sua luta incansável em favor das pessoas trans e travestis, que enfrentam diariamente preconceitos, exclusões e diferentes formas de violência”.

Outro dado salutar remete aos resultados animadores das eleições de 2022, quando o Brasil elegeu para as diversas esferas do Poder Legislativo, um total de 18 parlamentares, incluindo as primeiras deputadas federais transexuais, dobrando a quantidade de candidatas LGBTI+ eleitos, se comparado com as eleições de 2018. Nesse cenário, Duda Salabert (PDT-MG) e Erika Hilton<sup>50</sup> (PSOL-SP) se destacaram por terem se tornado as duas primeiras mulheres trans eleitas como parlamentares do Congresso Nacional.

Poderíamos mencionar vários outros acontecimentos igualmente importantes, a exemplo do aumento de registros de casamento entre pessoas LGBTI+ e de retificações em registros civis, prevendo mudanças de nome e gênero. Entretanto, o que mais nos interessa, em meio a essa efervescência que precisa ser destacada, são os efeitos dela na vida desses sujeitos e o prisma diferente com que as narrativas dissidentes têm sido narradas, o que não exclui, obviamente, a necessidade de cautela, posto que, como pontua Benevides (2024), há:

Tentativas dispersas de apropriação, sem um diálogo com os movimentos sociais que estão há décadas reescrevendo a forma como a travestilidade vem sendo compreendida socialmente em nosso país, é contraproducente e desconsidera as sujeitas envolvidas no processo de autodeterminação e autodefinição da identidade (Benevides, 2024, s.p.).

Nesse prisma, não podemos cair no erro de escrever sobre pessoas travestis sem considerar suas lutas, suas histórias de vida, os discursos e as negociações que permearam suas (trans)formações. Sabemos que a elaboração da travestilidade diz respeito a processos, que travestis “são pessoas que se sentem como homens que gostam de se relacionar sexual e afetivamente com outros homens. Para tanto, procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente tido como próprio do feminino” (Pelúcio, 2005, p. 97-97). Esses mesmos corpos são fabricados na linguagem e nos discursos ideológicos (Foucault, 1999; Butler, 2002), o que reverbera na comunicação de experiências entranhadas por relações de saber e poder, fazendo emergir modos singulares de existência.

Diante do exposto, convém indagar: o que comunica o corpo de uma jovem travesti? Quais experiências, desafios e encontros, enquanto acontecimentos discursivos, marcam a construção desse “gênero inteligível” (Butler, 2011; 2013) no contexto rural? Nos tópicos que integram esta seção, tentaremos debulhar essas e outras questões, tomando como dado central as escrevivências de Janaína Silva e o seu modo particular de subjetivação/humanização

---

<sup>50</sup> É mister salientar que Erika Hilton bateu mais uma marca histórica: foi eleita entre os 20 mais votados para a Câmara dos Deputados, ocupando a 17ª posição com 256.903 votos, segundo reportagem da CNN Brasil (2022).

enquanto jovem travesti da/na roça. Trata-se de um duplo interesse: o nosso, de bagunçar as “fronteiras da discórdia” (Albuquerque Júnior, 2012) por meio da produção de conhecimentos, e o da participante, de ter a sua história de vida registrada como uma narrativa capaz de inspirar vidas, de inaugurar linhagens. Por isso, reiteramos o convite que ela nos faz: “*Venha conhecer a história dessa travesti guerreira!*” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

## 2.1 “*Foi uma confusão dentro de mim*”: a construção da identidade

*“O que eu sou? Me perguntava sempre e sem respostas para isso.”*  
(Janaína Silva, Carta 01, 2024).

Os dilemas vivenciados por Janaína Silva expressam sua “busca ontológica” pela humanização (Freire, 1996) e subjetivação (Foucault, 1999). Transitando entre papéis socialmente construídos, práticas discursivo-ideológicas e instituições de saber-poder, indagada pela dicotomia “ser ou não ser”, ela tem procurado construir a sua identidade, a “ética da sua existência” (Ramos do Ó; Aquino, 2014).

*“Sou Janaina Silva, 23 anos, nascida e criada no município de Palmeiras, no Povoado de Cruz, no coração da Chapada Diamantina. Desde a minha infância, a partir dos meus 6 a 9 anos de idade, sempre me via, me sentia totalmente oposto do padrão normativo da sociedade, estava me descobrindo uma pessoa LGBT, sem saber mesmo o que se passava em minha cabeça, sendo uma criança tão pequena, pura e inocente.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

O relato da participante remete à sua percepção, ainda que “*inocente*”, acerca dos sistemas de opressão que operam sobre seu corpo desde a infância (ver figura 01, na página seguinte). Antes mesmo do nascimento, há uma série de expectativas sociais para aquele que nasce, as quais tomam como referência suas características biológicas, especialmente o sexo (Foucault, 1999; Louro, 2000). A representação mais intensa disso é a designação da cor rosa para bebês femininos e da cor azul para bebês masculinos, marcações que trazem consigo um conjunto de outras determinações: a instauração de modos “apropriados” de falar e agir, a indicação das roupas mais adequadas para se vestir, de brinquedos e brincadeiras que podem ser acessados, de lugares permitidos aos meninos e proibidos para as meninas, dentre outros ditames. Com isso, “[...] impõe-se uma linearidade forçosa entre as diversas dimensões de nossas existências” (Quinalha, 2022, p. 39), o que coaduna com o que Butler (2013; 2014) chamou de “ordem compulsória” de sexo, gênero e desejo.



**Figura 01** – “O menino de mãe... Que se transformou em uma menina travesti”<sup>51</sup>



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Ao recordar sobre a infância, Janaína destacou que “*gostava muito de [...] fazer comidinha, brincava com uns bonecos fazendo casamento e gostava de fazer curralzinho*”<sup>52</sup> *de pau para brincar com os brinquedos de boi*”. E acrescentou: “*meu sonho [...] era ter uma boneca. Pedia minha mãe e nunca recebi. Lembro como hoje, aquele menino pequeno, [...] querendo uma boneca para brincar. Isso na faixa dos 8 a 10 anos.*” (Janaína Silva, entrevista episódica online, 2024). Essas vivências nos mostram que ela não seguia “o padrão normativo” e se permitia, ainda que pelo dispositivo do faz-de-conta, da fantasia, experienciar papéis atribuídos às meninas com as quais brincava, borrando as fronteiras ali existentes.

É importante ressaltar que “as narrativas expressam os tempos e espaços [...] como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas” (Souza, 2006, p. 117). Por isso, as escolhas feitas por Janaína, enquanto brincava, possuem afinações com seus contextos existenciais. O contato com os espaços, tempos e sujeitos da roça implicaram no desenvolvimento de um gosto pelos brinquedos que remetiam às suas pertenças reais e simbólicas. Nessas brincadeiras, enquanto instâncias formativas, o aspecto do desejo também se fazia presente, como podemos notar no excerto abaixo:

*“Fui me descobrindo cada vez mais, tendo experiência com os meninos umas brincadeiras de criança que levaria a querer mais e acaba gostando daquilo [...]. Me sentia diferente das demais pessoas. Olhava para os meninos, com olhares diferentes de atração, querendo algo a mais, nisso com as meninas era o exato*

<sup>51</sup> Ao encaminhar as fotografias pessoais para nós, Janaína as dividiu conforme momentos da sua vida e escreveu legendas para facilitar a identificação. Optamos por conservar suas legendas como títulos das figuras, entendendo que esse olhar expressa um complemento das narrativas.

<sup>52</sup> Em referência ao curral, uma espécie de cercado para confinamento de animais de criação (gado, cabras, etc.).

*oposto, sentia apenas amizade colorida, de querer estar juntas para brincar, sair curtir na maior diversão” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).*

O relato em questão demonstra que as brincadeiras atuaram como “acontecimentos discursivos” (Foucault, 1999; 2006), como “máquinas de ensinar” (Giroux, 2005) e implicaram na produção de desejos e afetos. Com as meninas, a relação circundava o campo da amizade, da diversão, enquanto que, com os meninos, o encontro era permeado pelo desejo. Percebe-se que o outro foi tomado como baliza para a construção da identidade e da diferença, para justificar uma percepção de si que é contrária às forças que a linguagem puramente biológica e os discursos que dela se apropria, comunicam como sendo normais. Há, aí, uma recusa aos estatutos da realidade universal sobre os corpos-desejos-afetos (Pereira; Pereira; Pocahy, 2021, p. 2748) de uma criança que, embora tenha nascido em um corpo sexuado como masculino, “já se sentia como uma menininha” (Janaína Silva, Entrevista episódica *online*, 2024), o que faz emergir o caráter social do gênero.

*“Com passar do tempo, fui percebendo e me descobrindo [...]. Seria o que, verdadeiramente? Um viado, como todos dizem? Aos 15 anos, me descobri que seria gay afeminada, através dos relatos vistos em Casos de Família que passava diariamente em rede de tv” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).*

A perspectiva das identidades em construção, enquanto algo/alguém que não é, mas está sendo (Freire, 1996; Silva, 2014), irrompe das escrevivências de Janaína. As experimentações feitas por ela parecem ter sido importantes, posto que oportunizaram a própria localização, embora provisória, entre as identidades sexuais e de gênero. Segundo ela, “as novelas” e o programa *Casos de Família* foram cruciais para as primeiras “descobertas”. O *Casos de Família* é um programa de televisão brasileiro, produzido e exibido pela emissora SBT, de 2004 a 2023, com apresentação de Christina Rocha. O propósito era apresentar temas/conflitos do cotidiano e, com o auxílio de uma psicóloga, Anahy d'Amico, orientar e até mesmo solucionar os casos apresentados. Um número significativo de edições retratou problemas relacionados à comunidade LGBTI+: “Sou gay, não gripe para te contaminar!”, “Homossexualidade não é uma doença contagiosa!”, “Não me aceita gay, mas aceita o meu dinheiro!”, “Ser gay é uma coisa... Ser quase uma moça é outra!”, e tantos outros<sup>53</sup>.

Os estudos atrelados ao campo das pedagogias culturais e do currículo evidenciam que ensinar e aprender não são tarefas precípuas da escola; que existe “uma pedagogicidade

---

<sup>53</sup> Um olhar de suspeita para esse currículo, expresso em vídeos e imagens disponibilizadas na *internet*, bem como para os títulos dos episódios, nos leva a indagar: até que ponto esses casos de família expostos em rede nacional são verídicos? Qual era, de fato, a intencionalidade do Programa? Será que esse currículo não estaria mais interessado no “babado” desses casos e na audiência que eles produziam que na intencionalidade de ajudar os participantes e contribuir com a superação do preconceito em relação aos sujeitos homossexuais?

indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1996, p. 45). Ou seja: há outras instâncias que “também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa” (Silva, 2014, p. 139). Há “outros currículos (além do escolar) que contribuem para a formação das pessoas e que disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos” (Paraíso, 2007, p. 24). Dentre eles, podemos citar a televisão, o cinema, as músicas, a literatura, a rádio, etc. Como expresso nas escrevivências da interlocutora desta pesquisa, tais instâncias influem nos modos de pensar e agir e interferem nos conhecimentos construídos pelos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo (Giroux, 2005; Maknamara; Paraíso, 2013), o que remonta à sua “condição linguajeira” (Corazza, 2001).

