



**(TRANS)VESTILIZAR A EDUCAÇÃO: SER PROFESSORA TRANS E NEGRA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BA.**



**Vitória da Conquista - BA
2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

ÍCARO DIAS CRUZ

**(TRANS)VESTILIZAR A EDUCAÇÃO: SER PROFESSORA TRANS E NEGRA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2022**

ÍCARO DIAS CRUZ

**(TRANS)VESTILIZAR A EDUCAÇÃO: SER PROFESSORA TRANS E NEGRA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2022**

C96t

Cruz, Ícaro Dias.

Transvestilizar a educação: ser professora trans e negra na educação básica em Vitória da Conquista – Ba. / Ícaro Dias Cruz, 2022.

114. il.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 105 - 114.

1. Trabalho docente - Narrativas. 2. Educação básica. 3. Transexualidade. 4. Transgeneridade. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn.

CDD 371.1

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**(Trans)vestilizar a educação: ser professora trans e negra na
educação básica em Vitória da Conquista-BA**

Autor: Icaro Dias Cruz

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Ícaro Dias Cruz e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 14/12/2022

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza (UESB)
Examinador externo



Profª. Dra. Maria de Fátima de A. Ferreira (UESB)
Examinadora interna

A todas as mulheres trans, transexuais e travestis que tiveram as suas vidas interrompidas e não se encontram presentes entre nós para narrar suas histórias: este grito também lhes pertence, é nosso.

“Desde minha infância, percebi que minha vida não seria fácil, vivendo como sou, nem pior, nem melhor, apenas querendo ser eu. Espelhando em minha mãe e seus conselhos, me pedindo para eu fazer sempre o melhor em tudo. Mas, mesmo sendo incompreendida pela família, segui meu caminho, superando as mais diversas formas de violências, preconceitos, construí minha história, colhendo exemplos de mulheres que admirava, principalmente algumas professoras que fizeram a diferença em minha formação. Posso dizer: foi nas quedas que aprendi a levantar e sendo professora aprendi superar”.

Prof.^a Denise Ventura

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de um encontro de várias vozes, mas, principalmente, a voz de uma mulher transexual, que, por muito tempo, foi silenciada e invisibilizada. Voz essa que me impulsionou a desenvolver esta pesquisa.

Diante disso, sou grato a muitas pessoas e situações. A todos e todas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos que ajudaram a tecer esta manhã, desde quando era apenas uma ideia imatura, uma semente em uma mente fértil. Aqueles que, junto comigo, ouviram meu grito, somaram seus gritos e contribuíram para que essa manhã se elevasse, toda minha **Gratidão**.

Agradeço a **Deus e a todos os Deuses**, pelo dom da vida. Acredito em um Deus que ama, aquele que é refúgio de todos e todas, que acolhe todos sem *distinguir nenhum ser*.

Agradeço a **Ià Osùm Ipondà**, ancestralidade que habita em mim, rio da minha vida, o quanto sou grato por ter me guiado, me banhado por abençoadas águas.

A **Maria Áurea Pereira, Almiro Cruz, Antônia Dias (in memorian), Ismailza Dias, Almir Freitas, Almir Oliveira Cruz**, que me deram a oportunidade de existir, sou eternamente grato a vocês! E a toda minha família, que torceu e acreditou em mim. Esta dissertação também é de vocês, pois, por terem me passado valores tão importantes à vida, é que cheguei até aqui, principalmente fé, coragem, persistência e determinação, palavras-chave da minha vida.

Agradeço, em especial, à **Prof.^a Dr.^a Luciana Pereira de Oliveira Cruz**, tia, irmã, coorientadora, amiga, madrinha, que sonhou junto comigo e renunciou de vários momentos para contribuir de modo significativo para a realização deste trabalho, suas inferências foram de grande valia. Seguiremos juntos.

Ao meu esposo, **Mathuzalen Ribeiro**, que, junto comigo, torceu e acreditou muito que, ao final deste trabalho, eu chegaria com sucesso, sou grato por sua compreensão, atenção e torcida, sua companhia fez e faz toda diferença em minha caminhada. Tu és muito especial em minha vida.

À **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**, instituição que tenho tanto orgulho em fazer parte, entidade que contribui de modo significativo na construção profissional das pessoas, para atuarem na sociedade, espaço que oportuniza aos docentes buscarem amadurecimento, tanto nas realizações de pesquisas, como nas relações pessoais.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN/UESB** que, mesmo no contexto de pandemia, ofereceu suporte necessário aos discentes que, envoltos em dificuldades e contratempos, permaneceram desenvolvendo suas pesquisas.

Ao **Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, à Prof.^a Dr.^a Sandra Márcia Campos Pereira**, que tanto acreditaram e torceram neste trabalho desde o período da graduação.

Ao **Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana**, pois me faltam as palavras para expressar o quanto sou grato a ti, só tenho a pedir aos espíritos de luz que permaneçam te abençoando a cada dia. Obrigado por acreditar em mim e neste trabalho, pela confiança e oportunidade de inserir nos estudos das relações étnico-raciais questões que abordam a temática LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, queers, agêneros, queers e +). Agradeço, acima de tudo, à sua maneira gentil e educada de orientar, sem, no entanto, perder de vista as exigências acadêmicas e, até mesmo nos momentos de ansiedade, acreditou e disse que: “vai dar certo”. Levarei teus ensinamentos para vida.

Aos colegas professores, ativistas e pesquisadores/as imersos na luta contra o racismo, contra o machismo e contra a LGTBfobia. Permaneceremos firmes.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, **Naára Silva Costa, Vilmar Santos, Joadson Prado e Ana Karolina Moraes Lima**, que, mesmo em um contexto pandêmico, estudando de

maneira remota, foram suportes necessários para a conclusão desta pesquisa. Desejo a vocês todo sucesso do mundo.

Agradeço também à banca de qualificação, ao **Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza** e a **Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima de Andrade Ferreira**, cujas contribuições foram de suma importância para a conclusão deste trabalho.

Domitila de Castro, minha filha, companheira fiel nos estudos e escrita desse trabalho, que não me deixou me sentir sozinho, principalmente nas madrugadas.

À ti, **Prof.ª Denise Ventura**, maior responsável pela escrita desta dissertação, agradeço a confiança e oportunidade de apresentar a sua história de vida. Essa manhã não seria tecida, tampouco desenvolvida, sem tamanho afeto. Agradeço por ter aberto as portas do seu lar e o seu coração, de nos ter recebido com tanto amor, agradeço toda confiança em partilhar suas histórias, marcadas por lutas, resistências, resiliências e persistências, mas também vitórias, acolhimentos e realizações. Tu és exemplo de **MULHER**. Seu corpo é um arquivo vivo de histórias de exclusão, mas também de vitórias. Sua atuação e permanência na educação constroem ensinamentos a todo instante. Espero que sua história seja lida por diversos profissionais da educação e afins, para conhecerem e saberem que mulheres e homens transexuais podem estar em qualquer lugar. Você venceu as mais diversas formas de violência, superou, de certa forma, a heteronormatividade impregnada no contexto escolar. Mas ainda temos muito que romper, para construirmos uma escola mais igualitária.

Desejo-lhe caminhos brilhantes, que suas manhãs sejam tecidas com esplêndidas alvoradas e que sua trajetória seja repleta de conquistas, respeito e reconhecimento por tudo que você representa.

A todas as **mulheres transexuais**, que lutam diariamente para simplesmente viver e adquirir espaço, voz e vez em uma sociedade ainda marcada pelo machismo, racismo e lgbtfobia.

E, por fim, tenho a esperança de que a transexualidade não seja apenas interpretada como aberração ou patologia e que as crianças cresçam em uma sociedade menos severa e excludente.

A todos e todas, minha eterna Gratidão.

VIDAS TRANS IMPORTAM!

VOZES TRANS IMPORTAM!

E ASSIM SEGUIREMOS, DE “TRANS” PARA FRENTE.

RESUMO

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm destacado as narrativas de homens e mulheres trans em relação às suas experiências escolares, tanto na educação básica quanto na educação superior, sejam na condição de estudantes ou como professores(as). Essas pesquisas evidenciam que, mesmo de forma incipiente e reduzida a poucos casos, a emergência de docentes travestis/transsexuais nas instituições escolares sinaliza para a resistência desses sujeitos às imposições heteronormativas e ao enfrentamento das muitas formas de violência que enfrentam na condição de docentes. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o que revelam as narrativas de Denise Ventura, uma professora transexual e negra de Vitória da Conquista - BA, acerca de sua experiência como professora da educação básica nesse município. Do ponto de vista teórico, esta pesquisa dialoga com os estudos *queer*, tendo por referência Judith Butler (2000, 2011, 2015); com os feminismos negros de Patrícia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (2008, 2019) e Suely Carneiro (2000, 2003, 2019); com o transfeminismo e os estudos sobre travestilidades/transsexualidades de Letícia Nascimento (2021), **Jaqueline de Jesus** (2012, 2013, 2014), Viviane Vergueiro (2015, 2016), Berenice Bento (2004, 2008, 2011, 2017), Larissa Pelúcio (2009, 2014) e Luma Nogueira de Andrade (2012) e, por fim, com os estudos sobre relações étnico-raciais, gênero e raça, a partir de Kabengele Munanga (2000, 2006, 2009), Neusa Santos Souza (1990), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), Oracy Nogueira (2006) e Megg Rayara de Oliveira (2017, 2020a, 2020b). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo narrativa e descritiva, em conformidade com Scherto Gill e Ivor Goodson (2015) e Antonio Carlos Gil (2012), que se utilizou da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2016), como técnica para a organização e análise dos dados. As narrativas da professora Denise Ventura evidenciam o quanto sua vida foi e é marcada por desafios, resistências e resiliências, diante das situações de preconceito, discriminação e transfobia, resultantes da cisheteronormatividade que estruturam o ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação básica; narrativas; trabalho docente; transexualidade; transgeneridade.

ABSTRACT

In recent years, some research has highlighted the narratives of trans men and women in relation to their school experiences, both in basic and higher education, either as students or as teachers. These studies show that, even in an incipient way and reduced to a few cases, the emergence of transvestite/transsexual teachers in school institutions signals the resistance of these subjects to heteronormative impositions and to face the many forms of violence they face as teachers. This research aims to analyze what the narratives of Denise Ventura, a black transsexual teacher from Vitória da Conquista - BA, reveal about her experience as a basic education teacher in this city. From the theoretical point of view, this research dialogues with queer studies, having Judith Butler (2000, 2011, 2015) as reference; with the black feminisms of Patricia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (2008, 2019) and Suely Carneiro (2000, 2003, 2019); with transfeminism and studies on transvestilities/transsexualities by Letícia Nascimento (2021), Jaqueline de Jesus (2012, 2013, 2014), Viviane Vergueiro (2015, 2016), Berenice Bento (2004, 2008, 2011, 2017), Larissa Pelúcio (2009, 2014), and Luma Nogueira de Andrade (2012); and, finally, with studies on ethnic-racial relations, gender, and race, based on Kabengele Munanga (2000, 2006, 2009), Neusa Santos Souza (1990), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), Oracy Nogueira (2006), and Megg Rayara de Oliveira (2017, 2020a, 2020b). This is a research of qualitative nature, of narrative and descriptive type, in accordance with Scherto Gill and Ivor Goodson (2015) and Antonio Carlos Gil (2012), which used Content Analysis, in the perspective of Laurence Bardin (2016), as a technique for the organization and analysis of the data. The narratives of the teacher Denise Ventura show how her life was and is marked by challenges, resistance and resilience in the face of situations of prejudice, discrimination and transphobia, resulting from cisheteronormativity that structure the school environment.

Keywords: basic education; narratives; teaching work; transsexuality; transgeneracy.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. SOBRE TRAVESTILIDADES E TRANSEXUALIDADES: INCURSÃO INTRODUTÓRIA | 18 |
| 2.1 A INVENÇÃO DA TRAVESTI E DA TRANSEXUAL..... | 24 |
| 2.2 PENSANDO AS INTERSECCIONALIDADES: O MARCADOR RACIAL E DE GÊNERO..... | 31 |
| 2.3 TORNAR-SE PROFESSOR(A) E EXPERIMENTAR A ESCOLA | 37 |
| 2.3.1 Travestis e transexuais e a relação com a escola | 41 |
| 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: PASSARELAS PERCORRIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA | 60 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DO TIPO DE PESQUISA | 61 |
| 3.2 TÉCNICA UTILIZADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS | 62 |
| 3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INTERLOCUTORA DA PESQUISA | 64 |
| 3.4 TÉCNICA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 67 |
| 4. (TRANS)VESTILIZAR A EDUCAÇÃO: SER PROFESSORA TRANS E NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA | 71 |
| 4.1 A RELAÇÃO DE DENISE COM A FAMÍLIA: EXPERIMENTANDO A HOMO/TRANSFOBIA..... | 72 |
| 4.2 “CHEGOU O VIADINHO, CHEGOU A BICHINHA”: A TRAJETÓRIA DE DENISE NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 77 |
| 4.2.1 A trajetória no Ensino de Primeiro Grau | 78 |
| 4.2.2 A trajetória no Ensino de Segundo Grau: a professora ganhando forma..... | 82 |
| 4.3 PEDRAS, MUITAS PEDRAS NO CAMINHO: A VIOLÊNCIA TRANSFÓBICA | 84 |
| 4.4 “EU ACHEI UMA ESCOLA PARA VOCÊ”: BATALHANDO PELO PRIMEIRO EMPREGO | 86 |
| 4.4.1 “Pró, você tem que resolver se é homem ou mulher”: a experiência em Veredinha..... | 90 |
| 4.5 “EU NÃO ME VIA MENINO”: A MUDANÇA DE NOME NO REGISTRO CIVIL..... | 94 |
| 4.6 “UM NEGÃO DESSE TAMANHO E AINDA VIADO?”: SER MULHER TRANSEXUAL E NEGRA | 97 |
| 4.7 SER PROFESSORA ANTES, DURANTE A PANDEMIA E PARA ALÉM | 98 |
| 5. (IN)CONCLUSÃO..... | 102 |
| REFERÊNCIAS..... | 105 |

APRESENTAÇÃO

Na capa deste trabalho, encontram-se fotografias de mulheres trans e travestis que possuem vínculos com a docência em diferentes instituições de ensino do país. Um desses nomes é da professora Jaqueline Gomes de Jesus, professora do curso de Psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Departamento de Direitos Humanos, Saúde e Diversidade Cultural da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz. A professora é uma grande referência nos estudos sobre a Psicologia Social, do Trabalho e das organizações com diversos trabalhos publicados com foco nas áreas da cultura, identidade e diversidade.

Outra referência é a mulher transexual indígena Uketê, pertencente à etnia Javaé. Uketê percorreu um longo e tortuoso caminho até conseguir concluir a faculdade e tornar-se professora. A educadora atua na escola de educação infantil e leciona aulas de língua indígena para crianças e jovens da aldeia Txuode, na Ilha do Bananal, localizada em Lagoa da Confusão, no estado de Tocantins. A indígena iniciou os estudos apenas aos 9 anos de idade, devido ao difícil acesso à escola, que ficava em outra aldeia da região. Aos 17 anos, precisou abandonar a escola para trabalhar como babá, para que os primos mais velhos pudessem estudar. Uketê só conseguiu concluir o ensino médio aos 23 anos de idade, mas, mesmo de forma tardia, não abandonou seu sonho de tornar-se professora.

Thiffany Odara é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), possui especialização em gênero, raça, sexualidade e etnia na formação de educadores. Ativista e atuante no movimento de mulheres negras, a professora é membra do fórum de travestis e transexuais do estado das Bahia, desenvolvendo trabalhos que discutem a saúde da população negra e LGBTQIA+. Foi outorgada como Yalorixá do Terreiro Oyá Matamba de Kakurucá na cidade de Lauro de Freitas – BA. Atuante também como educadora social, possui uma vasta experiência na área da educação, direitos humanos, relações ético-raciais, relações de gênero e sexualidade, cidadania, saúde, políticas de drogas e redução de danos para a população marginalizada.

A professora adjunta no setor de educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Megg Rayara Gomes de Oliveira, é uma referência para esta pesquisa, pois seus escritos serviram para o aprofundamento das temáticas aqui trazidas, principalmente no que se refere à interseccionalidade entre gênero, sexualidade e raça. Com pós-doutorado, professora Megg é pesquisadora das temáticas que discutem relações raciais, arte africana, arte afro-brasileira, gênero e diversidade sexual.

A professora Luma Nogueira de Andrade, docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, no estado do Ceará, atua na graduação, no Instituto de Humanidades e nos Programas de Pós-Graduação dessa instituição. Luma possui Pós-doutorado em Sociologia e desenvolve diversas pesquisas na área dos direitos humanos, diversidade cultural, etnicorracialidade, gênero, sexualidade e educação, políticas públicas e movimentos sociais.

Letícia Nascimento, autora do livro *transfeminismos plurais*, lançado no ano de 2021. Atualmente é professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pedagoga, professora e doutoranda em Educação. Letícia se tornou uma referência contemporânea para os estudos sobre o tema Transfeminismo. Além disso, realiza trabalhos como ativista do Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros (FONATRANS) e desenvolve pesquisas no âmbito da transexualidade e etnicidades.

1 INTRODUÇÃO

A motivação inicial para esta pesquisa parte das minhas experiências de mais de quinze anos atuando na docência, sendo a maior parte dela no ensino fundamental (1º ao 5º ano). Dessas muitas experiências, uma marcante diz respeito ao dia em que recebo, em 2015, um documento da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA, encaminhando-me para atuar como docente na Escola Municipal Paulo Setúbal, situada no distrito de Inhobim, zona rural desse município, que fica a cerca de 63 km da sede da cidade.

Naquele espaço, as portas se abriam para a minha atuação enquanto docente e lecionar em uma turma multisseriada com alunos de 8 (oito) e 9 (nove) anos foi um grande desafio, mas, com persistência e procurando oferecer o melhor para os estudantes, consegui desenvolver um bom trabalho, auxiliando-os em seu processo de ensino-aprendizagem.

A secretaria de educação do município oferece transporte para os profissionais da educação que atuam nesta localidade, mesmo tendo alguns docentes que residem no próprio local. Nesse traslado diário, tive a oportunidade de fazer inúmeras amizades, dentre elas, uma obteve destaque maior: a amizade e companhia da professora Denise Ventura. Estabelecemos um vínculo afetivo que se fortaleceu com o passar do tempo. Esta pesquisa é sobre/com Denise Ventura, mulher trans e negra, professora da educação básica do município de Vitória da Conquista – BA.

Como afirma Conceição Evaristo (2003, p. 2), “[...] escrever pode ser uma espécie de vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda executar um gesto de teimosa esperança”. Assim, as escritas aqui apresentadas sobre essa mulher são de total importância e têm a finalidade de, principalmente, oferecer vez e voz a ela, que, por muito tempo, foi silenciada.

O exercício de escrita sobre essa mulher causa indignação e, em certos momentos aflição, pois foram inúmeros os percalços que ela atravessou e atravessa para conquistar reconhecimento social e respeito na instituição onde atua como professora. Trata-se de uma história de lutas, resistências e muita força de vontade empreendida por ela, para se colocar no mundo, que tem sido extremamente violento e genocida para sujeitos homossexuais e transgêneros, mas também para negros e indígenas, só para citar alguns exemplos. Contudo, escrever, segundo Anzaldúa (1980, p. 234), “é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles por mais que causem incômodos e mais duro que seja”. Assim, os escritos aqui apresentados são fruto de inquietações, indagações e desobediências,

em que se busca romper com a lógica do silêncio imposto a sujeitos travestis e transexuais por muito tempo.

Segundo Vasconcelos (2014), a sociedade brasileira é historicamente heteronormativa, baseando-se na premissa de que ser heterossexual é algo natural e instintivo, ao mesmo tempo em que qualifica como aberração todos os indivíduos que fujam da concepção binária homem/mulher, como é o caso de gays, lésbicas, bissexuais e, mais acentuadamente, travestis e transexuais.

Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA (2020) apresentam o Brasil como o país que mais mata pessoas transexuais. Só a título de exemplo, entre os anos de 2017 e 2022, tivemos um total de 912 (novecentos e doze) assassinatos de pessoas trans e não binárias brasileiras, sendo 131 casos em 2022; 140 casos em 2021; 175 casos em 2020; 124 casos em 2019; 163 casos em 2018; e 179 casos em 2017 (o ano com o maior número de assassinatos de pessoas trans na série histórica). No ano de 2022, tivemos, pelo menos, 131 assassinatos de pessoas trans, sendo 130 travestis e mulheres transexuais e 1 homem trans/pessoa transmasculina. A violência contra essas pessoas resulta de uma soma de fatores como a exclusão, discriminação, preconceito e crimes de ódio que, na maioria dos casos, tem início no seio familiar e se estendem para outras instituições como a igreja, a escola, universidade e na sociedade de um modo geral.

Importante destacar que as mais diversas formas de violência enfrentadas por essas mulheres não se detém apenas em locais públicos, mas também em outros espaços sociais em que frequentam, ocorrendo em diversas conjunturas, desde verbalizações, abusos sexuais, perseguições e a própria violência simbólica, como por exemplo, a negação de direitos a estas pessoas, à utilização do nome social, entre outros.

Para Nogueira (2017), o preconceito contra transexuais e travestis se evidencia diante da dificuldade que essas pessoas enfrentam para terem acesso a direitos básicos, como educação e saúde. Além disso, a maioria da população de travestis e transexuais ainda vive em condições de miséria e exclusão social, sem oportunidades de inclusão no mercado formal de trabalho e sem políticas públicas que considerem suas demandas específicas.

As pesquisas que tratam da inserção e inclusão de travestis e transexuais ganharam força na década de 1990, mas esses sujeitos só passaram a ter mais visibilidade acadêmica e aparecer como temática central em pesquisas após os anos 2000 (AMARAL, *et al.*, 2014).

Na escola, travestis e transexuais não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas, mas também em razão do despreparo de profissionais da educação, principalmente docentes, para com a realidade vivenciada por essa população. É comum que o

corpo docente não saiba como lidar com estudantes transexuais e travestis, desrespeitando seus nomes sociais e invisibilizando as violências sofridas em razão dos colegas de classe, invisibilizando o abandono e a solidão vivenciados por essas pessoas. Não obstante, o sistema de ensino não se adequa às demandas mais triviais de travestis e transexuais, a exemplo dos banheiros (OLIVEIRA; PORTO, 2016).

Segundo dados da ANTRA, ainda é tímido o número de transexuais e travestis que se encontram empregadas: apenas 10% têm ligação com o mercado formal e 90% ainda sobrevive da prostituição. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) publicou, no ano de 2019, a quinta pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das instituições federais de Ensino Superior, um levantamento consistente acerca da dimensão sobre os estudantes de graduação de universidades públicas. O estudo revela e evidencia a baixa presença da população trans (homens ou mulheres trans) nesses espaços, que representam apenas 0,2% desses estudantes. Esse cenário escancara a exclusão pela qual essa população vive atualmente.

Apesar desse cenário preocupante para a população trans, Neil Franco (2015, p. 326) aponta que, “nas últimas décadas, tem ocorrido no Brasil uma ampliação da educação básica ancorada no princípio da inclusão social, fazendo emergir temáticas específicas sobre a exclusão de pessoas transexuais, travestis e transgêneros nas instituições brasileiras”.

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm destacado as narrativas de homens e mulheres trans em relação às suas experiências escolares, tanto na educação básica, quanto na educação superior, sejam na condição de estudantes ou como professores(as). Peres (2009), por exemplo, relata algumas experiências vivenciadas por transexuais e travestis em relação às suas memórias escolares. A maioria delas retrata o espaço escolar como uma experiência de rejeição, no qual a violência sobre seus corpos se torna regra, fazendo com que elas abandonem os estudos.

A pesquisa realizada por Santos (2012), com o objetivo de evidenciar as memórias acerca das experiências transexuais na escola, revelou memórias traumáticas, diante das violências sofridas no espaço escolar por parte desses sujeitos. Pesquisas que buscaram compreender as experiências escolares de professoras(es) trans atuando na educação básica ou superior, revelaram, também, o quanto esses sujeitos estão submetidos a atos de violência, transfobia, especialmente por parte dos colegas e dos gestores escolares, como demonstrado por Franco (2009), Reidel (2013), Torres (2012), Modesto (2018) e Dias (2017).

Se, no cotidiano escolar, como afirma Modesto (2018), as pessoas trans não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas, mas também em razão do despreparo de professores(as) e demais profissionais de educação para com a realidade

vivenciada por essa população, pesquisas, como as já citadas, têm evidenciado que alguns(as) transexuais e algumas travestis, a despeito de todas as adversidades, constrangimentos e violência a que são submetidos/as para permanecerem-se nessas instituições, concluem seus estudos. Tais pesquisas evidenciam, ainda, que mesmo de forma incipiente e reduzida a poucos casos, a emergência de docentes travestis/transexuais nas instituições escolares, sinaliza para a resistência desses sujeitos às imposições heteronormativas e ao enfrentamento das muitas formas de violência que enfrentam na condição de docentes.