*“Por volta de 2015 a 2016, assumi para minha família um gay [...]. Em 2018 me formei, como menino gay, e aos 2019 eu já não me via, sentia uma pessoa gay. Nunca senti feliz e adequada aquele corpo masculino, olhava no espelho não me reconhecia menino, sempre via uma figura feminina, a referência da mulher falava mais alto. E isso me instigava: o que será que eu sou? Sou gay afeminada?”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

O relato ora exposto reitera o modo como Janaína Silva teceu a sua humanidade, tendo em vista os encontros e as práticas discursivo-ideológicas presentes nas diversas instâncias educativas existentes ao seu redor (Foucault, 1999; Freire, 1996). Por trás das construções “*pessoa gay*” e “*gay afeminada*”, há um conjunto de referenciais simbólicos específicos presentes em seu cotidiano. O questionamento “*O que será que eu sou?*” ressurge como um marcador estético e político que assinala uma recusa à heterocisnormatividade, o que remonta ao fato de que a subjetivação/humanização “é caracterizada por conflito, contestação e uma possível crise” (Silva, 2014, p. 12), como demonstra o excerto a seguir:

*“A minha família foi difícil para aceitar, acolher sim, sempre! Respeitar é o direito de todos. Foram muitas intrigas, confusões, debates e julgamentos. Com o tempo, a minha família foi acostumando e me respeitando”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

A dificuldade de aceitação e os julgamentos parecem ter operado como a figura do “indivíduo a ser corrigido”. Segundo Foucault (2001, p. 72), o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido é o jogo conflituoso, “o sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.”. O autor reforça que essa figura, juntamente com a do indivíduo-monstro e a do indivíduo-masturbador, compõem, juntas, uma teia de significados que foi apropriada pelas sociedades ocidentais, especialmente nos séculos XVIII e XIX, para atestar a (a)normalidade das pessoas e tentar controlar sua incidência. A interdição dos corpos dissidentes, conforme regimes de verdade socialmente instituídos, surge como dispositivo instaurador de poderes-saberes.

Embora o dispositivo da sujeição ainda se faça presente, a aceitação e o respeito aparecem como o resultado de um contrato, de um acordo entre Janaína e seus familiares que, pouco a pouco, compreenderam a importância dos seus desejos e de uma maior liberdade para tecer uma escrita mais autêntica de si. Contudo, a “monstruosidade” da travestilidade no contexto rural despertou vários incômodos:

*“Não é fácil ser LGBT e ainda morando na roça, um povoado pequeno [...]. Nisso, fui buscando conhecimento e informações com pessoas do meio LGBT, e em 2019, assumi a 1ª Travesti da roça. Continuando difícil para a família pois sabemos que o dilema ter um(a) filho(a) da comunidade é muito difícil e mais dificilmente ser uma pessoa Transexual” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).*

Ser da roça e morar em “*um povoado pequeno*” são aspectos identitários que se interseccionam nas escrituras da participante. Embora não diga, explicitamente, as razões para isso, subentende-se que esse dilema decorre do imaginário que projeta os contextos rurais como homogêneos, cujas relações são sempre harmoniosas e onde os papéis de gênero e sexualidade são os convencionais. Há uma ruralidade inventada que tenta anular as possibilidades de existência das sexualidades e gêneros subversivos, segundo estudos desenvolvidos por Schwendler e Vieira (2022), a qual precisa ser combatida.

As conversas e as informações buscadas por Janaína nas diversas instâncias educativas presentes na comunidade em que ela mora, além de outros encontros fora dali, contribuíram para a construção do corpo travesti, de certa forma, em acordo com as próprias normas.

Se “ser travesti” é algo continuada e sem fim, este processo tem um começo, que se divide em algumas etapas. A primeira delas (a) é quando ainda se é um “gayzinho” (classificação êmica), ou seja, já se assumiu a orientação sexual para familiares e para a sociedade [...], mas ainda não se vestem com roupas femininas ou ingerem hormônios. Segue-se, então, (2) a fase do “montar-se”, o que significa, no vocabulário próprio do universo homossexual masculino, vestir-se com roupas femininas, maquiarse de forma a esconder a marca da barba, ressaltar as maçãs do rosto, evidenciar cílios e pálpebras, além da boca. Vestir-se com roupas femininas ainda é, nessa etapa, algo ocasional, de tom furtivo, restrito a momentos de lazer ou noturno. O terceiro momento é o da (3) “transformação”. Esta é uma fase mais nuançada, pois tanto pode envolver apenas depilação dos pelos do corpo e vestir-se cada vez mais frequentemente como mulher, como pode indicar o momento inicial de ingestão de hormônios, quando estes ainda não produziram efeitos perceptíveis; e finalmente, (4) a quarta etapa, quando já se é travesti. Pois, além do consumo de hormônios, vestem-se todo o tempo com roupas femininas (sobretudo roupa íntimas, pois se pode estar de shorts, sem camisa, mas de calcinha) e, no mínimo, já se planeja injetar silicone nos quadris e nádegas (Pelúcio, 2005, p. 98).

Sabemos que não há um modo único de falar sobre travestis e que as generalizações e/ou formulação de itinerários prontos conflita com a perspectiva que temos apregoado até então. Reconhecemos que toda reflexão sobre experiências acerca da composição identitária deve contemplar, em algum momento, os sujeitos que falam e interrogam os discursos

hegemônicos (Freire, 1996; 2018). Ainda assim, insistimos na descrição feita por Pelúcio (2005), pois ela coaduna com os momentos informados por Janaína em sua (trans)formação, conforme evidencia a figura abaixo:

**Figura 02 – Momentos da (trans)formação de Janaina Silva**



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Enfim, as escrevivências de Janaína estampam um modo insubordinado de existência interpelado pela linguagem. Uma invenção de si que foi ganhando contornos maleáveis diante da “consciência do inacabamento” (Freire, 1996), da possibilidade de fazer escolhas mais ou menos livres e forjar-se subjetivamente. Estampam, de igual modo, sua capacidade de “intervir no mundo [...], de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capaz de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e dignidade” (Freire, 1996, p. 51-52).

Com sua ética, estética e linguagem corporal-discursiva, essa jovem travesti interroga regimes de verdade, quebra paradigmas e inaugura linhagens: “[...] *depois de mim, teve outras pessoas próximas que se assumiram lésbicas, [...] fora outros casos que ouvem de homem pegando outro homem no sigilo*” (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024). Através de suas narrativas, nossa interlocutora evidencia que os sujeitos rurais são diversos e constroem sentidos subjetivos para ser da/estar na roça e tecer suas redes de relacionamento e afetos, como reafirmaremos no tópico seguinte.

## 2.2 “Um lugar sossegado”: a vida na roça

Pesquisas recentes sobre ruralidades têm demonstrado que falar do rural não envolve uma reportagem exclusiva a um espaço geográfico. Implica também as relações e o modo como os sujeitos se deslocam, constroem suas subjetividades e demarcam sentimentos de

pertencimentos. Assim, “ser de um certo lugar” (Menezes, 1987) expressa a vinculação a um espaço-suporte que permite a organização de sentidos e as inter-relações (Rios, 2011).

A maioria dessas pesquisas apregoam que a ruralidade é uma construção histórica e o rural é um espaço diversificado. Essa compreensão resulta dos estudos desenvolvidos pelo Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA), a partir da década de setenta, os quais fomentaram “uma problematização diferenciada do rural com vistas à pluralidade” (Rios, 2011, p. 78). Essa nova abordagem interpretativa nos leva a empreender investigações sobre novas ruralidades, “tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas” (Rios, 2011, p. 79). Logo, as fronteiras entre territórios tornam-se móveis – o que, Segundo Carneiro (2005, p. 10):

[...] quer dizer que os indivíduos podem expressar o seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial. É o caso da manifestação de práticas culturais entendidas como rurais em espaços definidos como urbanos e vice-versa.

Essas reflexões sobre as novas ruralidades e a ressignificação do rural, servem como terreno para a introdução de uma importante categoria teórica e analítica deste trabalho, que é o ser da/estar na roça, em virtude das referências apreendidas pela participante desta pesquisa. Santos (2006, p. 92) concebe a roça como:

[...] um espaço específico, um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência. Propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento e, ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas.

A roça é, assim, um espaço delimitado que, entremeado por um conjunto de elementos simbólicos, constitui uma ruralidade específica. Esta, por sua vez, corrobora com a fiação de culturas e identidades rurais particulares, dispensando as “determinações geossistêmicas da sociedade” (Moreira; Costa, 2002, p. 198). Em suas narrativas, Janaína Silva demonstrou ter uma relação bastante afetiva com a roça: “*A Cruz é um lugar sossegado, de descanso. Sempre gostei de morar aqui, [...] fazer caminhada, conhecer alguns lugares daqui e aproveitar a natureza.*” (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024).

A elaboração do sentimento de pertencimento parece estar vinculada aos tempos e espaços que marcam o cotidiano na roça, o plantio e a colheita através do roçado: “*Minha família lida com diversas plantações: tem hortas, plantam milho, aipim, andu (feijão de corda), banana, abóbora etc. Tem pés de manga, jaca, uva e goiabas também [...]. Outra coisa que meus pais fazem é caçar lenha no mato.*” (Janaína Silva, Entrevista episódica

online, 2024). Os produtos advindos da agricultura (ver figura 03) são utilizados para a subsistência da família, que é composta por ela, o pai, a mãe e mais cinco irmãos.

**Figura 03** – “Produtos da agricultura familiar no quintal de casa”



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Portanto, vê-se uma expressão da agricultura familiar, compreendida como “aquela que caracteriza as unidades de produção rural estruturadas no trabalho da família e que têm como eixo a relação com a terra, trabalho e família” (Marques, 2019, p. 68). A “*labuta*” com a roça está restrita à atuação do pai e da mãe: “*Eu não sou muito de trabalhar juntamente com meus pais, apenas vejo a luta deles plantando.*” (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

**Figura 04** – Pai, mãe e tia de Janaína pisando grãos de café no quintal da sua casa



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Além disso, conforme explicado pela participante, a família dela “[...] *também planta, cata, torra e pisa café, pega licuri, quebra e faz óleo e molho do coco.*” (Janaína Silva, Entrevista episódica *online*, 2024). A área destinada à plantação do café é pequena, restringindo-se ao entorno da casa. O pó extraído dos grãos (ver figura 04) é utilizado para consumo próprio, pois “*só dá uns cinco pratos*”. O aproveitamento da cadeia produtiva do licurizeiro<sup>54</sup> é comum no âmbito da roça em que Janaína reside (ver figura 05). Com o tronco e as palhas extraídas da palmeira, os moradores confeccionam suas artes (cestas, esteiras, biojóias, etc.). A amêndoa, por sua vez, é utilizada na produção de receitas típicas (bolos, óleo de coco, paçoca, cocada, etc.) e de cosméticos, especialmente sabonetes e *shampoo*. Esses produtos são vendidos na feira, de forma autônoma ou por intermédio da Associação de Moradores e parecem ter grande valor simbólico para a cultura e economia local, fazendo parte das nuances identitárias desses sujeitos rurais.

**Figura 05** – Janaína Silva ao lado de um licurizeiro no quintal de sua casa



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

<sup>54</sup> A incidência do licurizeiro se estende do norte do Estado de Minas Gerais até o sul de Pernambuco. Ocupa porções centrais nos estados da Bahia, Sergipe e Alagoas, especialmente em áreas de solo seco. Essa espécie floresce e frutifica praticamente durante todo o ano e sua cadeia produtiva (o tronco, as palhas, o dendê e a amêndoa) é utilizada na produção de artes, pratos típicos e até cosméticos.



Janaína demonstra bastante interesse pela cadeia produtiva do licurizeiro. No dizer dela, essa palmeira precisa ser valorizada nas culturas rurais. Na entrevista episódica, relatou que deseja abordar a importância do licuri no trabalho de conclusão da licenciatura em Geografia, curso que realiza em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da esfera privada. *“Não sei como vai ser, mas quero fazer meu TCC sobre o licuri e sua importância cultural e comercial para as famílias, para a Associação. Rosângela me emprestou dois livros excelentes, abordando o tema. Estou ansiosa para começar.”* (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024). O contato com a amiga Rosângela, bem como as leituras que começou a fazer por intermédio dessa amizade, despertou o desejo de estudar<sup>55</sup> esse elemento que integra os cenários rurais do seu território.

Para a participante, a roça não é apenas um local de trabalho, é também um espaço de sociabilidade: *“Aqui o povo costuma jogar futebol nos finais de semana, ir às festas religiosas, participar de cavalgadas, frequentar bares e casa de amigos.”* (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024). Embora sejam espaços e momentos que promovem a diversão e o contato entre as crianças, jovens, adultos e idosos rurais, ela disse que não participa desses acontecimentos, prefere *“aproveitar a natureza”* ou *“ficar no quarto estudando”*: *“Às vezes participo, mas não gosto muito de festas e jogos. Não me sinto bem com alguns olhares.”* (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024).

Cabe um parêntese para a problemática dos olhares apresentada pela participante. Como Arduini (2007, p. 106), acreditamos que *“o ser humano fala muito pelo olhar. O olhar mostra e oculta significados. Para falar, o olhar não precisa de palavras”*. Portanto, os olhares disparados contra essa jovem travesti da roça falam muitas coisas: comunicam curiosidade, expressam ódio e pavor, revelam estranhamento e desejos, quase sempre inclinados para a perversão e a vontade de *“corrigir uma incorrigível”* (Foucault, 2001) e anular sua vocação ontológica, que é ser mais ou, em outras palavras, humanizar-se, em meio às forças sociais e discursos ideológicos que atravessam as diversas instituições de saber-poder (Freire, 1996; 2018) que se fazem presentes em seu contexto socioespacial.

*“Ser travesti”* e *“ser da roça”* são dois aspectos marcantes no processo de humanização/subjetivação de Janaína. Para o jogo de forças que pretendem normalizá-la, esse dado se torna um verdadeiro pavor. Assim como tem sido difícil lidar com o fato de que ela *“burlou”* as normas ao adotar um nome *“incoerente”* para o que se espera de alguém que

---

<sup>55</sup> Analisaremos as experiências educativas da participante, na educação básica e no ensino superior, no tópico 3 deste artigo.

nasceu com uma genitália masculina. As “rasuras” feitas por ela em sua certidão de nascimento serão pautas do debate a partir de agora.

### **2.3 “Hoje estou retificada, mudei todos os meus documentos”: a conquista do nome**

Eu tenho nome. / E quem não tem? / Sem documento eu não sou ninguém. /  
Eu sou Maria! / Eu sou João! / Com certidão de nascimento... sou cidadão!

A epígrafe de abertura deste tópico é um dos textos-discursos utilizados em uma campanha voltada para a redução do número de crianças sem certidão de nascimento, desenvolvida em 2006 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a Rede Globo. O esforço foi legítimo, tendo em vista que a linguagem e “as palavras nomeiam, parte por parte, o que é dado à representação” (Foucault, 2000, p. 134). Por essa ótica, o registro do nascimento, do sexo, do gênero, da raça e dos signos atrelados a eles, nos posiciona dentro da vida civil, entremeada por direitos e obrigações tidas como legais.

O discurso “oficial” assevera que “Garantir o acesso ao registro civil de nascimento é garantir o acesso a serviços nas áreas da educação, saúde e assistência social, constituindo uma importante etapa para o exercício da cidadania no país” (Brasil, 2018, s.p.). Sabemos que a existência humana não se limita a tal registro – e é importante sinalizar isso, posto que nossa sociedade está estruturada a partir de códigos que nos dizem o que somos, quem podemos ser, como devemos agir. Porém, é preciso sinalizar que, se é ele, juntamente com outros tantos registros oficiais, que nos conferem o título de cidadãos, faz-se necessário adotar uma linguagem que preveja o respeito às diferenças e reverbere, de fato, na conquista de direitos e deveres fundamentais por parte de grupos inferiorizados.

Essa compreensão, atrelada às evidências de que pessoas travestis e transexuais não gozavam dos mesmos direitos civis que outros sujeitos com “traços situados dentro de uma normalidade” (Foucault, 2001, p. 68), fez com que o movimento travesti e transsexual, por intermédio da ANTRA e outras representações sociais, se empenhasse em uma luta em prol do direito de alteração do nome, sexo ou ambos. Embora pareça banal, a possibilidade se converte em uma condição para que pessoas trans e travestis sejam mais respeitadas na sociedade, tratadas com dignidade nos espaços destinados a oferta dos serviços públicos essenciais – tratamento este que perpassa a utilização do pronome adequado, por exemplo, a fim de evitar constrangimentos de qualquer ordem. É mister lembrar que, como apregoa Foucault (2001), aquilo que não é visto ou dito, não é lembrado e, de certa forma, desaparece.

Como resultado desses esforços, no dia 1º de março de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a possibilidade de pessoas travestis e trans alterarem o nome e/ou

gênero no registro civil, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo. Na cartilha intitulada *Projeto: Eu êxito*, a ANTRA (2018, p. 3) explica:

A decisão foi feita na Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 4275 ajuizada pela Procuradoria Geral da República para que o artigo 58 da Lei 6.015/1973 (a lei de registros públicos) fosse interpretado de acordo com o princípio da dignidade da pessoa humana previsto na Constituição Federal, permitindo a alteração do nome e gênero no registro civil por meio de averbação no registro original.

Assim, o STF descartou a necessidade de autorização judicial, a entrega de documentos que expressem acompanhamento médico/psicológico ou qualquer outro documento burocrático. Com as mudanças, agora qualquer pessoa travesti ou transexual, com idade acima de 18 anos, pode requerer a alteração do registro civil. Salienta-se que menores de 18 anos só podem requerer o procedimento pela via judicial (ANTRA, 2018). Resultados interessantes já podem ser percebidos, pois, apenas em 2023, cerca de 3.908 pessoas foram até um cartório para pedir a mudança de gênero e/ou nome e os números só crescem, conforme dados da Associação Nacional dos Registros das Pessoas Naturais (Arpen Brasil).

Tão logo se informou sobre a possibilidade de retificação do nome e/ou sexo informados no registro de nascimento, por intermédio de pesquisas na *internet* e de amigos mais experientes, Janaína Silva entrou em ouro dilema: Qual nome escolher? Na escolha de um novo nome, pessoas travestis e transexuais costumam considerar personalidades ou acontecimentos que marcaram sua história e representam, de alguma forma, um aspecto de quem desejam ser. Foi mais ou menos isso que aconteceu com a nossa participante:

*“Em 2019, eu estava já me transformando uma mulher, sabe, mas ainda não sabia o nome. Aí minha tia falou com mãe assim, que eu já estava me transformando e qual nome ela gostaria? Minha mãe no auge da brincadeira falou – coloca Janaina Guerreira da novela, e esse nome ficou.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

A escolha do nome, neste caso, foi entremeada pela dimensão afetiva, posto que a tia e a mãe de Janaína se fizeram presentes nesse processo, demonstrando carinho e admiração pela sua história, que é mesmo de resistência, o que faz dela uma guerreira. A telenovela *Verão 90*<sup>56</sup>, dotada de um currículo próprio e de uma linguagem que faz ecoar signos e significados (Corazza, 2001, Giroux, 2005; Jorge *et al*, 2023), fez com que a mãe dela visse algum sentido na história da personagem Janaína Guerreiro – na época, interpretada pela atriz Dira Paes –, uma mulher batalhadora e ética que criou os filhos sozinha. Cozinheira de mão cheia, sonhava em ter o próprio negócio e viver um grande amor.

---

<sup>56</sup> *Verão 90* foi uma telenovela brasileira produzida pela TV Globo e transmitida originalmente de 29 de janeiro a 26 de julho de 2019, no horário das sete.

**Figura 06** – “O melhor dia da minha vida, [...] conquista da retificação do nome”



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

Então, “[...] desde esse dia, o nome *Janaína Guerreira* ficou, mas no documento está *Janaína Silva*.” (Janaína Silva, Entrevista episódica *online*, 2024), pois “a alteração não inclui o sobrenome” (ANTRA, 2018, p. 4). A figura 6 evidencia a importância do momento em que ela conquistou a retificação do nome e gênero em sua certidão de nascimento.

A retificação do nome e/ou do gênero nos registros oficiais é um acontecimento discursivo muito importante para pessoas travestis, pois representa, dentre outras coisas, um dispositivo que corrobora para a criação da feminilidade e para a conquista de outros modos subjetivação/humanização. Porém, elas ainda se deparam com situações bastante constrangedoras, desde resistências nos próprios cartórios, quanto à alteração do registro civil, até a recusa à utilização do pronome e/ou do nome social adequado, insistindo no uso do nome morto<sup>57</sup>. É o que relata a participante desta pesquisa em sua escrivência:

*“Anos passaram, a sociedade foi acostumando a utilizar o novo nome, o pronome correto, enfim... E nisso, com muito esforço e luta, busquei os meus direitos para mudar o meu nome para Janaina, a retificação do nome, sabemos que temos a opção do nome social, mais em diversos setores como recepção e hospitais isso não*

<sup>57</sup> “Nome morto” é o termo utilizado para se referir ao nome pelo qual uma pessoa costumava se chamar antes de sua transição de gênero. Utilizar o nome morto para se referir a uma pessoa trans ou travesti (ao invés do nome que ela escolheu para si) costuma ser desrespeitoso, pois é um desrespeito com a sua identidade.

*era ocorrido. Foram inúmeros constrangimentos por ter um nome no registro e estar diante de uma figura feminina, momentos dolorosos – chamando nome morto para se apresentar em referente situação – fulano de tal – tinha que submeter a levantar e ir até o devido lugar, e os olhares de espanto e choque das pessoas eram muitos.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

O relato dessa jovem travesti nos mostra que as situações de preconceito não cessam com a “rasura” nos documentos oficiais. Estes, por sua vez, não garantem em sua totalidade a cidadania e o tratamento mais humanizado. Muito pelo contrário: seja por falta de conhecimento ou com explícita intencionalidade, muitas das pessoas que operam a maquinaria pública e privada proporcionam “*momentos dolorosos*” para esses sujeitos, principalmente quando se direcionam a eles com pronomes inapropriados e/ou o nome morto. Essa resistência encontrada diante da retificação da norma configura um dos principais elementos do dispositivo da sexualidade, que é a regulação do corpo e dos nascimentos, a especificação dos “perversos” e o controle das suas condutas através dos textos-discursos – o que implica ditar as palavras que dizem quem somos ou devemos ser (Foucault, 1999; 2001).