Este é o caso de Denise Ventura, mulher trans e negra, professora da educação básica do município de Vitória da Conquista – BA, sujeito/interlocutora dessa pesquisa. Como vimos, a sua experiência como estudante na educação básica e como professora, por ela narrada, evidencia uma trajetória marcada por resistência, mas também por violências, homofobia/transfobia e racismo.

Nesta pesquisa, portanto, busca-se responder à seguinte problemática: o que as narrativas de Denise Ventura, professora transexual e negra de Vitória da Conquista – BA, revelam acerca de sua experiência como professora da educação básica neste município?

A partir dessa problemática/questão de pesquisa, temos como objetivo geral analisar o que revelam as narrativas de Denise Ventura, uma professora transexual e negra de Vitória da Conquista, acerca de sua experiência como professora da educação básica nesse município e como objetivos específicos: recuperar e analisar as experiências de Denise Ventura em sua trajetória como estudante ao longo da educação básica; analisar como Denise Ventura se constituiu professora da educação básica da rede municipal de Vitória da Conquista – BA; identificar os conflitos, negociações e expressões de violência vivenciados por Denise Ventura nas relações construídas com professoras(es), estudantes e famílias no exercício da docência.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa dialoga com os estudos *queer* (BUTLER, 2000, 2011, 2015), com os feminismos negros (COLLINS, 2019; GONZALEZ, 2008, 2019; CARNEIRO, 2000, 2003, 2019), com o transfeminismo e os estudos sobre travestilidades/transexualidades/transgeneridades (NASCIMENTO, 2021; JESUS, 2012, 2013, 2014; BENTO, 2004, 2008, 2011, 2017; PELÚCIO, 2009, 2014; ANDRADE, 2012), e com os estudos sobre relações étnico-raciais, gênero e raça (MUNANGA, 2000 2006, 2009; SOUZA, 1990; GUIMARÃES, 1999; NOGUEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2017, 2020a, 2020b).

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2009, 2010; FLICK, 2009; GOLDENBERG, 2007), do tipo narrativa (GILL; GOODSON, 2015) e descritiva (GIL, 2012), que utilizou como técnica para a produção dos dados a entrevista narrativa (GILL; GOODSON, 2015; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; SCHÜTZE, 2013) e como método/técnica para a

organização e análise dos dados a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017; FRANCO, 2021).

O capítulo intitulado “Sobre travestilidades e transexualidades: incursão introdutória” está estruturado em algumas seções e nelas são apresentados e discutidos os marcos teóricos da pesquisa, alguns conceitos mobilizados, como travestilidade, transexualidade, transfeminismo, dentre outros. Partindo do pressuposto da interseccionalidade, neste mesmo capítulo discute-se também o marcador racial e de gênero, afinal, os sentidos de ser mulher trans e negra são determinantes para a discussão proposta nesta pesquisa. Por fim, apresentamos algumas pesquisas que têm como objeto de estudo a trajetória de escolarização de travestis e transexuais, em especial na educação básica e a presença de professoras travestis e transexuais no contexto da educação básica e superior.

No capítulo intitulado “Perspectiva metodológica: passarelas percorridas para a construção da pesquisa”, apresenta-se a perspectiva metodológica que orientou a construção desta pesquisa, situando-se o tipo e a abordagem de pesquisa e as técnicas utilizadas para a produção, organização e análise dos dados.

No terceiro capítulo, intitulado “(Trans)vestilizar a Educação: Ser professora trans e negra na Educação Básica em Vitória da Conquista – BA”, apresenta-se a análise e interpretação dos dados, tendo como foco central as narrativas da professora Denise Ventura.

2 SOBRE TRAVESTILIDADES E TRANSEXUALIDADES: INCURSÃO INTRODUTÓRIA

Os estudos sobre travestilidades, transexualidades e transgeneridades têm constituído, nas últimas décadas, um campo de estudos, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais, com destaque para a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação. Ademais, os Estudos de Gênero e Sexualidades têm sido tensionados pelas(os) intelectuais travestis e transexuais que, a partir de suas próprias experiências, têm produzido um movimento de decolonização das estruturas acadêmico-científicas que, por muito tempo, invisibilizaram esses sujeitos, tratando-os como meros objetos de estudo. O transfeminismo, por exemplo, é uma resposta político-acadêmica e epistêmica a essa invisibilização dos corpos e pensadoras-intelectuais transfeministas.

Contudo, segundo Nascimento (2021, p. 49), “em uma perspectiva histórica de gênero e sexualidade, as transgeneridades ocupam um lugar de não existência: como mulheres transexuais e travestis, somos forasteiras da humanidade, estrangeiras do gênero”. Esta condição de não existência tem justificado as muitas e diferentes violências que recaem sobre pessoas/corpos que transgridem as normas de gênero e as expressões de sexualidades normativas.

Foucault (2009, p. 36) demonstrou como, entre os séculos XVIII e XIX, diferentes áreas do conhecimento “entraram em atividade para suscitar os discursos sobre o sexo”, a exemplo da Medicina, Psiquiatria, Justiça Penal, etc., de forma que, “[...] em torno do sexo eles irradiaram os discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui, por sua vez, incitação a se falar dele” (2009, p. 37). Como consequência desta produção discursiva, surgirão “leis naturais da matrimonialidade e regras imanentes da sexualidade” (2009, p. 47), por um lado; de outro, emergirão as “sexualidades periféricas” e categorias de sujeitos considerados “anormais” (FOUCAULT, 2013). “Essa nova caça às sexualidades periféricas provoca a *incorporação das perversões* e nova *especificação dos indivíduos*” (FOUCAULT, 2009, p. 50). A emergência da figura do homossexual é um bom exemplo desse processo.

[...] o homossexual do século XIX torna-se uma 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 (FOUCAULT, 2009, p. 50).

Nesse sentido, “[...] a invenção da sexualidade – visto que o termo aparece no século XIX – é contemporânea da formação e da consolidação das instituições sociais modernas, que têm como objetivo não mais administrar a morte, e sim a vida das populações” (BERT, 2013, p. 151), de forma que, nesse mesmo contexto, emerge, segundo Foucault (2009), o “dispositivo da sexualidade¹”, que tem “como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2009, p. 118). Nesse mesmo sentido, segundo César (2016, p. 139-140):

[...] Nesse processo de estabelecimento de fronteiras, a sexualidade foi o instrumento de separação que criou delimitações entre as práticas sexuais bem-educadas e as demais, as quais, por sua vez, ocupariam lugar indefinido ou bem demarcado para além das fronteiras da normalização e da normalidade. O sexo bem-educado ou normatizado, isto é, as práticas heterossexuais, monogâmicas, consolidadas pelo matrimônio e destinadas a finalidades reprodutivas foram observadas pelos olhares e ouvidos atentos de médicos e psiquiatras, que podiam até mesmo prescrever mais sexo e a intensificação do prazer. As práticas outras, ou as sexualidades não normativas, deveriam ocupar o lugar das margens, além de serem também esquadrihadas por médicos e terapeutas que produziram saberes que definiram as configurações e nomenclaturas desses “outros” da sexualidade – o homossexual, a histórica, o onanista e o casal *malthusiano*, como bem definiu Foucault. O conceito de sexualidade que pertence a nossa história nasceu como justa medida de separação entre normalidade e anormalidade.

As expressões de gênero e sexualidade normativas e os “dispositivos de gênero e sexualidade” delas resultantes incidirão sobre corpos/sujeitos que borram e transgridem essas normas, a exemplos das travestis, transexuais e transgêneros.

O prefixo “trans” pode obter uma gama de sentidos e significados, tais como: transgredir, transpor, transitar, transviar, entre outros. Neste sentido, um dos ditos mais relevantes é o: “transformar”, termo originário do latim *transformare*, que designa “passar a possuir uma nova forma”. Com base nisto, Alves (2013, p. 3) afirma que:

¹ Segundo Revel (2005, p. 39), “o termo “dispositivos” aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. A partir do momento em que a análise foucaultiana se concentra na questão do poder, o filósofo insiste sobre a importância de se ocupar não “do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos do Estado, das ideologias que o acompanham”, mas dos mecanismos de dominação: é essa escolha metodológica que engendra a utilização da noção de “dispositivos”. Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições, quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de “dispositivos de poder”, de “dispositivos de saber”, de “dispositivos disciplinares”, de “dispositivos de sexualidade”, etc.”.

O termo pode ser a abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como transexual ou transgênero, ou até mesmo travesti. Por isso, para evitar classificações que correm o risco de serem excludentes é adotado o termo trans em um termo guarda-chuva [*umbrella term*] - termo englobador estaria incluindo qualquer identidade trans “embaixo no guarda-chuva”. Daí a ideia de guarda-chuva. Além disso, o termo também pode incluir pessoas trans que se identificam dentro e/ou fora do sistema normativo binário de gênero, ou seja, da ideia normativa que temos de ‘masculino’ e ‘feminino’ que forma um binário.

De acordo com Santos (2014), a possibilidade de pensar “a certeza interna de quem somos”, para além da anatomia e genitália, proporcionou a reflexão sobre as identidades sexuais e de gênero, bem como sua relação com as normas comportamentais previstas para cada corpo sexuado. A emergência do conceito de gênero², impulsionado pelo movimento feminista, na década de 1960/1970, segundo Louro (2012), Benedetti (2005), Jesus e Alves (2012) e Nascimento (2021), foi um marco importante para a problematização de concepções naturalizantes acerca do gênero e da sexualidade. Nesse sentido,

O conceito de gênero provocou grandes transformações e deslocamentos tanto no nível político e das relações entre homens e mulheres, cujas novas dinâmicas são incontestáveis, como no pensamento e na elaboração teórica sobre o social. A partir da formulação e da utilização do conceito de gênero, a antropologia e as ciências sociais passaram a conquistar e explorar novos temas e objetos, imprimindo às análises novas interpretações sobre as diferenças entre homens e mulheres, sobre o corpo, o sexo e as relações sociais. Simultaneamente ao desenvolvimento do conceito de gênero, as ciências psicológicas geraram, em trabalhos e pesquisas centrados principalmente no então recente conceito de transexual, razões e argumentos hegemônicos e legitimadores. Essa classificação, inspirada em uma concepção dualista de corpo e conduzindo a uma compreensão do gênero como algo essencializado e imutável, continua a ser legitimada ainda hoje pelos meios de comunicação de massa e respaldada pelas explicações apresentadas pelo senso comum e mesmo por uma parte das travestis e, mais recentemente, pelo movimento organizado de transexuais (BENEDETTI, 2005, p. 26).

Em relação à emergência do conceito de gênero, Jesus e Alves (2012) afirmam que:

O conceito de gênero aplicado ao feminismo possibilitou a desconstrução da crença de que há um modelo universal de mulher, abrindo a possibilidade para a construção das identidades de gênero (BENTO, 2006). A partir das novas

² “Revisitando as origens do conceito de gênero, é possível perceber que, em sua gênese, embora traga as marcas de cada cultura, restringiu-se, por um tempo, à experiência da mulher cis, heterossexual, branca, de classe média, magra, sem deficiências – que ocupa uma posição superior e de privilégio social, sendo o ideal performativo a ser alcançado por todas as mulheres. Chamaremos, de modo sintético e metafórico, a mulher com as características citadas de “mulher original do feminismo”. Ela configura-se historicamente como sujeita central nas análises feministas, numa perspectiva universalizante” (NASCIMENTO, 2021, p. 26-27).

ideias e comportamentos trazidos com o movimento feminista, a percepção sobre quem são as mulheres se ampliou, deixou de apenas se remeter à mulher branca, abastada, casada com filhos, e passou a acatar a humanidade e a feminilidade de mulheres outrora invisíveis: negras, indígenas, pobres, com necessidades especiais, idosas, lésbicas, bissexuais, solteiras, e mesmo as transexuais (JESUS; ALVES, 2012, p. 12).

É importante reconhecer, segundo Bento (2017), que serão os estudos *queer*³ que apontarão o heterossexismo das teorias feministas possibilitando, por um lado, a despatologização de experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como “problemas individuais” e, por outro, dedicando uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero.

Segundo Franco (2014), o corpo pode ser a expressão que faz referência ao local que abriga e confere materialidade, ao entrelaçar dimensões biológicas, emocionais, históricas, sociais, políticas e culturais, atribuindo ao ser humano sua concretude existencial, tanto na dimensão individual quanto na coletiva. Neste percurso, diversas maneiras de vivências corporais foram (e são) formadas ao longo da história humana, descritas, registradas, normalizadas e legitimadas pelas várias escritas e leituras que resultam em formas de conhecimento sobre corpo e identidade.