De qualquer forma, a escolha do nome social e a mudança no registro civil provocaram efeitos de sentido na subjetivação/humanização de Janaína Silva, a guerreira, perfazendo mais um passo no sentido de alcançar a realização estético-corporal. Ela nos diz que está mais informada para lutar pelos seus direitos, e complementa: “[...] *hoje estou retificada, mudei todos os meus documentos, e graças a Deus não passo esses constrangimentos em nenhum local público.*” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

### **3 “Um período onde meus trejeitos foram muito revelados e mal vistos”: reflexões sobre a trajetória escolar**

As escrituras analisadas até aqui estiveram mais assentadas no processo de construção identitária da participante enquanto travesti da/na roça, em meio aos sistemas de opressão e práticas discursivas engendradas por instâncias formativas não-escolares, entre elas, as discussões em família, as reuniões promovidas pela associação de moradores, as conversas com amigos e até mesmo os programas de televisão e telenovelas. Nesta seção, voltaremos o nosso olhar para os excertos que remetem mais diretamente à trajetória escolar de Janaína, com o propósito de identificar os obstáculos enfrentados por ela em seu processo de escolarização – que faz parte do que estamos chamando, aqui, de “sistemas de opressão e exclusão” (Freire, 1996; 2018; Foucault, 2001; 2006) – e analisar seus efeitos de sentido na humanização/subjetivação dessa jovem rural.

É imperioso assinalar, desde início, que a escola é um espaço em que enunciados sobre gênero e sexualidade são produzidos e se fazem circular. “A partir de suas múltiplas pedagogias afirmam-se e validam-se práticas sexuais e identidades heterocisnormativas, rechaçando e/ou ignorando outras possibilidades, como se não existissem” (Pereira; Pereira; Pocahy, 2021, p. 2747). Desse modo, nosso debate não caminha por investigações do tipo: a escola deve falar sobre gênero, sexualidade e temas correlacionados? Ao invés disso, indagamos: Como a escola fala desses assuntos? Quais narrativas ela decide evidenciar e em nome de quem (ou do quê) o faz?

Nesse sentido, nas análises que aqui fazemos, observamos como o modo de conduzir as condutas e de operar sobre elas para obter determinadas ações, sejam elas individuais ou coletivas, especialmente na escola, reverberam em processos de subjetivação e humanização e reforçam a relações desiguais (Freire, 1996; 2018). Mostramos, direta e indiretamente, que o espaço escolar opera com sistemas de opressão e exclusão que tendem a privar pessoas LGBTI+ de concluir a educação básica e prosseguir com os estudos. Foi isso que quase aconteceu com Janaína Silva, sobretudo em sua passagem pelos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando seus “[...] *trejeitos foram muito revelados e mal vistos*” (Janaína Silva, Carta 01, 2024), como evidenciaremos nos próximos tópicos.

### **3.1 “É a bichinha da Cruz!”: as situações de preconceito e a vontade de desistir da escola**

A trajetória escolar é uma das categorias que mais pulsaram nas escrituras da nossa interlocutora. Segundo ela, o período em que esteve nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi bastante tranquilo, talvez por conta do vínculo que já possuía com os colegas. A escola da Cruz, roça em que Janaína mora, é de pequeno porte, atende ao público da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental e possui duas classes multisseriadas, nos turnos matutino e vespertino.

Essa configuração é muito recorrente nos contextos rurais e remete às classes compostas “[...] por alunos com diferentes níveis de aprendizagem, agrupados por séries” (Rios, 2016, p. 333), com a mediação de um único professor. Por isso, também são chamadas de classes unidocentes. Por vezes, a multisseriação é utilizada como uma estratégia para evitar o fechamento de escolas situadas na roça, como uma forma de garantir que os sujeitos rurais continuem estudando perto de casa, onde encontra suas referências sociais.

Findada a experiência no “*primário*”, “*período escolar que foi normal*” para Janaína, chegou o momento de transição para outro segmento, os anos finais do Ensino Fundamental e com ele, a necessidade de se deslocar para a comunidade quilombola do Tejuco, onde passou a estudar do sexto ao nono ano e, por conseguinte, o Ensino Médio<sup>58</sup>. Sobre isso, ela nos diz: “[...] *em 2012 fui estudar no Tejuco, mas lá era totalmente diferente, meu jeito sempre era motivo de pirraça e chacota.*” (Janaína Silva, Carta 02, 2024). E complementa:

*[...] foi um período onde meus trejeitos foram muito revelados e mal vistos pelos alunos (as) que ali estavam. Muitos julgavam – Ah é o viado! - A bichinha da Cruz! Esses e outros pronomes que ouvia tempo todo e me doía [...], fazia com que eu tentasse desistir dos estudos, mais não DESISTIR, [...] fui mais forte.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

A chegada na escola do Tejuco exigiu dela a assimilação de uma estrutura escolar e dinâmica de funcionamento diferente, se comparada com aquela que lhe era familiar: as interações com outros estudantes e outra realidade socioeducativa, o formato seriado das classes em substituição ao modelo multisseriado, a divisão do tempo entre vários professores/componentes curriculares, ao invés da unidocência. Entretanto, o maior desafio foi o preconceito que ali encontrou, em virtude dos seus trejeitos<sup>59</sup>, “anormais” (Foucault, 2001) aos olhos de muitas pessoas que ali estudavam e trabalhavam. “*A bichinha da Cruz*”, como falavam, chegou na escola e logo despertou olhares: primeiro, de estranhamento, depois, de aversão, beirando as palavras indizíveis do ódio.

*“Todo dia, era dias de agonia, sofrimento, preconceito, chacotas e piadinhas. Sempre era o alvo do dia, não foi fácil em nenhum momento e nunca será fácil para nenhuma pessoa LGBT, pois sabemos na pele o que é sofrer em uma escola essas tempestades. Muito preconceito sofri sozinha, querendo desistir de estudar [...]. E nisso iria acabar abandonando meu sonho [...]. Um momento que lembro, quando um aluno me xingou no meio de diversas pessoas por uma simples conversa, apenas mencionei que achava bonito e nisso a pessoa não gostou e me xingou de diversos pronomes.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

Esse relato escancara o rosário de agressões e os sentimentos que elas despertaram na participante. A agonia e o sofrimento decorrentes das chacotas e piadas atuaram como barreiras para o seu crescimento escolar, trazendo à tona as engrenagens e os efeitos de sentido desse sistema de opressões. Cabe salientar que essas situações não se restringem às escrevivências educativas de Janaína. Elas são atualizadas conforme os contextos, mas sempre

<sup>58</sup> A escola do Tejuco é vinculada ao poder público municipal de Palmeiras, no Estado da Bahia, e comporta um anexo da rede estadual para oferta dos três anos do Ensino Médio, a fim de garantir que os jovens rurais concluam a educação básica em seu contexto de referência e não precisem se deslocar para a área urbana. Por estar localizada em um ponto estratégico, entre duas roças menores, a unidade de ensino do Tejuco recebe estudantes das escolas de Cruz e do Taquari.

<sup>59</sup> Diz-se do hábito de gesticular exageradamente nas situações comunicativas ou daquelas pessoas que possui gestos que fazem rir. O termo é comumente utilizado para referir a gays afeminados, trans, travestis, etc.

carregam os traços da exclusão para com aqueles que revelam uma “face monstruosa” e “incorrigível”, como constataram vários pesquisadores em suas reflexões sobre trajetórias escolares de travestis (Bohm, 2009; Andrade, 2012; Shimura, 2012; Barros, 2014; Oliveira, 2014; Silva, 2014; Acosta, 2016; Gomes Filho, 2017; Júnior, 2018)<sup>60</sup>. Gera-se, com isso,

Condicionantes que encurralam os monstros numa espécie de limbo social, cujo processo inclui a naturalização da crítica demolidora às suas aparências, a impunidade dos autores das mais violentas agressões, o rebaixamento existencial sob o peso da violência física e simbólica; o incentivo tácito, e muitas vezes ostensivo, a toda sorte de insulto e aviltamento que se não os impede de entrar nas escolas, as fazem abandoná-las precocemente (Filho *et. al.*, 2017 p. 607).

Para permanecer na escola, mesmo “*sentindo na pele*” o peso dos discursos normalizadores, nossa interlocutora precisou ser forte, “*uma guerreira*”. Caso contrário, seria mais uma, entre tantas pessoas LGBTI+ que são expulsas dos espaços escolares não só por sujeitos-opressores, como também por “currículos monstro, cuja estética denuncia a exclusão e a violência dos currículos oficiais, teorizados e praticados, e, portanto, a sua obsolescência” (Filho *et al.*, 2017, p. 606).

Um dos fatores que fez com que Janaína continuasse os estudos foi o sonho de se tornar professora, além do apoio, conselhos e acolhimento por parte de algumas amigas que atuaram como suportes em sua vida. Segundo Martuccelli (2007, p. 52), “o indivíduo não existe se não na medida, e somente na medida, em que é sustentado por um conjunto de suportes<sup>61</sup>”. Para Marques (2019, p. 292), “as pessoas são suportes quando se colocam como sustentações visíveis ou invisíveis, quando dão apoio material e simbólico” para aquele que passa pelas “provas”<sup>62</sup> (ou seriam provações?). Foi o que fizeram as colegas da participante:

“[...] *tinha mais intimidade com as meninas, que me acolhia e respeitava quando assumi gay. E enfim, o preconceito maior era os meninos que continuavam com muito preconceito e chacota. Sempre foram meu apoio DAYANE e SHELA, minhas colegas que me apoiavam, acolhiam e não deixavam que me maltratassem. E isso me sustentou muito.*” (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

O fato de as atitudes preconceituosas partirem mais dos meninos que das meninas, pode estar relacionado à figura do homem viril dotado de masculinidade inquestionável, para

<sup>60</sup> Veja o Artigo 02, que objetivou traçar uma espécie de esboço de um mapa do que tem sido discutido, no âmbito dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil, sobre as travestilidades na educação básica, enfocando as experiências escolares de sujeitos travestis.

<sup>61</sup> Para saber mais sobre “suportes institucionais” e outros tipos e suporte, ver reflexões promovidas por Martuccelli (2007) a respeito da Sociologia do Indivíduo. Recomendamos também a tese de doutorado de Marques (2019), onde a autora utiliza a Sociologia do Indivíduo como referencial teórico-metodológico para a pesquisa intitulada *Um pé na roça - Outro na universidade: Experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (Uneb)*.

<sup>62</sup> Na perspectiva de Martuccelli (2007) e de Marques (2019), as “provas” são desafios históricos que os indivíduos são obrigados a enfrentar em seu processo de individuação nas instituições, desafios estes que são produzidos socialmente, divulgados culturalmente e distribuídos de maneira desigual.



a qual, relacionar-se com alguém que borra as fronteiras entre os gêneros/sexos é uma verdadeira ameaça. Desse modo, Dayane e Sheila foram cruciais para a permanência de Janaina na escola, posto que atuaram como suportes e/ou sustentação para que ela pudesse passar pelas provas e “enfrentar os desafios que as compõem” (Marques, 2019). Nesse jogo de forças entre oprimida e opressores, diante das situações desiguais que ele incutiu, o diálogo se fez importante, afinal, “a liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire, 2018, p. 76), seja na educação ou na vida, implica um fazer junto, uma comunhão.