Para Seffner (2014), ao longo dos últimos 20 anos, em esfera nacional e mundial, as identidades de gênero e as identidades sociais passaram a ter grande visibilidade, acompanhada de uma vasta produção de diversas identidades. Para Leona (2017, p. 40 *apud* MODESTO)

[...] essas nomenclaturas são pouco complicadas. Mas é o meu ponto de vista. Porque definir exatamente até onde vai uma, até onde vai outra é meio complicado! E, a cada ano vai aumentando. E o LGBT já virou LGBTTTT, não sei o quê... E vai aumentando, porque é muito... vai abrangendo muita coisa...porque vai falando, ela é isso, ela é aquilo...é difícil.

³ “Esses estudos se organizaram a partir de alguns pressupostos: a sexualidade como um dispositivo; o caráter performativo das identidades de gênero; o alcance subversivo das performances e das sexualidades fora das normas de gênero; o corpo como um bio-poder, fabricado por tecnologias precisas. [...] Nos últimos anos, a proposta teórica de que o corpo-sexuado, o gênero e a sexualidade são produtos históricos, coisificados como naturais, assume uma radicalidade de desnaturalização com os estudos *queer*, o que terá desdobramentos na concepção do que seja identidade de gênero e como organizar as identidades coletivas. Para esses estudos, a luta organizada dos gays, das lésbicas, dos transexuais, das travestis, das mulheres negras, prescinde de uma identidade coletiva calcada na ficção de que todos sejam portadores de elementos identitários essenciais que os visibilize e os homogeneíze. A política *queer* é baseada na instabilidade das identidades” (BENTO, 2017, p. 77-78). Para um aprofundamento acerca dos estudos/teorias *queer*, ver Butler (2015), Spargo (2017), Miskolci (2012) e Salin (2013).

Contudo, pode-se afirmar que essas identidades constituem, nesses corpos [corpos trans] um local discursivo, político, construtivo e educador, como propõe o transfeminismo⁴. Jesus e Alves (2012), ao apresentarem o transfeminismo, enfatizam a relação entre teoria e prática, afirmando que “o feminismo transgênero pode ser compreendido tanto como uma filosofia quanto com uma práxis acerca das identidades transgêneras que visa a transformação dos feminismos” (JESUS; ALVES, 2012, p. 14). Vale destacar que os feminismos, ao mesmo tempo que constituem lutas políticas organizadas, em favor da garantia de direitos, também constituem, historicamente, uma densa rede de produção epistemológica sobre opressões de gênero, vivenciadas socialmente (NASCIMENTO, 2021). Ademais, segundo Jesus e Alves (2012, p. 14-15),

O feminismo transgênero surge como uma crítica ao cissexismo ou dimorismo e à falha do feminismo base biológica em reconhecer plenamente o gênero como uma categoria distinta da de sexo e mais importante do que esta para o entendimento dos corpos e das relações sociais entre homens e mulheres. Entende-se que o feminismo tradicional, sem a recepção do transfeminismo, reforça a falácia, repetida cotidianamente, de que mulheres “de verdade” seriam aquelas com órgãos genitais femininos externos e internos (vagina e útero), ou ainda “as que engravidam”, ou que homens “de verdade” seriam aqueles com testículos e pênis, que podem penetrar alguém. [...] O transfeminismo reconhece a interseção entre as variadas identidades e identificações dos sujeitos e o caráter de opressão sobre corpos que não estejam conforme os ideais racistas e sexistas da sociedade, de modo que busca empoderar os corpos das pessoas como eles são (incluindo as trans), idealizados ou não, deficientes ou não, independentemente de intervenções de qualquer natureza; ele também busca empoderar todas as expressões sexuais das pessoas transgênero, sejam elas assexuais, bissexuais, heterossexuais, homossexuais ou com qualquer outra identidade sexual possível.

Para Jaqueline Gomes de Jesus (2013, p. 5) quatro princípios orientam o transfeminismo, possibilitando, tanto no sentido político quanto epistêmico, a

(1) redefinição da equiparação entre gênero e biologia; (2) reiteração do caráter interacional das opressões; (3) reconhecimento da história de lutas das travestis e das mulheres transexuais e das experiências pessoais da população transgênera de forma geral como elementos fundamentais para o entendimento do feminismo; (4) validação das contribuições de quaisquer pessoas, sejam elas transgêneras ou cisgêneras, o que leva ao fato de que, por sua constituição, o transfeminismo pode ser útil para qualquer pessoa que não se enquadra no modelo sexista de sociedade que vivemos, não apenas a transgênera.

⁴ Corrente do feminismo voltada especialmente às questões da transgeneridade.

Jaqueline Gomes de Jesus chama a atenção para a potência que as perspectivas e epistemes transfeministas trazem para o campo dos estudos de gênero e sexualidades, posto que tensiona e interpela o feminismo hegemônico, brancocêntrico. Nesse sentido, o conhecimento por ele produzido alarga a perspectiva dos feminismos, tornando-se central para as pessoas transgêneras e cisgêneras, para a construção de políticas de promoção e de superação das desigualdades e das violências que recaem sobre sujeitos que não se enquadram no “modelo sexista de sociedade em que vivemos”.

Nascimento (2021, p. 81-91), ao analisar os quatro princípios propostos por Jaqueline Gomes de Jesus pontua que:

- (1) No que tange ao princípio, a equiparação entre gênero e biologia, talvez seja essa a contribuição mais incisiva ao feminismo que o transfeminismo, ligado à teoria *queer* e às teorias pós-estruturalistas, possa oferecer. Ela consiste na crítica à compulsoriedade de que o sexo, supostamente biológico, determinaria irrevogavelmente o gênero, numa perspectiva cultural. É a partir dessas problematizações e relações teóricas que o conceito de cisgeneridade será formulado, possibilitando epistemologicamente condições para o reconhecimento das mulheridades, feminilidades e travestigeneridades diversas como sujeitas do feminismo. [...] O segundo princípio aborda a reiteração do caráter interacional das opressões. Nesse sentido, o transfeminismo dialoga com o feminismo negro, o feminismo interseccional e o feminismo decolonial, entendendo a necessidade de compreender as opressões em suas correlações estruturais. [...] Passando para o terceiro princípio que orienta o transativismo, é importante reconhecer a história de lutas das mulheres transexuais e travestis, bem como de nossas experiências pessoais, como elementos fundamentais para o entendimento do feminismo. Afinal, foi a partir do processo de auto-organização política que as mulheres transexuais e travestis passaram a pautar suas demandas políticas e epistemologias dentro do feminismo. [...] Por fim, o quarto princípio que orienta o transativismo prevê que, dentro do transfeminismo, haja a validação das contribuições de quaisquer pessoas, sejam transgêneras ou cisgêneras. Desse modo, o transfeminismo pode ser útil para quaisquer pessoas que não se sintam pertencidas ao modelo sexista socialmente vigente, e não apenas às transgêneras. [...] Logo, a luta transfeminista está para além de mulheres transexuais e travestis. Esses princípios básicos articuladores apresentados não são únicos. Assim como os feminismos são plurais, o transfeminismo também não constitui uma única possibilidade de pensamento.

O transfeminismo, inspirado por diferentes perspectivas teóricas e tradições epistêmicas, questiona “o CISTema colonial moderno de gênero” (NASCIMENTO, 2021, p. 98) e, a partir do conceito de cisgeneridade, retira o foco da produção discursiva sobre os corpos trans, passando a questionar como os corpos cis construíram o privilégio discursivo de que são naturalmente generificados, ou seja, o “conceito de cisgeneridade coloca em disputa a

percepção de que os corpos – de que nenhum corpo – é naturalmente sexuado ou generificado” (2021, p. 100-101).

No âmbito da agenda política, Alves (2012) *apud* Jesus (2014, p. 250-251) apresenta sete pontos imprescindíveis à pauta transfeminista, quais sejam:

1. combate à violência cissexista, transfóbica (em todos os seus aspectos: simbólicos, psicológicos, verbais, físicos e institucionais);
2. direitos reprodutivos para todas/os (apoiar o direito dos homens transexuais a gestação e a aborto seguros e enfrentar a esterilização forçada de mulheres transexuais);
3. agência (defender o poder de decisão das pessoas trans sobre os seus corpos);
4. desconstrução das identidades binárias (respeitar as pessoas, transgênero ou cisgênero, que se enquadram no binarismo homem x mulher, sem excluir aquelas que não se enquadram nesse modelo);
5. corpositividade e/ou empoderamento (valorização dos corpos trans, desestigmatizá-los);
6. livre sexualidade (estimular as pessoas transgênero a se sentirem confortáveis com a sua sexualidade, qualquer que seja);
- e 7. terminologia (evitar termos que essencializem ou invisibilizem as identidades trans).

As questões levantadas por Alves dialogam diretamente com os quatro princípios que orientam o transfeminismo, conforme apresentado por Jesus (2013). O transfeminismo não só interroga o feminismo clássico como o reformula, em diálogo direto com o feminismo negro, segundo Jesus (2014). Nesse sentido, “o transfeminismo é a exigência ao direito universal pela auto-determinação, pela auto-definição, pela auto-identidade, pela livre orientação sexual e pela livre expressão de gênero” (JESUS, 2014. p. 248).

2.1 A INVENÇÃO DA TRAVESTI E DA TRANSEXUAL

O termo travesti teve sua origem na língua francesa, possuindo relação com o erotismo. A partir do século XV, o termo “travesti” fazia referência à forma de vestir de algumas mulheres que realizavam apresentações com vestes pequenas e provocantes. Alguns autores, a exemplo de Pelúcio (2009), optam, em seus estudos sobre a temática, pela utilização da terminologia travestilidades, por considerarem o alargamento de aspectos de categorização identitária do termo “travesti”, que pode ser bastante simplificador quando busca contemplar a gama de possibilidades dessa experiência.

Na língua inglesa, o termo *travestites* relacionava-se às pessoas que se vestiam com vestes do sexo oposto. Na Inglaterra, no século XVIII, os bailes proporcionaram uma visão histórica sobre a cultura em torno da figura travesti. Segundo Benedetti (2005, p. 22),

[...] As tentativas de descrição e interpretação das “transformações de gênero” aparecem já na primeira metade do século XX, com as descrições abundantes, ainda que confusas, sobre a “instituição das *berdaches*” entre algumas sociedades “simples” da América do Norte. As *berdaches* eram indivíduos que, nascidos homens, passavam a adotar vestimentas e comportamentos femininos, executavam tarefas e atividades nitidamente destinadas às mulheres e praticavam sexo com homens, geralmente no papel passivo. Esses indivíduos eram reconhecidos como pertencentes ao gênero feminino e desfrutavam de papéis sociais legítimos, e, às vezes, específicos na cultura em que viviam.

Em relação às *berdaches*, Ruth Benedict (2013, p. 178-179), em sua obra “Padrões de Cultura”, um clássico da antropologia cultural norte americana, publicado em 1934, apresenta o seguinte relato:

[...] Na maior parte da América do Norte existe a instituição do *berdache*, na denominação francesa. Estes homens-mulheres eram homens que na puberdade ou depois adotavam os trajes e as ocupações das mulheres. Às vezes eles se casavam com outros homens e viviam com eles. Às vezes eram homens sem inversão, pessoas de escasso vigor sexual inato que escolhiam esse papel para evitar a chacota das mulheres. Os *berdaches* nunca eram considerados donos de poder sobrenatural de primeira ordem, como ocorria com homens-mulheres semelhantes na Sibéria, mas sim como líderes nas ocupações femininas, bons curandeiros de certas doenças ou, em certas tribos, como geniais organizadores de acontecimentos sociais. [...] A instituição do *berdache* foi desenvolvida com maior vigor pelos índios das planícies. Os dacotas tinham uma expressão: “posses finas como as de uma *berdache*”, que era o epítome do elogio para as posses domésticas de qualquer mulher. O *berdache* tinha diversas habilidades, era excelente em técnicas femininas e também podia sustentar seu lar mediante a caça, uma atividade masculina. Portanto, ninguém era mais rico. Quando se desejava contar com bordados ou couros curtidos especialmente finos para ocasiões cerimoniais, preferia-se o trabalho do *berdache* a qualquer outro.