É importante pensar o lugar das práticas educativas e a atuação dos docentes em meio a esse cenário conflitivo. O que foi feito para ajudá-la? Quais suportes institucionais foram oferecidos para que ela pudesse superar as provas-obstáculos? Como as relações de gênero e sexualidade foram construídas e problematizadas? Refletir sobre isso é importante, pois a percepção de que um problema existe evoca dos profissionais de educação uma intervenção na realidade e uma efetiva participação na luta pela liberdade, tendo em vista a promoção de espaços e tempos educativos menos conflitivos (Freire, 1996; 2000; 2018).

Sobre o assunto, a participante desabafa: “*Diversos professores tinham preconceito, devido minha voz e também sobre meu “defeito” de ser LGBT.*” (Janaína Silva, Carta 02, 2024). Quando menciona a voz, se refere à dificuldade de fala por conta da fissura no palato, popularmente conhecido como céu da boca. Janaína tem feito procedimentos cirúrgicos, especialmente a Palatoplastia, com vistas à correção da fissura e, conseqüentemente, melhoria da fala. Pelo que se nota, essa condição, bem como seu gênero dissidente e traços afeminados foram mal vistos até mesmo por alguns professores – o que, em si, já é um grande problema e evidencia a existência de um sistema de opressões que impossibilita o respeito às diferenças e encontra no discurso pedagógico, na prática educativa, as condições para manter seu *modus operandi*<sup>63</sup> em pleno funcionamento.

Segundo ela, havia um silêncio por parte dos profissionais da escola diante daquilo que lhe ocorria e pouca incidência de situações de ensino e aprendizagem correlacionadas ao eixo integrador da educação para a diferença que possibilitassem, de alguma maneira, um diálogo sobre o respeito aos sujeitos LGBTI+. Nesse horizonte, Oliveira (2020, p. 36-37) pontua que a presença/ausência dessas práticas na escola é intencional, pois “a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula não se constitui no campo da neutralidade. Ela se conecta, entre outras coisas, com os pontos de vistas pessoais, com os valores morais, com as escolhas políticas e religiosas dos profissionais”.

---

<sup>63</sup> *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa “modo de operação”. É comumente utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade de acordo com procedimentos mecânicos.

Portanto, essa cegueira coletiva diante das tecnologias da exclusão expressam uma violência institucionalizada que, contraditoriamente, tende a se fortalecer no currículo escolar, corroborando com a manutenção dos sistemas de opressão e a ampliação dos seus efeitos sobre o corpo de pessoas, como essa jovem travesti da roça. Além disso, implica na criação de um espaço pouco acolhedor para os estudantes em um momento em que despontam várias inquietações em sua vida. Sobre isso, a participante comenta: “*Um mundo sem informação, a escola sempre foi falha a isso.*” (Janaína Silva, Carta 01, 2024). Quanto às práticas educativas transgressoras, quando ocorriam, eram propostas isoladas, não necessariamente um projeto com ações a curto e longo prazo. Janaína Silva destacou uma atividade avaliativa realizada no componente Sociologia<sup>64</sup>, na etapa do Ensino Médio (ver figura 07).

**Figura 07** – Atividade desenvolvida nas aulas de Sociologia<sup>65</sup>

ANO – SOCIOLOGIA  
ATIVIDADE AVALIATIVA – 2,0

TODOS IGUAIS?

ATIVIDADE

1- Argumente a afirmação:  
“a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza”

2- Todos nós reconhecemos a riqueza da diversidade cultural que há em nosso país, muitos se encantam e outros nem tanto, qual seria a **saída criativa** para aqueles que não conseguem conviver com as diferenças?

3- Utilize os textos abaixo (músicas) crie uma charge.

4- Crie uma ilustração para a frase:  
“O desafio de se conviver com a diferença”.

Esta pessoa é contra a qualquer tipo de preconceito.

1. Ninguém = Ninguém  
Engenheiros do Hawaii

Há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há tanta gente pelas ruas  
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente sinta  
(se é que sente) a mesma indiferença

2- Uns Iguais Aos Outros  
Titãs

Os homens são todos iguais  
(...)  
Branco, pretos e orientais  
Todos são filhos de Deus  
(...)  
Kaiowas contra xavantes  
Árabes, turcos e iraquianos  
São iguais os seres humanos  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros  
Americanos contra latinos

há tantos quadros na parede  
há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
há palavras que nunca são ditas  
há muitas vezes repetindo a mesma frase  
(ninguém = ninguém)  
me espanta que tanta gente minta  
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais, todos iguais  
mas uns mais iguais que os outros

Já nascem mortos os nordéstinos  
Os retirantes e os jagunços  
O sertão é do tamanho do mundo  
Dessa vida nada se leva  
Nesse mundo se ajoelha e se reza  
Não importa que língua se fala  
Aquilo que une é o que separa  
Não julgue pra não ser julgado  
(...)  
Tanto faz a cor que se herda  
(...)  
Todos os homens são iguais  
São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros

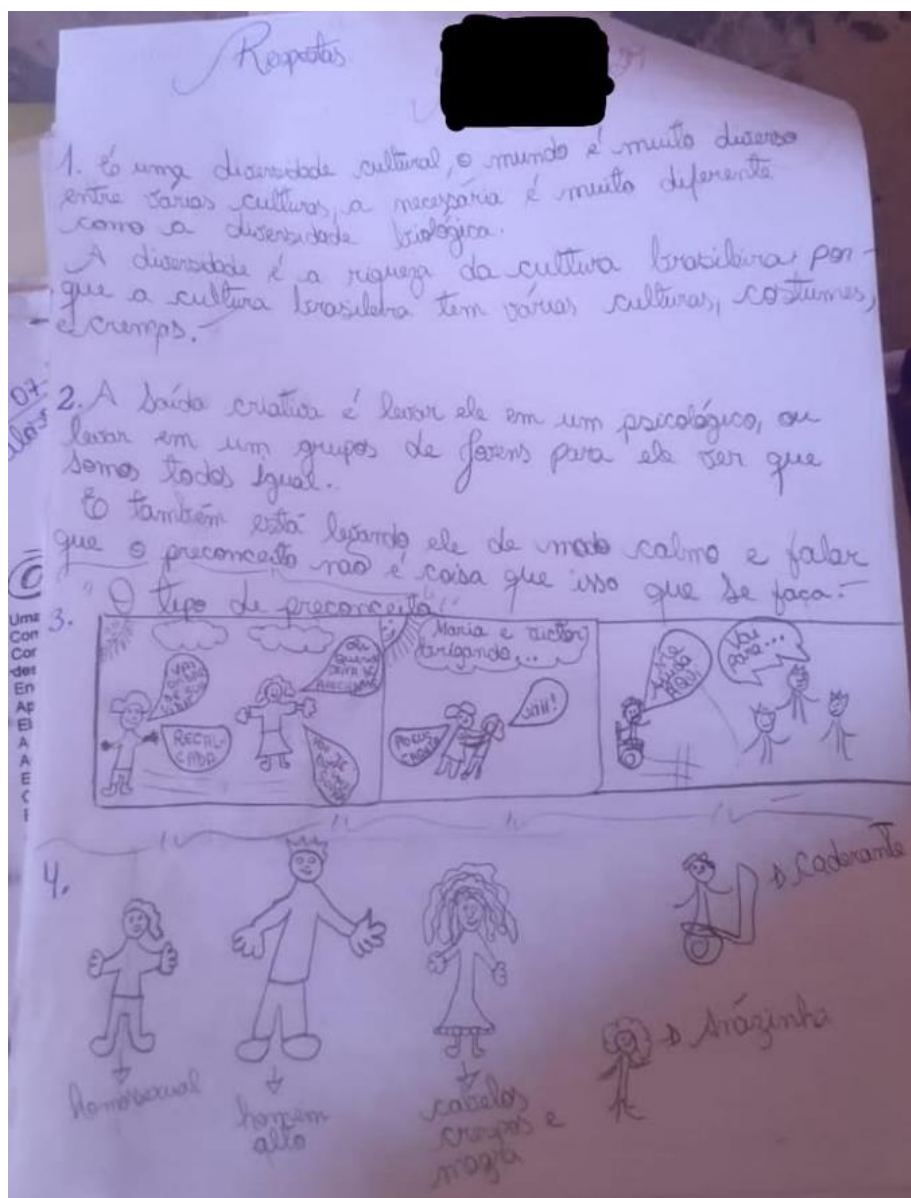
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

<sup>64</sup> O componente integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apregoa que o ensino de Sociologia deve estar a serviço da construção de uma escola inclusiva, capaz de “[...] atender a especificidades plurais, integrar e acolher a diversidade com o espírito da alteridade” (Bahia, 2022, 217), de modo a contribuir com a arquitetura do projeto democrático de sociedade.

<sup>65</sup> O visto da professora foi ocultado, para evitar a identificação da sua identidade. Na atividade, consta o nome morto de Janaína. Optamos por não o mencionar no texto para não sermos desleigos.

A atividade é composta por um conjunto de textos (letras de músicas) que abordam o aspecto da diferença e promove uma reflexão sobre a importância de uma boa convivência. Há, implicitamente, uma crítica ao discurso “somos todos iguais”, o qual expressa, de um lado, uma falsa ideia de que há um padrão ético-estético para todas as coisas, de outro, uma discrepância, pois, na prática, os direitos e as condições de acesso e permanência na educação, por exemplo, não são tão iguais como se apregoa. A figura ilustrativa contém elementos que remetem à diversidade – pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, sujeitos de mãos dadas (aparentemente, dois homens), com deficiência, etc. –, acompanhados da frase: “Esta pessoa é contra qualquer tipo de preconceito”.

**Figura 08** – Respostas dadas à atividade desenvolvida nas aulas de Sociologia



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em suas respostas (ver figura 08, na página anterior), Janaína demonstrou uma percepção crítica, ainda em formação, em relação àquilo que foi solicitado pela professora. Ressaltou, como podemos ver na resposta dada à primeira questão, que há uma infinidade de culturas e costumes no Brasil, o que evidencia sua grande riqueza. Como proposta de intervenção para o caso daquelas pessoas que não conseguem conviver com as diferenças, ela sugeriu a promoção de diálogos em grupos de jovens e a conversa direta, a fim de sensibilizá-los quanto ao comportamento ofensivo. As questões três e quatro foram respondidas através da combinação de textos verbais e desenhos que denotam sujeitos dissidentes, inclusive homossexuais, e a necessidade de resistência às condutas discriminatórias.

As proposições feitas pela partícipe poderiam ser convertidas em possíveis soluções para os problemas reais que ela enfrentava na escola. Embora ausente de uma intervenção concreta, nota-se que a tarefa fez sentido para ela, por isso ela a guarda até hoje. É mister salientar que a pouca incidência de atividades como essa e/ou o silêncio de muitos dos profissionais de educação diante das situações de opressão tendem a reforçar o clima de ódio e retroalimentar os discursos político-ideológicos que situam os sujeitos LGBTI+ nas áreas mais inóspitas da escola e da sociedade (Butler, 2013; 2014; Quinalha, 2022). Discursos que constroem a ideia de que a bicha “é má e se espalha pelo país, de cabo a rabo, como erva daninha” (Oliveira, 2020, p. 111).