Embora tenham existido, ao longo da história, diversas manifestações de pessoas que se sentiam pertencentes a outro sexo (CECCARELLI, 1997), só em meados do século XX esse fenômeno recebeu certas terminologias. Mott (2005) descreve a existência de travestis e/ou mulheres transexuais, negras e indígenas, já no século XVI. O Tratado Descritivo do Brasil, de 1587, registra a presença das Cudinas (ou seja, travestis ou mulheres transexuais contemporâneas) que, embora sejam apresentadas de forma depreciativa, segundo o autor, como “Nefandos Demônios”, recebiam o mesmo tratamento e exerciam as mesmas atividades que as mulheres cisgêneras.

Oliveira (2020) afirma que, depois das comunidades indígenas, os primeiros relatos sobre travestilidade que se tem notícia no Brasil referem-se a pessoas negras. O relato mais antigo, em meados de 1591, narra a história de Xica Manicongo, mulher transexual, com

residência em Salvador, na Bahia. Xica provocava as normas de gênero e borrava as fronteiras daquilo que era tido como feminino e masculino, saindo às ruas e vielas com um pano cingido ao corpo para mostrar que servia de “mulher paciente”. Foi condenada, como fizeram com algumas Pombas-Giras⁵, a ser queimada viva em praça pública. Num ato de esperteza exusíatica, decidiu se vestir de homem para não ser assassinada.

O transexual, para Vencato (2003, p. 201), “é uma pessoa que nasce com um sexo anatômico, mas que se sente no corpo de outro alguém, desejando ter o outro sexo e, mesmo representando-se como pertencente ao sexo morfológico oposto àquele com o qual nasceu”.

Bento (2008) define a transexualidade como uma experiência, não como uma identidade única, fixa, sedimentada. A realização de um processo de produção de si implica em um conjunto de transformações corporais e sociais, constituindo experiências de produção de corpos e subjetividades. Bento (2008, p. 145) ainda ressalta:

Prefiro referir-me à “experiência transexual”, pois a transexualidade não é a pessoa. Quem vive esta experiência tem outras identidades que provam suas subjetividades: trabalha, namora, pode ter religião, é membro de comunidades sociais múltiplas (família, grupos de interesse), como todo ser social.

Contudo, Bento (2004, 2017) chama a atenção para a “invenção do transexual” e do que denominou de “dispositivo da transexualidade”. Segunda ela, “na década de 1950, começam a surgir publicações que registram e defendem a especificidade do ‘fenômeno transexual’” (BENTO, 2017, p. 35) e, nesse sentido, “alguns teóricos propõem teses para explicar a origem da transexualidade, ao mesmo tempo em que apontarão os “tratamentos” adequados” (BENTO, 2004, p. 145).

A articulação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras dos corpos, ao longo da década de 1960 e 1970, ganhou visibilidade com o surgimento de associações internacionais que se organizam para produzir um conhecimento específico para a transexualidade e para discutir os mecanismos de construção do diagnóstico diferenciado dos gays, lésbicas e travestis (BENTO, 2017, p. 36).

Em relação às teses que buscam explicar a origem e o tratamento para a transexualidade, Bento (2004, p. 145) apresenta “dois troncos fundamentais”: o primeiro operacionalizará sua

⁵ **Entidade espiritual (da Umbanda e do Candomblé)** exu feminino, mensageira entre o mundo dos Orixás e a Terra. A figura da Pomba-Gira surgiu a partir da Bombogira, um exu masculino.

leitura a partir de um referente psicanalítico e o segundo apoiar-se-á na estrutura biológica. Essas duas posições inventaram dois tipos de transexuais”, que a autora denominará de transexual stolleriano e transexual benjaminiano, “em referência, respectivamente ao psicanalista Robert Stoller e ao endocrinologista Harry Benjamin”.

O livro “A experiência transexual”, de 1975, de Robert Stoller, “é uma referência obrigatória para os profissionais que se aproximam da transexualidade” (BENTO, 2004, p. 148).

Para Stoller, a explicação para a gênese da transexualidade estaria na relação da criança com a mãe. Segundo ele, a mãe do transexual é uma mulher que, devido à inveja que tem dos homens e do seu desejo inconsciente de ser homem, fica tão feliz com o nascimento do filho que transfere seu desejo para ele. Isso acarreta uma ligação extrema entre filho e mãe, o que não deixa o conflito de Édipo se estabelecer devido à inexistência da figura paterna como rival. [...] Na perspectiva stolleriana, as performances de gênero que as/os transexuais atualizam em suas ações serão interpretadas e normatizadas como distúrbios, aberrações, doenças (BENTO, 2004, p. 148-152).

Segundo Bento (2004, p. 159), para Harry Benjamin, “[...] o sexo cromossomático⁶ é o responsável pela determinação do sexo e do gênero (XX para as mulheres e XY para os homens)”, de forma que, para Benjamin, “a determinação do gênero e da sexualidade estaria vinculada diretamente à composição hormonal do organismo” (2004, p. 160). Ainda, conforme Bento (2017, p. 38),

A década de 1960 será o momento em que as formulações começarão a ter desdobramentos práticos, principalmente com a organização de Centros de Identidade de Gênero nos Estados Unidos voltados exclusivamente aos transexuais. Em 1969, realizou-se em Londres o primeiro congresso da Harry Benjamin Association Gender Dysphoria Association (HBIGDA). A transexualidade passou a ser considerada como uma “disforia de gênero”, termo cunhado por John Money em 1973. A HBIGDA legitimou-se como a responsável pela normatização do “tratamento” para as pessoas transexuais em todo o mundo. O livro *El fenómeno transexual*, de Harry Benjamin, publicado em 1966, forneceu as bases para se diagnosticar o “verdadeiro” transexual. Neste livro, são estabelecidos os parâmetros para avaliar se as pessoas que chegam às clínicas ou aos hospitais solicitando a cirurgia são “transexuais de verdade”.

Foucault (2009), como já referido, na obra “A história da sexualidade: a vontade de saber”, ao tecer análises sobre as genealogias do poder e as arqueologias do saber, demonstrou

⁶“Para Benjamin, o “sexo” é composto de vários sexos: o cromossomático (ou genético), o gonádico, o fenotípico, o psicológico e o jurídico” (BENTO, 2004, p. 159).

a articulação histórica de dispositivos de poder-saber, “que põe, expõe o sexo em discurso, produzindo efeitos sobre os corpos e as subjetividades dos sujeitos” (BENTO, 2017, p. 74), mas também “inventando”, através dos regimes discursivos, especialmente do médico-jurídico, categorias de indivíduos atravessados por patologias, a exemplo do transexual, de forma que, segundo Bento (2017, p. 108), “a transexualidade deve ser observada como um dos mais recentes desdobramentos do dispositivo da sexualidade, passando a constituir-se como um dispositivo específico, [...] em pleno período de operacionalização”. Ademais, conforme Nascimento (2021, p. 108-109),

A década de 1950 será então um marco para o início da patologização das subjetividades a partir de critérios médicos. No decorrer da década de 1960 e 1970, a tendência cirúrgica intensificou-se e a literatura científica buscou criar critérios para a definição do “transexualismo”. [...] Apesar da busca por critérios científicos, a medicina psiquiátrica acabou por validar questões morais, justificando a condição patológica das subjetividades trans na divisão binária dos sexos na perspectiva do dimorfismo sexual e da heterossexualidade compulsória.

Na década de 1980, a construção de um diagnóstico diferenciado para as subjetividades trans ganham concretude, o que resultará na incorporação da transexualidade na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (CID). Em 1980, a Associação Psiquiátrica Norte-Americana (APA) aprovou a terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), classificando a transexualidade na lista de “Transtornos de Identidade de Gênero” (BENTO, 2017; NASCIMENTO, 2021).

A partir de 2007, segundo Nascimento (2021, p. 111), “o ativismo trans passará a pautar a necessidade de despatologização das identidades trans. “[...] As primeiras manifestações aconteceram em Madri, Barcelona e Paris, em 2007, dando início ao *Stop Trans Pathologization*⁷”. No caso do Brasil, “a campanha começa a se multiplicar em 2010, com destaque especial para as ações do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo” (2021, p. 111). Contudo, segundo Nascimento (2021, p. 116-117),

⁷“O Stop Trans Pathologization delimitou em linhas gerais que a campanha luta para: a) a retirada da classificação dos processos de transição entre os gêneros como patologia do DSM-5 e da CID-11; b) a mudança do paradigma de serviços de atenção à saúde transespecífica de um modelo de avaliação a um enfoque de consentimento informado; c) o acesso a serviços de saúde (tratamentos hormonais, cirurgias e atendimento ginecológico/urológico) de modo público e gratuito sem psicopatologização; d) o reconhecimento legal de gênero sem requisitos biomédicos; e) a despatologização da diversidade de gênero na infância tanto na saúde como nos campos educacionais e sociais; f) a abolição dos transtornos de normalização binária a pessoas intersexo” (NASCIMENTO, 2021, p. 111-112).

O mesmo papel colonizador pode ser observado na CID-11, que trouxe mudanças significativas em sua décima primeira versão divulgada em 2018 e com vigência plena a partir de 2022. A CID-11 retirou a transexualidade do capítulo “Transtornos mentais e Comportamentais”, criando um novo capítulo: “Condições relacionadas à Saúde Sexual”, que caracteriza as questões da transexualidade como incongruência de gênero. [...] A permanência da classificação “Disforia de gênero” no DSM-5 e as recentes modificações da CID-11 apontam para o entendimento de que o processo de despatologização das subjetividades trans ainda se constitui como um desafio que precisa ser energeticamente enfrentado. É preciso denunciar que ambos os sistemas de classificação e diagnósticos historicamente têm transformado valores morais em um falso discurso científico com evidentes interesses de manutenção de uma ordem binária e cis-heteronormativa de gênero.

Como afirma Bento (2017, p. 112), “a linguagem científica é uma das mais refinadas tecnologias de produção de corpos-sexuados, à medida que realiza o ato de nomear, de batizar, de dar vida, como se estivesse realizando uma tarefa descritiva, neutra, naturalizando-se”. Sendo assim, compreender os dispositivos de gênero e sexualidade e os modos como tais dispositivos produzem grupos sociais marginalizados, desumanizados é uma necessidade contemporânea. Conforme destaca Feitosa (2008, 2008, p. 123):

O interesse em refletir sobre gênero e sexualidade surgiu do conjunto de indagações propostas pela contemporaneidade na qual vivo. Ao longo do século XX, com o declínio do colonialismo e das muitas resistências em relação ao projeto de modernidade, ampliam-se as denúncias contra as desigualdades sociais, as diferenças injustificadas de cunho sexual e racial e as formas de dominação originadas pelas sociedades capitalistas, baseadas na exploração predatória do homem e da natureza e na promessa de um progresso, na prática, não acessível à grande maioria dos seres humanos. Nesse ambiente, tornaram-se mais frequentes as lutas contra as diferenças sociais, étnicas, religiosas, sexuais e de gênero, entre outras, as quais propiciaram a organização de movimentos feministas, de operários, de negros, de imigrantes, de homossexuais e de outros grupos marginalizados pelas estruturas instituídas.

Segundo Feitosa (2008), é inegável que todo esse contexto, aliado aos avanços tecnológicos, mudou a forma de viver das pessoas, reverberando, diretamente, na forma de pensar questões sobre gênero e sexualidade. A inclusão de novos atores sociais, ainda que com muitas ressalvas, e de temas relativos às minorias e às desigualdades sociais, passaram a ser característica desse novo panorama. Dessa forma, discutir as “subjetividades trans” (NASCIMENTO, 2021) pode contribuir com uma sociedade que valorize, respeite e trabalhe com as diferenças e a diversidade humana. Há, ainda, a possibilidade de construção de uma visão mais ampla sobre a temática em questão.

Travestis e transexuais lutam e reivindicam reconhecimento social e legal. Mulheres e homens trans rompem com o “casulo”, transmutam, moldam/transformam, caso almejem, seus corpos, sem formatações ou receitas prontas. Reidel (2013, p. 40) afirma que “também não é possível enquadrar em gavetas e caixinhas essas identidades que são, na maioria das vezes, muito próximas e com características comuns entre si”.

A partir dessas considerações, pode-se compreender como travestis, mulheres e homens trans rompem com o determinismo biológico, construindo seus corpos e suas subjetividades em subversão à biologia, determinada por uma lógica colonial, patriarcal, falocêntrica, europeia e branca. Nesse sentido, segundo Bento (2017, p. 90-91),

As performances de gênero que reivindicam a inteligibilidade fora dos marcos naturalizantes teriam o efeito de fazer proliferar diversas configurações de gênero, como camadas sobrepostas de ressignificação do masculino e do feminino, em um movimento contínuo de produção de metáforas que simultaneamente podem desestabilizar a identidade substantiva e privar as narrções naturalizadas da heterossexualidade do seu protagonismo central.