Convém explicar que o fato de Janaína Silva não ter mencionado, em suas escrivências, acontecimentos felizes e/ou não ter relatado outras práticas educativas pautadas nas questões de gênero e sexualidade, não significa dizer que elas não existiram. Apostamos na ideia de que as experiências dolorosas, enredadas pela violência física e psicológica, foram mais recorrentes e inibiram a percepção do “currículo-alegria” e dos seus efeitos na construção de si (Paraíso, 2016). Contudo, nossa interlocutora não deixa de agradecer: “[...] *sou grata aos professores, que nos ensinavam da melhor maneira que podiam, como podiam*” (Janaína Silva, Entrevista Episódica online, 2024).

A trajetória escolar dessa jovem travesti da roça foi marcada, ainda, pelos flertes<sup>66</sup> e sarradas<sup>67</sup> no recreio, pela expressão dos afetos e desejos que, por sua vez, implicaram em seu processo de humanização/subjetivação, na sua busca pela realização pessoal: “*Fui me descobrindo cada vez mais, tendo experiência com os meninos, umas brincadeiras de criança que levaria a querer mais e acabar gostando daquilo*”.

---

<sup>66</sup> Comportamento que consiste numa discreta insinuação de interesse entre pessoas.

<sup>67</sup> Ato de encostar-se em alguém, geralmente num local público, com intenções libidinosas, buscando ter prazer.

*“Desde os 9 anos eu já me sentia diferente, e na escola não seria diferente, gostava de brincar com os meninos um sarrando no outro no período de recreio. Isso era prazeroso para mim. Mas sabendo q o padrão de 2009 era o menino com a menina. Tanto brincar quanto namoro... Enfim. Isso ocorria diversas vezes no recreio escolar, até que um dia a professora quase chega e pega a gente sarrando um ao outro, era uns 3 meninos e eu no meio, a inocente.”* (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

Em seu relato, nossa interlocutora remonta a um período da sua vida em que não circulavam muitas informações sobre as “sexualidades disparatadas” (Foucault, 1999), sobre a existência de gays afeminados, viados, bichas, sapatonas, travestis e maricas – ou, pelo menos, não chegavam até ela, seja pelo fato de que “*não tinha celular e internet na roça*”, seja devido aos discursos que silenciavam a existência de gêneros dissidentes nos contextos rurais. A ausência de informações, no entanto, não silenciou seus desejos e a procura por prazeres, o que a levou a burlar os “*padrões*” sociais e as normas escolares para sarrar com seus colegas nos cantos inabitáveis e mais silenciosos durante o “*recreio escolar*”<sup>68</sup>.

Enquanto acontecimento discursivo, o comportamento de Janaína remete a uma resistência aos condicionamentos impostos ao seu corpo por intermédio das forças sociais (Freire, 1996; Foucault, 1999) que operam em uma sociedade que, ao longo do tempo, foi se fazendo LGBTfóbica, misógina, cisheteronormativa, racista... portanto, visceralmente excludente. Diante desse amálgama, as aberturas encontradas no currículo escolar, como o recreio, podem servir de apoio para o “contra-ataque” (Foucault, 1999) e as “rebeldias” (Freire, 1996; 2018) que consistem em forjar o corpo e os prazeres (Foucault, 1999) por intermédio de escolhas mais ou menos flexíveis nas tramas das relações sexuais e de gênero.

### **3.2 “*Enfim, formei!*”: a conclusão do ensino médio e os anseios acadêmicos e profissionais**

*“Enfim, em 2018, formei, mais respeitada e ainda receiada com tudo que sofri. Em 2019 tive mais forças e me assumi travesti que não tive coragem de me assumir enquanto estudante.”* (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

A epígrafe de abertura desta subseção evidencia que as provas-desafios enfrentadas por Janaína em sua trajetória escolar na educação básica gerou, como efeitos de sentido, uma postura reticente e uma falta de coragem para se assumir como uma pessoa travesti, no período em que esteve estudante. Esse fato retroalimenta o entendimento de que pessoas LGBTI+ precisam de mais suportes para permanecer na escola e concluir a escolarização. As escrevivências dessa jovem travesti da roça sinalizam que, embora tenha transitado por ambientes bastante hostis, ela sempre foi focada nos estudos e procurava ter boas notas.

---

<sup>68</sup> Nome dado ao intervalo de tempo destinado ao lanche.

*“Não me via sendo reprovada [...], não fazia meu tipo. Sempre estudei para obter a média, nunca fui considerada a melhor aluna, pois sempre os melhores alunos são os que obtém as notas mais altas e etc. Mais sim, eu vejo que é importantíssimo, estudar, focar e correr atrás dos estudos.”* (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

Desse registro, apreende-se que o currículo da escola em que ela estudou supervalorizava a dimensão quantitativa/somativa da avaliação, de tal forma que “[...] os melhores alunos eram aqueles que obtinham as notas mais altas”. Talvez não fosse o caso dessa realidade específica, porém é muito comum o apego a essa lógica, fundamentalmente impregnada nas instituições de ensino, que costuma cercear o viés qualitativo da aprendizagem, fortalecendo a cultura da reprovação. Em contraposição a isso, Janaína se esforçou para concluir a educação básica e foi certificada por meio de “diploma”.

*“Meu diploma é valioso. Eu agradeço muito por minha conquista do meu diploma do nível médio, pois com ele vem muitas oportunidades para o futuro, para um cargo de nível médio, entrar em algum curso, sempre é obrigatório o certificado de conclusão. Ter um comprovante de que sim, finalmente ela conquistou, [...] e nisso, seguir para outras oportunidades. Muitas pessoas veem como qualquer outra coisa o diploma, mas para mim não é. Foi muito difícil, muito preconceito e barreiras para conquistar o meu diploma.”* (Janaína Silva, Entrevista episódica online, 2024).

O diploma é, para nossa interlocutora, “[...] um comprovante de que sim, finalmente ela conquistou”. Se, para algumas pessoas, a conclusão do Ensino Médio é uma fase pouco importante, para ela significou a superação de obstáculos que, a princípio, pareciam intransponíveis. As situações-limite com as quais se deparou, de um lado, e a vontade de se tornar professora, de outro, tensionadas pelas forças de um sistema de opressões que emergiam de todas as direções, despertaram a crença na possibilidade de mudança (Freire, 1979; 1996; 2000) e a luta pela instauração de “inéditos viáveis”<sup>69</sup>.

Pode-se dizer que, para Janaína, o diploma significa, também, a porta de entrada para a realização de outros cursos, para o empreendimento de outras conquistas. *“Foi com ele que consegui entrar na minha universidade particular. E por isso, sempre agradeço a Deus, primeiramente, e aos profissionais de educação, por ser exemplo para nós alunos.”* (Janaína Silva, Carta 02, 2024). Hoje, ela cursa licenciatura em Geografia por uma Instituição de Ensino Superior (IES) da esfera privada, custeada com recursos advindos da venda de bolos feitos por ela mesma: “[...] já quitei todas as mensalidades, sempre vendi bolos de pote, bolos confeitados, salgados e nisso fui juntando o valor” (Janaína Silva, Entrevista Episódica online, 2024). A opção pela faculdade particular na modalidade de Educação a Distância

---

<sup>69</sup> Trata-se de uma palavra-ação epistemologicamente empregada por Freire que remonta à fronteira entre o ser e o ser mais, que é a vocação ontológica pela humanização.

(EaD) justifica-se pelo fato de que o polo de apoio fica na própria cidade (Palmeiras), mas a participante disse ter vontade de cursar uma segunda licenciatura pela universidade pública.

Janaína externou o seu temor quanto às perspectivas profissionais, pois reconhece que a sociedade é LGBTIfóbica e fecha as portas para sua entrada no mercado de trabalho: *“Sempre fui atrás de oportunidades, tanto no ramo da educação, quanto nas outras áreas de atuação. Sempre fui atrás, mas sabendo que sempre existiria preconceito, homofobia e transfobia no meio.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024). Prova disso foi o que ocorreu com ela em 2022, após aprovação em um processo seletivo simplificado<sup>70</sup> organizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade em que reside:

*“No ano de 2022, fui aprovada no processo seletivo, para atuar como cuidadora de pessoas especiais. Aceitei o cargo e atuei uma semana. A direção da escola estava com chacotas e piadinhas por eu ser travesti e dizendo que ia me pegar com unhas e dentes. Nisso, a diretora soube q eu era travesti devido a uma tal auxiliar de serviços gerais dizendo q me conhecia e vice e versa. [...] Não gostei da atitude das mesmas e optei em desistir do cargo, sabendo q ali não seria pra mim. Um lugar que existe muitas pessoas preconceituosas não sabendo lidar e nem incluir pessoas LGBT e principalmente alunos deficientes, pois parte da escola acolhe e respeita a diversidade.”* (Janaína Silva, Carta 02, 2024).

Essa situação traz à tona as engrenagens dos dispositivos de interdição e a sua face mais perversa, que é a interdição não só do corpo “anormal-monstruoso” de Janaína, como também dos espaços em que ela deve estar e trabalhar (Foucault, 2000). Mesmo sendo aprovada por meio de processo seletivo, passou por provas-obstáculos que a fez desistir de uma oportunidade que a conduziria, mais adiante, à realização de um sonho, que é se tornar professora. O que é inadmissível, visto que as políticas educacionais preveem que a escola deve ser um espaço de acolhimento e de respeito. E mais: são atitudes que figuram no plano de transfobia e homofobia – que, inclusive, se enquadra como crime de racismo (Lei 7.716/1989), conforme decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2019.

Da escola ao mercado de trabalho, a caça aos sujeitos com “identidades disparatadas” (Foucault, 1999; 2001) segue intensa. O objetivo: eliminar qualquer sinal de resistência e cercear os ensejos de humanização (Freire, 2018). As armas: discursos político-ideológicos e dispositivos de saber-poder que enveredam “[...] pela opressão material e simbólica que circunscreve as travestis em guetos, dificultando o acesso à escolaridade, ao mercado de trabalho e comprometendo seus projetos de transformação e inserção social fora da prostituição” (Pelúcio, p. 243).

---

<sup>70</sup> Os processos seletivos para contratação de profissionais temporários no Brasil são, em termos gerais, simplificados. Os principais critérios utilizados para contratação estão relacionados à titulação, podendo considerar diferentes tipos de cursos e experiência profissional (Todos pela Educação, 2024).

Com isso, vê-se cada vez menos jovens travestis no mercado formal, pois são impedidas de produzir conhecimentos e até de trabalhar – o que ocorre não porque são incapazes, e sim por conta da discriminação, que cresce de maneira deliberada e tolhe a sua vocação ontológica para a humanização/subjetivação. Como consequência, eles costumam viver com poucos recursos e se encontram “[...] em situação de alta vulnerabilidade e precarização de suas existências” (Benevides, 2022, p. 39), precisando recorrer, na maioria dos casos, aos trabalhos informais ou de menor prestígio, como a prostituição<sup>71</sup>.