As performances de gênero evocadas por travestis e transexuais/transgêneros desestabilizam concepções de identidade compreendidas como essências e imutáveis.

No meu caso, me identifico como travesti porque me enxergo na fronteira entre o que é ser homem e o que é ser mulher e estou muito bem assim, (*mulher atual, com peito e com pau*). Para outras pessoas, definir-se como travesti significa respeitar a história de pessoas que viveram sua sexualidade na marginalidade e com muita luta. É um termo elástico assim (MARILAC, 2019, p. 19, *grifos da autora*).

Quero que saibam que eu sou Travesti; Sou professora e faço questão de dar aula de salto alto, meu salto é político, eu não dou aula de rasteirinha, eu não dou aula de sapato baixo, eu sempre falo: Eu posso perder a minha perna, mas não desço do salto, porque meu salto ele é discursivo, o meu corpo ele é político; quando chego, quero que as pessoas me vejam. Tem um limite de construção corporal que eu me permiti, eu não vou fazer fono para ficar com voz mais fina, eu não quero ter uma voz suave, eu quero que saibam que sou travesti, quero que saibam que sou eu aquela criatura que a sociedade marginalizou que construiu de uma forma extremamente, totalmente desesperativa. Quando eu falo sobre ser Travesti eu sempre ouço puta, vagabunda, piranha, perigosa, eu sou tudo isso, mas eu sou Doutora (OLIVEIRA, 2020, informação verbal⁸).

⁸ Trecho de entrevista da **Prof.^a Dr.^a Megg Rayara Gomes de Oliveira** “Orgulho de ser eu, realidades trans, representatividade”, disponível em plataforma digital (YouTube).

Percebe-se, no discurso de Oliveira (2020), o quanto a questão de identidade fez e faz parte ainda do seu processo de construção. A sua presença na academia fortalece a discussão, politiza e reeduca esse espaço. Segundo Reidel (2013), transexuais, mulheres trans e travestis vieram ao mundo para jogar o gênero de cabeça para baixo, pois as questões de gênero passam a ser questionáveis quando afirmam que não querem ser homens nem mulheres, reivindicando o direito de pensar em um terceiro sexo. As travestis, como afirma Benedetti (2005), ao investir tempo, recursos e suas próprias emoções nos processos de alteração corporal, não estão concebendo o corpo como um mero suporte de significados.

O corpo *trans* traz consigo uma linguagem: é no corpo e por meio dele que os significados do feminino e masculino se consolidam e conferem à pessoa suas qualidades sociais. É no corpo que as mulheres trans produzem novos sentidos, (re)produzindo os signos femininos, numa ação que denominam de “montagem”, utilizando roupas e adereços, por sentir-se confortáveis, auto afirmando-se mulher ou mulher trans. Reconfigurando o próprio corpo e realizando a transição de nome (social e civil), por exemplo, essas sujeitas manipulam e reconstroem os gêneros, rasurando a ideia da existência de categorias identitárias binárias, fixas e imutáveis.

2.2 PENSANDO AS INTERSECCIONALIDADES: O MARCADOR RACIAL E DE GÊNERO

Munanga (2000) afirma que o conceito de raça teve sua origem no vocábulo italiano *razza*, enraizado na palavra *ratio*, do latim, significando sorte, categoria, espécie. Em vista disso, o conceito de raça “tem em seu campo semântico uma dimensão temporal e espacial” (MUNANGA, 2000, p. 17). Ademais, segundo o autor:

No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois era utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. Não apenas os francos se consideravam como uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2000, p. 17).

Mobilizada, a partir do século XIX, como uma categoria “científica, a “raça” passou a operar na produção de hierarquias e na afirmação de desigualdades naturais e ontológicas entre grupos ou “raças humanas”, sobretudo em sua versão poligenista⁹, como destaca Schwarcz (1993). Nesse entendimento, o racismo se configura como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 9). Com relação aos processos de hierarquização, Munanga (2000, p. 21) afirma que

[...] o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. E conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas, e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

O debate atual sobre o conceito de raça encontra-se na esteira do campo social e político. Raça, então, é uma abstração ideologizada que suscita a opressão e a (pseudo)hierarquização, produzindo uma suposta superioridade de alguns indivíduos em detrimento de outros, isto é, supervalorizando brancos/as em depreciação da alteridade dos negros/as, demonstrando o jogo de uma relação de poder violenta, “pois a raça para o racista é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, ou seja, as manifestações que estão relacionadas ao sujeito que sofre o racismo” (SILVA, 2016, p. 52).

Para Silva (2016), a distinção racial dificulta a mobilidade social do contingente negro nos diversos espaços sociais, culturais, profissionais e educacionais, intensificando-se, a partir do momento em que mulheres negras - triplamente discriminadas, em muitos casos, por serem mulheres, negras e pobres – ocupam esses espaços. Por isso, para Davis (2016, p. 19), “quando as mulheres negras se movem, toda estrutura política e social se movimenta na sociedade”. Com base no argumento da autora, pode-se afirmar, também, que quando uma mulher-negra-trans-professora se move, toda estrutura política, social e cultural se movimenta, posto que

⁹ Os adeptos da corrente poligenista acreditam na “existência de vários centros de criação, que corresponderiam, por sua vez, às diferenças raciais observadas”. Esta versão, portanto, permitiria “o fortalecimento de uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos, que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas e naturais” (SCHWARCZ, 1993, p. 64-65).

desestabiliza imaginários, estereótipos e representações produzidas acerca dessas mulheres e dos espaços que elas devem ocupar na estrutura social.

O Movimento Negro Unificado Brasileiro tem, desde a década de 1980, se mobilizado no sentido de “desmontar” essa estrutura sócio racial, produtora de desigualdades e, para isso, politiza e ressignifica a ideia de raça, como afirma Gomes (2017), além de reposicionar o debate acerca da elaboração das identidades étnico-raciais, e do que significa ser negro(a) em nosso país, de forma que, segundo Figueiredo (2020, p. 248),

[...] Na experiência brasileira, o termo negro, considerado antes, notadamente no período pós abolição até os anos de 1950, como negativo, foi sendo paulatinamente positivado. Como muitos dos processos identitários, a positivação ocorre por meio da afirmação de características consideradas negativas, processo conhecido pelos feminismos brasileiros como “guerra de linguagem”.

A definição de ser negra/o no Brasil não se limita à dimensão da ancestralidade, como nos Estados Unidos, mas, sobretudo, está relacionada às características fenotípicas, como cor da pele, textura do cabelo, as características faciais e outros aspectos físicos, etc., refletindo o nosso “modelo” de relações raciais, como já chamou a atenção Nogueira (2006), em seu texto clássico “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”. Contudo, “tornar-se negro(as)” implica, segundo Souza (1990), na elaboração de uma consciência política acerca dos efeitos do racismo em nossa sociedade e na superação dos estereótipos que desqualificam e desumanizam os corpos negros. Nesse sentido, “tornar-se negra, portanto, descreve um processo de afirmação e de busca por uma autodefinição, ou, como sugere Patrícia Hill Collins, a busca pelo controle da imagem” (FIGUEIREDO, 2020, p. 255).

[...] Acrescentaria o fato de que também a vivência do racismo é diferente para homens e mulheres. Os homens negros, sobretudo os jovens negros, estão mais expostos à violência física, institucionalizada ou não; enquanto as mulheres são mais vulneráveis a outro tipo de violência, não somente aquelas que condicionam a aparência às oportunidades de trabalho, mas principalmente as que estão relacionadas às representações sobre o corpo e à construção de padrões de beleza hegemônicos que desconsideram a existência da beleza negra (FIGUEIREDO, 2020, p. 254).

É nesse sentido que Carneiro (2000) afirma que as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada. O discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido (nem dado conta) a diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade das mulheres negras.

De acordo com Munanga (2009, p. 97), a identidade “é sempre um processo e nunca um produto acabado”, posto que é constituída ao longo da sua existência humana. Ou seja, percebe-se que a identidade se caracteriza por construir sentido a partir da internalização de processos de auto definição e individualização. A “identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação” (MUNANGA, 2005, p. 48).

Contudo, no caso da realidade brasileira, Oliveira (2020a, 2020b) afirma que a negritude se afirma a partir da heterossexualidade hegemônica, e a homossexualidade a partir da branquitude, o que contribui para a manutenção de uma masculinidade hegemônica branca e cis heterossexual. Não é à toa que Lélia Gonzalez (2019) questiona: “quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, como descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, ‘cativos de uma linguagem racista’”? Como saída, a autora propõe a categoria de amefricanidade, posto que “ela nos encaminha no sentido de construção de toda uma identidade étnica” (GONZALEZ, 2019, p. 349).

Com base nesse contexto, percebe-se a necessidade de uma compreensão que abarque a perspectiva das “interseccionalidades” (COLLINS; BILGE, 2021), ou seja, dos marcadores de classe, gênero e raça, dentre outros, para compreender as trajetórias de pessoas trans/travestis que, muitas vezes, são mais tortuosas, especialmente quando se trata de corpos negros e, portanto, racializados. A epistemologia feminista negra, em sua perspectiva interseccional, busca por uma voz ativa de mulheres negras, em oposição às narrativas hegemônicas de uma sociedade racista, machista, sexista e classista. Essa busca tem início em âmbito individual, refletindo, aos poucos, em grupos coletivos, constituindo um processo de autodefinição. Conforme Collins (2019, p. 84):

[...] Quando essas expressões de consciência individuais são articuladas, discutidas, contestadas e agregadas de maneira que reflete a heterogeneidade da condição da mulher negra, uma consciência coletiva de grupo, empenhada em resistir à opressão, torna-se possível. A capacidade das mulheres negras de elaborar essas expressões individuais – muitas vezes desarticuladas, mas potencialmente poderosas – da consciência cotidiana em um ponto de vista coletivo articulado, autodefinido, é fundamental para nossa sobrevivência.

Ademais, conforme Collins e Bilge (2021, p. 42),

A estrutura interseccional de construção mútua de categorias de identidade permitiu que as afro-brasileiras desenvolvessem uma política identitária. Nesse caso, essas cultivaram uma identidade feminina negra de feições políticas o cruzamento entre racismo, sexismo, exploração de classe, história nacional e sexualidade. O espaço político criado pela reinstalação da

democracia no fim da década de 1980 beneficiou tanto as mulheres como a população negra.

Considerando o marcador racial, imprescindível à análise interseccional, os sentidos de ser mulher trans e negra são determinantes para a discussão proposta nesta pesquisa. Além de tratar questões particulares do gênero feminino, o movimento de mulheres negras vem definindo políticas que passaram a abordar a identidade de gênero, fortalecendo esse discurso no movimento negro e, também, no de mulheres negras, enegrecendo, desse modo, o feminismo (SILVA, 2016). Nesse sentido, segundo Carneiro (2003, p. 120),

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros.

Dessa forma, a interseccionalidade reúne categorias no intuito de apresentar um retrato da complexidade das experiências e vivências das mulheres negras. A compreensão acerca dos fatores ligados ao marcador raça possibilita o nascer de organizações sociais que se articulam em torno das temáticas raciais que não eram assumidas em movimentos e estreitamente ligadas às relações de poder, que define o homem branco europeu àqueles colonizados por ele (SILVA, 2016).

A luta das mulheres negras em nossa sociedade não depende apenas da capacidade em ultrapassar as desigualdades causadas pela hegemonia masculina, principalmente *cisheterossexual* e branca, mas determina, também, a superação de ideologias que compõem esse regime de opressões, como o caso do racismo. Carneiro (2000) afirma que o racismo estabelece a inferioridade social, cultural, econômica dos segmentos negros da população, em geral, e das mulheres negras, em particular, operando como segregação na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas.

Nesse sentido, percebe-se que as lutas das mulheres negras contra os regimes de opressão de gênero e raça vêm caminhando para constituir ações políticas feministas, antirracistas e de poder, ligadas à interseccionalidade, raça e gênero. Davis (2016) aponta que o empoderamento não é algo novo para as mulheres negras. Por quase um século essas mulheres

se reúnem para construir estratégias coletivas rumo ao poder econômico e político (DAVIS, 2016, p. 15).

O movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2000, p. 2-3).

Segundo Carneiro (2000), como ocorre com várias mulheres negras, e por meio do notável crescimento e fortalecimento dessa população, o movimento de mulheres alargou sua perspectiva internacionalista de luta, promovendo discussões e diversificação das temáticas que configuram o universo de mulheres, especificamente negras, como a ampliação da cooperação interétnica e o desenvolvimento de novos convênios e associações.