O que fazer diante desse contexto permeado por lutas entre oprimidos e opressores? Entendemos que as engrenagens dos sistemas de opressão geram agressões violentíssimas, sejam elas físicas ou psicológicas. Contudo, assim como Freire (1996), acreditamos que o nosso tempo não deve ser de pura espera, mas tempo de “que-fazer”, de enfrentamento consciente com vistas à subversão dos discursos opressores, com todas as suas normas e forças. *“Afiml, a educação acolhe e emancipa [...]. Precisamos viver e não ter a vergonha de ser feliz! Precisamos ter CORAGEM, FORÇA, RESISTÊNCIA, essas são as chaves que levo para minha vida.”* (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

#### **4 Gratidão, Janaína Silva!**

Chegamos às considerações finais desta pesquisa que teve como objeto de estudo, as escrevivências educativas de Janaína Silva, jovem travesti da roça, do interior dos interiores da Bahia, Brasil. As análises que fizemos nos permitem asseverar, mas sem plenas convicções, que “ser travesti” e “ser da roça” são faces interseccionadas de uma identidade que está sendo forjada em meio às relações de saber-poder construídas no roçado, na família, na escola, na associação comunitária, com a participação dos discursos-ideológicos elaborados pelo currículo-mídia, expresso nos programas de televisão e nas telenovelas que a participante e sua família assistiam. Ela enfrentou muitas provas em sua trajetória escolar, como o preconceito e a ausência de práticas educativas que permitissem uma problematização das agressões, um diálogo sobre a diferença. Esse amálgama deu forma a – e, ao mesmo tempo, é resultado de – um sistema de opressões que implicou direta e indiretamente na tardia composição do corpo feminino e na procura pela realização pessoal e profissional.

Um olhar “curioso”, “amoroso”, de “indignação” (Freire, 1999) e, de certo modo, até de “suspeita” (Foucault, 1999; 2006) para as escrevivências de Janaína Silva, nossa

---

<sup>71</sup> Segundo dados divulgados pela Antra (2022), cerca de 90% das pessoas trans e travestis atuam como Profissionais do Sexo. Registrada com o N° 5198 – 05, essa ocupação profissional foi inserida na (CBO), através do Ministério do Trabalho e Emprego, pela Portaria MTE N°. 397, de 9 de outubro de 2002.



interlocutora, nos mostra que os projetos de educação ainda estão aquém das bandeiras que alardam: respeito a todos, tratamento equitativo, inclusão, luta contra os preconceitos e todas as formas de exclusão, apreço à ética e ao amor, etc. Há, como vimos, uma distância muito grande entre aquilo que se prega e aquilo que realmente é feito (Freire, 1996). Como educadores comprometidos com a realidade, devemos, sim, alimentar a esperança de que “[...] vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais.” (Freire, 1996, p. 145). Dito de outro modo, “[...] *precisamos ter força para quebrar esses padrões e barreiras que nos impõem e resistência para seguir firmes e fortes nesse caminho cheio de pedras e espinhos.*” (Janaína Silva, Carta 01, 2024).

Finalizamos este trabalho em tom de agradecimento: Janaína Silva, externamos a nossa gratidão por ter aceitado participar desta pesquisa. Obrigado por nos permitir acessar suas escrituras e analisá-las conforme nossas leituras. Nesse processo, corremos o risco de ter vacilado, vez ou outra, naquilo que dissemos sobre acontecimentos que são subjetivos, até mesmo por interferência das normas, que nos golpeiam o tempo todo e nos cobram padronizações. Sua história de vida é, em si mesma, pedagógica, pois nos ensina a resistir, a lutar por uma ética da existência, por aquilo que ainda não somos, mas que podemos nos tornar. Muito obrigado por este inesquecível diálogo e pelos valiosos ensinamentos!

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A COLHEITA

Procuro despir-me do que aprendi,  
 Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
 E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
 Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
 Desembrulhar-me e ser eu [...]
   
(Caieiro, 1986)

**P**ara muitos sujeitos rurais, o tempo da colheita é um tempo de contemplação. É o momento em que o agricultor olha para a terra, colhe os frutos outrora semeados e observa os resultados dos esforços empreendidos. Enquanto o faz, pensa em técnicas que podem ser ajustadas com o intuito de planejar outros plantios e colher melhores resultados. Essa semiótica coaduna com o “que-fazer” da pesquisa: reviradas as terras da produção científica, semeadas as reflexões teórico-metodológicas, crescidas e amadurecidas as análises dos dados, é hora de colher os resultados e projetar outros plantios epistemológicos, novas investigações.

Neste trabalho, cultivei três artigos que, embora singulares, se articularam e forneceram uma progressão reflexiva sobre o objeto que me tocou enquanto pesquisador. No primeiro, intitulado *Gênero, sexualidade e educação: um olhar para os “anormais” e os sistemas de opressão na escola*, fiz uma revisão de literatura sobre as relações de gênero e sexualidade na educação. Ao “bricolar” pensamentos de Michael Foucault e Paulo Freire, pontuei que ambos discutem sobre *sistemas de opressão* e seus *efeitos* nos processos de *humanização* e *subjetivação* de sujeitos tidos como “anormais”, reforçando as disparidades entre *oprimidos* e *opressores* na escola, bem como a capacidade de *resistência/rebeldia* diante das opressões. Lido separadamente, o Artigo 01 pode ser utilizado como um instrumento de provocação, no sentido apregoado por Foucault (2001), capaz de induzir análises internas e externas a respeito do tolhimento da liberdade no contexto escolar e, quem sabe, despertar, como efeito de sentido, um envolvimento maior na luta pela emancipação dos oprimidos e opressores (Freire, 2018).

Através do segundo artigo, intitulado *Travestilidades e/na educação: uma cartografia das produções nos Programas de Pós-graduação do Brasil*, que consistiu em uma revisão bibliográfica do tipo *estado do conhecimento*, descobri que, entre 2004 e 2022, foram feitas poucas pesquisas de mestrado e doutorado, na área da educação, com foco em experiências escolares de pessoas travestis no contexto da educação básica. Dos achados, apenas um estudo enfocou as travestilidades em cidades do interior e nenhum deles utilizou – pelo menos no recorte temporal supracitado –, a categoria “travesti da roça”, dado este que retroalimenta a

relevância desta pesquisa no panorama acadêmico-científico nacional, haja vista as lacunas que ela evidencia e ajuda a preencher. Nesse viés, o Artigo 02 demonstrou que, além de encontrarem muitas provas-desafios em sua trajetória escolar, a ponto de terem suas expectativas pessoais, acadêmicas e profissionais praticamente anuladas, pessoas travestis pouco importam no rol de interesses das pesquisas que têm sido desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no cenário brasileiro. Esse desinteresse, que reflete a realidade tal como ela é, precisa ser problematizado no âmbito da academia e das unidades de ensino da educação básica, em seus diferentes níveis.

No Artigo 03, (*Escre*) *vivências educativas de uma jovem travesti da roça*, analisei cartas, figuras e mensagens *online* compartilhadas por Janaína Silva e percebi que “ser travesti” e “ser da roça” são duas vertentes da sua identidade, que vem se constituindo em meio aos discursos ideológicos e às normas agenciadas por diversas instâncias formativas (a família, as músicas, a igreja, a associação comunitária, a escola e até mesmo as telenovelas e programas de televisão) presentes em sua ruralidade específica. Na escola, enfrentou desafios que inibiram a sua subjetivação/humanização, o que escancara a obsolescência dos currículos teorizados e praticados, sobretudo no que se refere às problematizações sobre relações de gênero e sexualidade. Essas lutas despertaram em Janaína Silva, a guerreira, o desejo de tornar-se professora e, através da educação, corroborar com a construção de espaços educativos mais livres de preconceitos, portanto, mais acolhedores.

A síntese dos resultados de cada artigo que compôs a presente dissertação, organizada no formato *multi-paper*, me permite asseverar que os objetivos foram alcançados e que a pergunta de pesquisa foi respondida. Reitero que corro o risco de, em minhas análises, ter feito aproximações e/ou afirmações impregnadas pelos próprios discursos normatizadores que interoguei e critiquei. Isso porque não estamos livres das forças sociais que envolvem o disciplinamento/condicionamento dos corpos e ações; elas se fazem presentes em cada escolha, por mais despreziosa que pareça ser.

Enfim, penso que devemos ouvir mais o Fernando Pessoa e/ou Caeiro (1986): “não há outro modo de aprender se não desaprender!”. Se queremos aprender mais sobre como se faz educação para a liberdade, para a diferença, uma educação mais humanizadora, precisamos “[...] desfazer essas práticas que separam, classificam e hierarquizam [...], esquecer todas essas práticas que nos ensinaram e continuam ensinando a dividir e hierarquizar” (Paraíso, 2016, p. 225) para só então “desencaixotar as emoções verdadeiras” (Caeiro (1986), sermos nós mesmos e oportunizarmos que outras pessoas sejam quem ou o que elas desejarem ser.

#### 4.1 A brincadeira contínua: o preparo do solo para outros plantios

Invoco, mais uma vez, os versos de Barros (2015) para recordar a todos que “desver o mundo” e “brincar com as palavras” devem ser ações contínuas, políticas e estéticas do nosso fazer, tanto na pesquisa quanto na educação. Se tomamos como referência as análises feitas nesta dissertação de mestrado, continuar desvendo o mundo e brincando com as palavras remete à preparação do solo para a realização de outros plantios e/ou investigações.

Bem mais que respostas, este trabalho instiga a abertura de “covas” mais profundas, a semeadura de pesquisas que discutam sobre as questões de gênero e sexualidade na educação, com ênfase para as condições de existência e rebeldias criadas por pessoas LGBTI+ em meio aos discursos que se entrelaçam e dão forma aos currículos, na escola e/ou em espaços não-escolares. Carecemos, ainda, de pesquisas que problematizem e analisem a intersecção entre marcadores sociais (gênero, raça, etnia, etc.), bem como suas implicações nos processos de subjetivação/humanização em contextos rurais

A análise das escrevivências educativas de Janaína Silva, jovem travesti da roça, despertaram inquietações que são igualmente importantes: Que outras “máquinas de ensinar” (Giroux, 2005) e currículos disputam o direito de falar sobre as relações de gênero e sexualidade? Quais comportamentos eles desejam e de que maneira estes reverberam sobre a vida de pessoas LGBTI+ em espaços rurais? As normas que agiram sobre o corpo dessa jovem travesti da roça exercem as mesmas forças e produzem os mesmos efeitos de sentido quando se trata de outros sujeitos LGBTI+? Quais obstáculos e resistências marcam as experiências de acesso e permanência de travestis rurais no Ensino Superior? Em se tratando de educadores homossexuais, como eles têm resistido aos discursos ideológicos por dentro do sistema de opressões? Como superar a contradição que existe entre, de um lado, os discursos pedagógicos que estimulam o diálogo sobre a diferença e, de outro, a existência de práticas que a inviabilizam e oprimem indivíduos com “identidades disparatadas” (Foucault, 1999)?

Ademais, faço a seguinte provocação: professores e pesquisadores, se abram aos prazeres e aos riscos de aprender ideias que “[...] contrariam os valores e as crenças aprendidas em casa” (Hooks, 2013, p. 11), as quais tendem a provocar uma cegueira. Lutem, por intermédio da sua *práxis*, pela superação das fronteiras que nos limitam e nos impedem de transformar a educação na prática da liberdade. Imbuídos desse compromisso, contemplaremos a boniteza e a decência do ato de ensinar e pesquisar, que traduz “uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (Freire, 1996, p. 33).