Cresce entre as mulheres negras a consciência de que o processo de globalização, determinado pela ordem neoliberal que, entre outras coisas, acentua o processo de feminização da pobreza, coloca a necessidade de articulação e intervenção da sociedade civil a nível mundial. Essa nova consciência nos tem levado ao desenvolvimento de ações regionais no âmbito da América Latina, do Caribe, e com as mulheres negras dos países do primeiro mundo, além da participação crescente nos fóruns internacionais, nos quais governos e sociedade civil se defrontam e definem a inserção dos povos terceiro-mundistas no terceiro milênio (CARNEIRO, 2000, p. 6).

Gonzalez (2014, p. 238) apresenta dois tipos de dificuldades para as mulheres negras:

Por um lado, a inclinação eurocentrista do feminismo brasileiro constitui um eixo articulador a mais da democracia racial e do ideal de branqueamento, ao omitir o caráter central da questão da raça nas hierarquias de gênero e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem mediá-los na base da interação entre brancos e não brancos; por outro lado, revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar “toda uma história feita de resistência e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral (que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo”.

Segundo Carneiro (2019, p. 320), “alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e gênero. Esse é o sentido final dessa luta”. O movimento das mulheres negras, conforme a autora, não só enegreceu o feminismo brasileiro, mas possibilitou que essas mulheres

encontrassem o seu caminho de autodeterminação política, soltassem suas vozes, brigassem por espaços de representação e, nesse sentido, essas mulheres “se fizeram presentes em todos os espaços de importância para o avanço da questão da mulher brasileira hoje”.

2. 3 TORNAR-SE PROFESSOR(A) E EXPERIMENTAR A ESCOLA

Encontramo-nos imersos em uma sociedade do conhecimento, como relata Ens e Donato (2011), o que traz determinadas implicações para o ofício do “ser professor/a”, tendo em vista a complexidade, as constantes tensões e os desafios do trabalho docente.

Espera-se do/da docente a contribuição para uma melhora qualitativa da sociedade, e isso só se faz quando há o compromisso político-social na docência, fator importante para a formação cidadã dos sujeitos (ENS; DONATO, 2011). Segundo Roldão (2007), a função do educador é caracterizada pelo processo de ensinar e aprender. Contudo, há uma vasta complexidade sobre o que, de fato, se ensina e o que o estudante consegue aprender. Esta relação é o ponto-chave do processo educacional e do papel do professor.

Na contemporaneidade, as discussões sobre o ser professor demandam o enfrentamento de desafios impostos à carreira docente, principalmente as angústias e reflexões voltadas à realidade social. Marcelo (2009) afirma que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, legitimada pelo conhecimento e saber. O trabalho docente é fundamentado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (GARCIA, 2009, p. 8). Dessa forma, o docente é um profissional que atua por meio de conhecimentos em diversas instâncias, necessitando ter compromisso do seu papel, além de conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, ponto relevante de seu ofício.

Para Libâneo (2012, p. 127), “o professor é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa”, sendo fundamental que desenvolva competências para que seja capaz de atuar em diversas esferas, tanto nos espaços formais, quanto informais e não-formais de educação, sem perder a sua identidade profissional.

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Dialogando com a citação acima, podemos compreender a constituição da identidade docente como um processo contínuo, que decorre do quadro de referência do professor, percebendo, interpretando e atribuindo significado a sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico, num momento histórico e no significado pessoal que confere à sua atividade docente, a partir de suas histórias de vida, concepções e valores pessoais (PIMENTA, 1999).

Em relação à identidade docente, pode-se compreendê-la como única e, ao mesmo tempo, diversa, composta por um elo das identidades pessoais com as identidades profissionais que se equilibram, construindo relações sociais com os discentes, com as famílias, com a instituição e com todo o meio social. Nesse percurso, ao longo da sua trajetória como estudante e docente, o profissional constrói saberes e referenciais teóricos fundamentais às suas ações e reflexões.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a identidade é entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser. É, portanto, “[...] um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Ainda sobre as questões que envolvem a identidade docente, Pimenta (1999) destaca que a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão e da reafirmação de práticas, desenvolvendo-se e adaptando-se ao contexto sócio-político-histórico de inserção do docente. A autora ainda sublinha:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

A identidade profissional se ergue, portanto, com base na significação e (re)significação social da profissão, mas, também, com base na reafirmação de práticas, consagradas culturalmente, que permanecem significativas. Dialogando com essa discussão, Tardif (2002, p. 11) realiza algumas análises sobre os saberes e identidades docentes, observando:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Por esse motivo, torna-se necessário conhecer e pesquisar o saber que se relaciona com os elementos constituídos da identidade docente e, conseqüentemente, do seu trabalho. O saber dos professores é plural, abrange conhecimentos múltiplos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes, “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

O autor considera os saberes dos professores em cinco tipos: saberes pessoais dos professores (originários da família, da socialização primária); saberes da formação escolar anterior (advindos da escolarização primária, secundária, estudos não escolarizados); saberes oriundos da formação profissional para o magistério (veiculados pelas instituições formativas de professores, estágios, cursos de reciclagem); saberes provenientes dos programas e livros didáticos (utilizados no ambiente de trabalho); saberes derivados da própria experiência na profissão docente (no cotidiano de sala de aula) (TARDIF, 2008, p. 63).

De acordo com Fontana (2010), o ato de ser professor/a tem relação com as condições de trabalho, sendo contextual e não generalizável. A autora destaca a feminização do magistério, fator importante para a compreensão da profissão docente nos moldes contemporâneos.

Todos os pontos citados acima são determinantes na construção da identidade docente, porém, são diversas as narrativas que citam o quanto as histórias de vida e as vivências, enquanto alunos, contribuem por optar pelo magistério. Neste sentido, com base nos estudos de Modesto (2017), que descreve a trajetória de uma professora trans, a colaboradora de sua pesquisa, afirma que:

Quando eu fui para educação, eu apaixonei! E acabei ficando! Mas eu gosto, eu gosto muito do que faço, mesmo com todas as dificuldades, não me vejo de outra forma! Eu acho que as coisas direcionam assim, igual eu falo, têm pessoas, não sei se convém eu falar isso, mas tem gente que é predestinada, tem gente que é iluminada. Eu sou uma pessoa iluminada! (MODESTO-LEONA, 2017, p. 80).

É necessário considerar os desafios e as barreiras que alguns/algumas professores/as encontram para se qualificar, adentar e se manter na docência, pois ainda temos um sistema educacional carregado de especificidades e tabus que moldam o/a professor/a, enquadrando-o/a em determinados padrões. É, portanto, neste contexto que o profissional da docência se afeiçoa, se reinventa e faz análises de sua prática.

Conforme destacam Cunha e Nunes (2017), a profissão docente pode ser entendida ou definida como um processo pelo qual o professor vai se formando como profissional da educação, por meio de uma série de experiências formais e informais de aprendizagem, ocorridas durante toda sua carreira. Neste sentido, a dita “formação de professores configura-se como um processo complexo, que ocorre durante uma longa etapa da vida do indivíduo” (CUNHA; NUNES, 2016, p. 12). Assim, percebem diversas nuances, formais e informais, que foram e continuam sendo relevantes em seu processo de formação. O/A professor/a, nessa perspectiva de formação, constrói identidades a todo instante. Segundo Moita (1992, p. 55), a identidade profissional “[...] é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes”. A identidade profissional é “uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto” (MOITA, 1992, p. 149).

Nessa perspectiva, pode-se reconhecer o docente como sujeito de fazeres e saberes de referência sobre suas próprias ações e pensamentos. Tardif (2002, p. 228) afirma que “os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. O docente interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que possibilita construir conjuntos de saberes, os quais orientam suas práticas. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes que têm por fonte sua experiência são influenciados pela organização institucional, na qual, ocasionalmente, contribui, sob ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência, enquanto professores, e os saberes obtidos em sua formação inicial ou continuada (SANTOS; RODRIGUES, 2010).

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1997) cita alguns pontos relevantes para estabelecer os saberes indispensáveis à prática docente, tais como: a rigorosidade metódica e a pesquisa, a ética e estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica pedagógica, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o ter curiosidade, o ter consciência do inacabado. Compreende-se que tais saberes são imprescindíveis à educação, como maneira de proporcionar a autonomia dos discentes, valorizando e respeitando os aspectos culturais, os conhecimentos empíricos e a maneira de compreender o meio social.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado, sendo, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação, tornando-se significativos na prática. Considerando que o objeto de trabalho do docente é o ser humano, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano.

Nota-se que a profissionalização dos professores depende, hoje, em grande medida, da sua capacidade na construção de um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas, antes, no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração (FERREIRA, 2010). É atribuição do docente buscar condições substantivas que possam permitir a transformação do pensamento sobre a realidade social e escolar.

2.3.1 Travestis e transexuais e a relação com a escola

Sabat (2013) salienta que os artefatos culturais estão presentes em nosso cotidiano das mais diferentes formas. A escola, por exemplo, utilizando de diversos instrumentos, exerce uma influência muito grande na formação da identidade dos sujeitos e por todos os lados é possível notar como ela trata e compreende os gêneros, transmitindo seus conhecimentos e concepções para os indivíduos.

Meyer e Soares (2013, p. 7) afirmam que a escola é uma das principais instituições que têm autorização na educação do sujeito e, conseqüentemente, atua na produção de seus corpos, de forma que “um olhar mais atento e interessado, nos permitiria perceber que, ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, produzir o corpo “tal como ele deve ser”.

Nesse sentido, conforme Sabat (2013, p. 98), a escola “[...] funciona também para naturalizar identidades de gênero e sexuais através de múltiplas estratégias quase sempre baseadas no (auto)governo, no (auto)controle e na (auto)regulação”. Tais ações foram naturalizadas e, no cotidiano escolar, se tornou “normal” pensar em comportamentos, espaços e coisas para meninos e meninas. E, à medida que os sujeitos vão vivenciando essa realidade, vão construindo suas identidades. Louro (1997, p. 61) afirma que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas" (1997, p. 61).

Em um sistema educacional repleto de especificidades, retaliações e opressões, torna-se desafiador, para sujeitos que não se enquadram nos padrões e nas normas que configuram a sociedade, alcançar e permanecer na escola, na condição de estudante, ou atuando como docente, seja na educação básica ou superior, a exemplo de professores negros e homossexuais, como demonstra Oliveira (2020a), ou na condição de estudante, como demonstram Brito e Souza (2020), Andrade (2012), implica em experimentar as muitas violências que se reproduzem nos espaços educativos, em especial as travestis e homens e mulheres trans. O contexto educacional ainda continua estruturado pelo “racismo-sexismo-heteronormatividade-machismo-cisnormatividade, fazendo com que sujeitos que experimentam ou tenham alternativas de vida fora desse padrão sejam marginalizados ou excluídos do contexto social” (ODARA, 2020, p. 81).

A negação de corpos/subjetividades trans em diversos espaços/instituições da sociedade é uma discussão que tem amadurecido de forma significativa no âmbito acadêmico. Há, também, as diversas movimentações e lutas por visibilidade e direitos, tendo em vista que a sociedade se molda com base em discursos que legitimam a heteronormatividade, excluindo os sujeitos que transgridem às expectativas sociais e que não se enquadram nas normas de gênero e sexualidade. As pessoas trans (especialmente mulheres), nesse contexto, trazem uma “perturbação” às ordens de gêneros instituídas, questionando a cisnormatividade.

Muitas mulheres trans demonstram o anseio pela docência. A presença de professoras trans na escola demonstra o quanto seus corpos, nesses espaços, constroem políticas afirmativas e educam essa estrutura. Porém, como afirma Cardoso e Silva (2008, p. 59), “a sociedade e a educação brasileira têm expressado narrativas preconceituosas e estereotipadas”.

A partir de tal entendimento, lidar com a presença de professoras transexuais e travestis, inseridas no contexto escolar, com expressões não convencionais de corpo, sexualidade e gênero, bem como identidades de gênero e sexuais que fogem da heteronormatividade, consiste em um grandioso desafio para profissionais da educação. Segundo Butler (2010, p. 2-3), a ontologia do corpo está submetida à ontologia social, a partir dos modos culturais regulatórios, pois “o corpo está exposto a forças sociais e politicamente articuladas, bem como a apelos de sociabilidade – incluindo a linguagem, o trabalho, e o desejo - que tornam possível a persistência e florescimento do corpo”.