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti**: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. – 3. Ed. – São Paulo: Edições MMM, 2012.
- ALVES, Daniel Cardoso. Sentidos poéticos do mapa. **Intransitiva Revista**, v. 5, n. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/intransitiva/article/view/43264/25736>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- ANNUNCIATO, Pedro; SEMIS, Laís; TURIN, Laís. **Capa de NOVA ESCOLA sobre gênero tem repercussão recorde**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1451/capa-de-nova-escola-sobre-genero-tem-repercussao-recorde>. Acesso em: 9 maio 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho**: biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. 278 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.
- ANDRADE, Sandra dos Santos Andrade. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, pp. 175-196.
- ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais. PRIOS - Instituto Prios de Políticas Públicas e Direitos Humanos. **Projeto Eu Existo**: alteração do registro civil de pessoas transexuais e Travestis (Cartilha). São Paulo: ANTRA; PRIOS, 2018.
- APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 1, p. 45-56, jan./jun. 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n09/n09a29.pdf>. Acesso: 20 jan. 2024.
- ARDUINI, Juvenal. **Ética responsável e criativa**. São Paulo: Paulus, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio**. v. 2 - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: Beatriz Silva D'Ambrosio; Celi Espasandin Lopes (org.). **Vertentes da**

**subversão na produção Científica em Educação Matemática.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347 -367

BARROS, Daniela Torres. **A experiência travesti na escola:** entre nós e estratégias de resistências. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-graduação em Psicologia, Pernambuco, 2014.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021.** Brasília: Distrito Drag, Antra, 2022.

BENEVIDES, Bruna G. **Antra em defesa da identidade travesti.** Associação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra, 15 de março de 2024. Disponível em: <https://antrabrasil.org/noticias/>. Acesso em: 15 maio 2024.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar. **Rev. Estud. Fem.** 19 (2), ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2024.

BOHM, Alessandra Maria. **OS “monstros” e a escola:** identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 90f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 155-156.

BRASIL. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos [...]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm). Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Registro Civil do Nascimento**. Brasília, 25 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/registro-civil-de-nascimento/registro-civil-do-nascimento>. Acesso em: 18 maio 2024.

BUTLER, Judith. Vida Precária. **Contemporânea**, n. 1 p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Gaucira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Tp6y8ygyGcpfdbzYmrc4cZs/#>. Acesso em: 15 jan. 2024.

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

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. **e-Curriculum**, v. 14, n° 4 (2016). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23719>. Acesso em: 04 abr. 2024.

CARNEIRO, Maria José, et. Al (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. **Resolução CONSEPE N° 74/2023**. Aprova o Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação, níveis Mestrado e Doutorado Acadêmicos [...]. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-74-2023-com-Anexo-%C3%A9Anico.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO DA UERJ. **Uerj aprova concessão de Honoris Causa a Gilberto Gil e Keila Simpson e institui Comissão da Verdade**. Rio de Janeiro, 02 mar. de 2024. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/uerj-aprova-concessao-de-honoris-causa-a-gilberto-gil-e-keila-simpson-e-institui-comissao-da-verdade/>. Acesso em: 15 maio 2024.

DUKE, Nell K.; BECK, Sarah W. Education should consider alternative forms for the dissertation. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999. Disponível em: <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/research-news-and-comment-education-should-consider-alternative-f>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FILHO, Aldo Victorio; SILVA, Pâmela Souza da; NASCIMENTO, Rodrigo Torres do; SILVEIRA, Victor Junger. Alunos ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola. **Educação**, 42(3), 597–614. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644429956>. Acesso em: 01 jan. 2024.

FLICK, Owe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W. GASKELL, Martim. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 7ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 114 – 136.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas; tradução Salma Tannus Muchail**. 8ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Ética, sexualidade, políticas**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. Os impactos dos feminismos e estudos de gênero no currículo educacional. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 2, 2017, p. 550-562.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Canção Óbvia. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 6.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 3 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 85-103.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. **Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé**. 2017. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

GONTIJO, Fabiano de Souza; COSTA, Francisca Célia da Silva. “Ser Traveco é Melhor que Mulher”: considerações preliminares acerca das discursividades do desenvolvimentismo e de heteronormatividade no mundo rural piauiense. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 08, fev. 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. – Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil: Palmeiras**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/palmeiras/panorama>. Acesso em: 01 maio 2024.

JORGE, Romário Silva; REIS, Sônia Maria A. de Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. Espiritualidade e resiliência na prática das coordenadoras pedagógicas de Ibitiara. **Debates em Educação**, v. 13, n. 2, p. 709-729, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p709-729>. Acesso: 30 jun. 2024.

JORGE, Romário Silva; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes; MENDES, Veraci de Jesus Souza. “Um alívio, um recomeço e uma nova esperança”: reflexões sobre a morte em um espaço não-formal de educação. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.12312. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12312>. Acesso em: 19 maio. 2024.

JUNIOR, Waldyr Barcellos. **Trajetórias escolares das travestis do interior: história, (des)aprendizagens e educação**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018.

KINCHELOE, Joe Lyons. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

LIMA, Claudia Dutra. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais no município de Maetinga – BA egressas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Dissertação (mestrado) –

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Um pé na roça – outro na universidade**: experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Faculdade de Educação (FAE). Belo Horizonte, 2019, 366f.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. 1 ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. – 3 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, pp. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, pp. 17-24.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Pelúcio. Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Revista Gênero**, Niterói, v. 7 n. 2 (2007). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30980>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MOREIRA, José Roberto. COSTA, Luís Flávio de. O rural no presente. In: MOREIRA, José Roberto (Org.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqnGsFqxp7Rtf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024

O ESTADO DE S. PAULO. Casal Gay recebe recado homofóbico e racista em condomínio. **O Estado de S. Paulo**, 25 jan. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/comportamento/casal-gay-recebe-recado-homofobico-e-racista-em-condominio/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

OLIVEIRA, Carina Dantas de. **Travestilidades e juventudes**: conteúdos submersos no contexto escolar. 2014. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2014.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 1 ed. Salvador: Devires, 2020.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; RAMOS, Flávia Regina Souza; BORENSTEIN, Miriam Susskind; MARTINS, Cleusa Rios. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto Enf.**, n 14, Jan-Mar, 2005, p. 96-105.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Aalves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, jan./abr. 2016, p. 206-237. Disponível em: [https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf\\_102](https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf_102). Acesso em: 10 maio 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, p. 25 – 47.

PELÚCIO, Larissa. Na noite nem todos os gatos são pardos Notas sobre a prostituição travesti. **Cadernos Pagu** (25), jul. – dez. 2005, p.217-248. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/5QYynt9X5b35dCjrMcN7npc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

PEREIRA, Mauricio Gomes; GALVÃO, Taís Freire. Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. Brasília, v. 23, n. 2, 2014. Disponível: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000200019>. Acesso: 28 nov. 2022.

PEREIRA, Anamaria Ladeira; PEREIRA, Camila Santos; POCAHY, Fernando. **Governar desde o berçário: miradas interseccionais sobre os cotidianos da educação infantil**. E-BOOK X CINABEH – Vol. 01... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 15-23. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>. Acesso em: 10 maio 2024.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(1): 11-20, janeiro-abril/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRAS. **Plano Municipal de Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário de Palmeiras – PMSB**. Palmeiras, 2019. Disponível em: <https://www.palmeiras.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2450&c=577>. Acesso em: 01 maio 2024.

QUINALHA, Renan. **Contra a moral e os bons costumes: A ditadura e a repressão à comunidade LGBT**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RAMOS DO Ó, Jorge. AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010>. Acesso em: 02 fev. 2024.

REIS, Sonia Maria A. de Oliveira. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 238-258, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9443>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443/6130>. Acesso: 01 maio 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso: 18 dez. 2022.

RIOS, Terezinha Azêredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008, p. 73-93.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Graça Luzia Dominguez. **Um modelo teórico de Matemática para o Ensino do Conceito de Função**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2017.

SHIMURA, Joyce Mayumi. **Memórias escolares de travestis: a formação dos sujeitos nos discursos da ciência**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação: Ciência e a Matemática. Maringá, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. – Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Aline Ferraz da. **Currículo e diferença: cartografia de um corpo travesti**. 2014. 104 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, André Luiz Souza da; MARTINS, Iara F. de Melo. O babado é certo: Gíria LGBT para o empoderamento linguístico. In: **II Encontro de Letras do Litoral Norte de Paraíba: Letras em diálogo: Língua, Literatura e Cultura**. João Pessoa: UFPB, 2019.

SILVA, Marcelo Santos Jardim; JORGE, Romário Silva. O “lugar” dos estudos de gênero e sexualidade em um “território” curricular. In: MORETTI, Cheron Zanini [*et. al.*] (Orgs). **Anais do XXIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Sistema Paulo Freire: da Educação Básica à Educação Superior** [recurso eletrônico. UNISC – São Leopoldo: Casa Leiria, 2022, p. 598-601.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Luanda Nogueira. **Reformulação curricular e o ensino de educação física no ensino médio no estado da Bahia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2022.

SULLIVAN, Nikki. **A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 9-24.

VELOSO, Caetano. **Dom de iludir**. 1986. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N5wYtVJoP30>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **SOCERJ**, n. 20, v. 5 (2007), p. 383-386. Disponível: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso: 6 jul. 2022.

VENTURA PROFANA. **PODESERDESLIGADO. Eu não vou morrer**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EcJO8>. Acesso em: 30 maio 2024.

VICTORIO FILHO, Aldo; SILVA, Pâmela Souza da; NASCIMENTO, Rodrigo Torres; SILVEIRA, Victor Junger. Alunos ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 597–614. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644429956>. Acesso em: 28 dez. 2022.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos Humanos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 155-156.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 164-265.

## APÊNDICE A – Carta-mobilização para a produção dos dados

### CARTA 01

Tanque Novo, 21 de janeiro de 2024.

Estimada amiga, Janaína Silva!

Escrevo esta carta para saber como andam as coisas por aí. Também para lembrá-la que, mesmo com a distância, sempre penso em você e alimento a esperança de que as lutas diárias – que são muitas – sejam recompensadas com momentos de alegria e conquistas.

Quanto a mim, ainda estou em Tanque Novo e sigo trabalhando na coordenação pedagógica em uma escola de anos finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito aos estudos, já cursei todas as disciplinas obrigatórias do Mestrado em Educação que faço pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como havia mencionado, tomo a sua história de vida e experiências educativas como objeto de análise da minha pesquisa, a qual foi muito bem acolhida pelo Programa de Pós-graduação em Educação e também pela minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, uma pessoa incrível que você conhecerá em breve, mesmo que seja pela mediação tecnológica.

Por conta da distância e das múltiplas demandas do trabalho, não poderei ir até você para dar um abraço e ouvi-la de perto. Porém, sabendo das múltiplas oportunidades de aproximação trazidas pelas tecnologias, quero fazer a seguinte proposta: **se possível, envie uma carta para mim, em resposta a esta, compartilhando os acontecimentos que marcaram o seu processo de escolarização e como eles implicaram em sua formação, enquanto pessoa travesti da/na roça. Fique à vontade para anexar fotos, desenhos, poemas e outros elementos que julgar importantes.** Faça como achar melhor: escrever a carta à mão e enviar uma foto da mesma, redigir diretamente no *WhatsApp*, digitar no *word* e encaminhar o arquivo pelo e-mail... De qualquer modo, será um prazer ter acesso ao seu texto e, através dele, conhecer um pouco mais da sua história de vida.

Embora já tenha esclarecido, devo reforçar que, na condução da pesquisa, tomarei todos os cuidados éticos para que nenhuma informação ou imagem seja divulgada sem o seu consentimento. Não é minha pretensão provocar constrangimentos.

Sem mais para o momento, desejo tudo de bom para você e aguardo, ansiosamente, sua carta-resposta.

Forte abraço. Do seu amigo,

Romário Jorge.