As posições ocupadas por professoras trans na escola são constituídas pelo resultado de processos de resistências e enfrentamentos no âmbito da educação básica e do ensino superior. Essas professoras representam uma pequena parcela de pessoas que conseguiram suportar as imposições heteronormativas, em razão da vulnerabilidade social pela qual foram expostas desde a educação básica, associadas a processos de exclusão. A escola produz e reproduz relações de hierarquia entre os sujeitos que por lá passam e, por isso, segundo Oliveira (2020a), há uma “naturalização” de ataques a corpos pretos e bichas¹⁰, revelando que a escola se esforça para se manter branca e cis heterossexual. No mesmo sentido, segundo Bento (2011, p. 553), “os “normais” negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos”.

A presença de corpos trans na escola descontrói as ditas normas e tenta constituir inclusão a quem queira participar desta dinâmica, mas, infelizmente, os corpos trans, ou corpos em fronteira, são rejeitados pela escola, justamente porque não buscam o enquadramento nem aceitação, mas o rompimento da lógica dominante de uma identidade normal (LOURO, 2009).

Tendo em vista a necessidade de corpos trans estarem incluídos nos espaços educativos, em especial no escolar, mesmo diante das muitas violências que ali são produzidas, a presença desses corpos politiza e produz novas relações, enfrenta as estruturas que alimentam as discriminações, os preconceitos e intolerâncias e, nesse sentido, segundo Oliveira,

Voltar para a escola significa um acerto com o passado. Não estava tão vulnerável como esteve na infância e adolescência. A “bicha” preta migrava dos cantos escuros da sala para a mesa da professora. A bicha preta escapulia ao destino que parecia imutável e conquistava o direito à fala e podia interferir positivamente na vida de estudantes pretos/as e bichas. A certeza de uma existência restrita às beiradas se desfaz. A afirmação de que “bicha não pode se engrenar na máquina estatal: permanece às bordas, atacando-a se dilui. A bicha preta é professora e funcionária pública (OLIVEIRA, 2017, p. 154).

A intensidade da discriminação e do desrespeito pelos quais travestis e transexuais são expostas nas escolas em que desejam estudar ou lecionar, bem como as reações de agressividade e revolta ocasionam o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que, conseqüentemente, contribui para a marginalização desses sujeitos, pois bem se sabe da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (PERES, 2009).

¹⁰ Termo designado aos homossexuais (geralmente considerado ofensivo).

Se, no cotidiano escolar, como afirma Modesto (2018), as pessoas trans não sofrem apenas através das manifestações diretas de outras pessoas, mas também em razão do despreparo de professores/as e demais profissionais de educação para com a realidade vivenciada por essa população”, pesquisas têm evidenciado que alguns/as transexuais e algumas travestis, a despeito de todas as adversidades, constrangimentos e violência a que são submetidos/as para permanecerem-se nessas instituições, concluem seus estudos. Tais pesquisas evidenciam, ainda, que mesmo de forma incipiente e reduzido a poucos casos, a emergência de docentes travestis/transsexuais nas instituições escolares sinaliza para a resistência desses sujeitos às imposições heteronormativas e ao enfrentamento das muitas formas de violência que enfrentam na condição de docentes.

Franco e Cicillini (2016), em um levantamento do tipo “estado da arte”, acerca da relação do universo trans e Educação, tendo como recorte o período de 2008 a 2014, identificaram vinte publicações divulgadas na forma de textos em anais de eventos, artigos em periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses¹¹.

A busca por esse material teve início em 2006 quando iniciávamos as investigações sobre a relação educação e população LGBT no contexto mais amplo. Desde esse período, já nos parecia claro que pessoas trans consistiam daquelas com menor acesso e foco de discussão no campo educacional. Contudo, essas buscas foram mais eminentes entre 2008 e 2014. De modo geral, chegamos à maioria do material levantado através de pesquisa em fontes terciárias, ou seja, referências apresentadas em artigos de revistas e livros, dissertações e teses que tivemos acesso inicialmente. A participação e filiação a grupos de trabalho sobre gênero, sexualidade e educação foi outro espaço de busca relevante, destacando, sobretudo, o Grupo de Trabalho em Gênero, Sexualidade e Educação (GT-23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 125).

Segundo os autores, a partir do levantamento, é possível afirmar que:

[Há] maior incidência desses estudos nas regiões Sul e Sudeste. As regiões Centro-Oeste e Nordeste foram identificadas como localidades menos exploradas nessa vertente investigativa; aspecto visualizado de forma ainda mais restrita na região Norte. A construção de conhecimento científico sobre universo trans e Educação é uma preocupação também manifestada por docentes trans, das quais três foram por nós identificadas. Sales (2012) e Reidel (2013) concluíram mestrado em Educação e Andrade (2012) é a primeira professora trans do país a cursar e concluir Doutorado em Educação. Esses trabalhos também elucidam uma carência de investigações sobre o universo da transexualidade masculina no contexto educacional, uma vez que

¹¹ Franco e Cicillini (2016) identificaram três artigos publicados em anais de eventos; dois artigos publicados em revista eletrônica; cinco capítulos de livro; seis dissertações e quatro teses.

somente no estudo de Santos (2010) encontramos esses sujeitos. Outro campo de investigação aberto são os processos de construção docente de professores trans (masculinos) brasileiros. Registros recentes de sua visibilidade foram identificados em maio de 2011, com a realização do I Encontro Nacional da Rede Trans Educ Brasil (rede de professores trans no Brasil), realizado em Belo Horizonte-MG (TORRES, 2012; REIDEL, 2013). No entanto, João W. Nery (2011) destaca em sua autobiografia experiências como docente trans masculino anterior a esse período (FRANCO; CICILLINI, 2016, p. 135).

Dando continuidade a esta seção, apresentaremos algumas dessas pesquisas que tratam da presença de professoras travestis e trans na educação básica e superior, que dialogam de forma mais direta com a pesquisa aqui proposta.

A pesquisa de Modesto (2018) investigou como se relaciona a história de vida de Leona, professora transexual, na educação básica, da cidade de Congonhas/MG, seu ingresso e permanência na docência, por meio da narrativa de suas experiências e vivências. A pesquisa revelou que Leona se auto identifica como mulher trans, buscando se afastar da identidade de gênero travesti; sua trajetória escolar foi marcada por preconceito e discriminação. Na relação com a família, Leona experimentou a rejeição paterna acerca de sua identidade de gênero, mas, em contrapartida, recebeu apoio por parte de sua mãe, que acabou por se configurar como um importante membro de sua rede de apoio social. Já na condição de docente, deparou-se com atitudes transfóbicas por parte de seus colegas e gestores. Contudo, mesmo diante dessas situações, Leona utilizou-se de mecanismos para manter-se na profissão docente, tais como ameaças de processos, realização de um trabalho singular e a estabilidade no serviço público. Por outro lado, a relação com os alunos aponta para um reconhecimento e respeito ao gênero com o qual ela se identifica.

Luma Nogueira de Andrade (2012), primeira travesti¹² com doutorado em nosso país, em sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, teve por objetivo apresentar as travestis no espaço escolar, “desvendando suas sociabilidades, resistências e assujeitamentos à ordem normativa, partindo de suas próprias narrativas e da percepção externa de quem convive com elas no cotidiano escolar – no caso, os segmentos de alunos(as), professores(as) e gestores(as)” (2012, p. 15).

¹² “Vivenciei e vivencio em minha história de vida o estar travesti como aluna e professora da educação básica e ensino superior, e ratifico que para chegar até aqui foi necessário penetrar nas regras do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade, a fim de criar linhas de fuga (FOUCAULT, 1979) que me tirassem de uma situação de marginalidade perpétua, mesmo que muito bem vigiada, preparada a todo instante para receber punição. Aprendi desde muito cedo que o menor dos meus erros poderia ser desculpa para uma retaliação” (NOGUEIRA, 2012, p. 20).

Trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico, realizada em três escolas públicas estaduais do Ceará.

A pesquisa teve início com a realização de um mapeamento nas escolas públicas estaduais com o apoio da Secretaria da Educação (SEDUC) para localizar as interlocutoras e as escolas que fariam parte do trabalho. O aprofundamento da pesquisa foi realizado com as jovens travestis matriculadas em escolas públicas e outras que não conseguiram permanecer para a conclusão dos estudos. As jovens travestis comparadas às travestis adultas também revelam uma ruptura com os estereótipos de travesti —imobilizadas pela sociedade; elas radicalizam este ideal de travesti no singular para fazer eclodir formas de travestilidades diversas. Mesmo consideradas à margem da sociedade, elas sobrevivem, a exemplo das travestis estudantes, funcionárias públicas, educadoras, etc. A imagem socialmente exposta é aquela em que a travesti é rejeitada pela família, escola ou sociedade, tendo como única saída à prostituição. Esse modelo, obviamente, não deixou de existir, mas as travestis não estão presas a este —destino. A realidade atual das jovens travestis traz mudanças decorridas dos enfrentamentos e lutas travadas por travestis no decorrer da história recente (NOGUEIRA, 2012, p. 15).

Conforme Nogueira (2012), dos resultados encontrados, a pesquisa apontou que, dos 184 municípios do estado do Ceará, apenas 25 possuíam jovens transgêneros matriculados em escolas estaduais. Ademais, segundo a autora, a negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas, produzindo, como consequência, a expulsão e o abandono das travestis do ambiente escolar, disseminando a ideia de que elas deixam a escola por escolha própria.

As jovens travestis que participaram desta pesquisa entram no espaço escolar com o apoio da família e/ou ONG, dispostas a ocupar seu espaço mesmo tendo de resistir ou se sujeitar às ordens normativas presentes na estrutura panóptica e nos documentos de gestão da escola. Não podemos deixar de reconhecer que ocorreu uma lenta evolução no processo, pois antes elas nem sequer poderiam ter acesso à escola e atualmente conseguem se matricular e, na convivência (e nos enfrentamentos), promovem conquistas para que sua singularidade seja reconhecida e legitimada por essa instituição. Mesmo com as resistências, algumas são punidas, inclusive com a pena de expulsão e sem direito à defesa. Muitas vezes, a punição não é necessariamente por um erro cometido, mas é uma forma de tentar camuflar a transfobia, pois quando o mesmo ato é cometido por alguém alheio ao universo trans o procedimento de punição é diferente. O objetivo desta estratégia é terminar com a considerada avacalhção (gestora da Escola A) na escola (NOGUEIRA, 2012, p. 248).

Por fim, segundo Nogueira (2012, p. 249), “o cotidiano da escola para as travestis oscila entre assujeitamento e resistência. Quando essas estudantes recusam algumas regras do sistema de educação, ao subverterem as normas da escola, quando organizam suas vidas de outro modo,

“elas estão produzindo formas de resistência capazes de gerar novas sociabilidades na escola, na família, na vizinhança, na vida profissional” (2012, p. 249).

A pesquisa de Bohm (2009) teve como objetivo analisar os relatos apresentados por travestis no que diz respeito às suas relações com a escolaridade formal. A pesquisadora utilizou-se de questionário e entrevista¹³ para a produção dos dados, além de acompanhar as reuniões do Grupo Igualdade (Associação das Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul), entre julho de 2007 a fevereiro de 2008; participação na Parada Livre 2007 de Porto Alegre; frequentou bares e boates por onde as travestis circulavam. Utilizou-se, ademais, da pesquisa documental, analisando os seguintes documentos: *“Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GBLT e de Promoção da Cidadania Homossexual”*, *Resoluções da 1ª Conferência LGBT e Parâmetros Nacionais Curriculares – Tema Transversais: orientação sexual*¹⁴.

Os relatos obtidos a partir da pesquisa realizada com as travestis destacam a necessidade de mudanças em relação aos sistemas educacionais e a maneira como são tratadas as temáticas que envolvem sexualidade e diversidade sexual. Tais modificações são relacionadas a uma série de questões que envolvem os aparatos de ensino: temáticas incluídas ou ausentes nos currículos escolares; a formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas; a necessidade de formação inicial e continuada dos/as educadores/as para o estudo sistemático de assuntos ligados à sexualidade e diversidade sexual; e, finalmente, as intervenções feitas pelos/as professores no que tange às violações e violências direcionadas às diversidades sexuais presentes nos espaços escolares (BOHM, 2009, p. 73).

Uma das consequências do alto índice de violência escolar contra travestis e transexuais se traduz na evasão/expulsão desses sujeitos da instituição escolar. No caso da pesquisa de Bohm (2009), 35% das entrevistadas alegaram ter abandonado a escola por conta das violências

¹³ As entrevistas foram realizadas de forma individual com duas docentes, sendo uma delas transexual e professora de Séries Iniciais e a outra, professora de Ensino Médio, ambas da Rede Estadual de Ensino; uma travesti que concluiu Ensino Médio, uma travesti representante de movimento social do grupo Igualdade, além de uma entrevista informal com a secretária do grupo Igualdade, que ministrou aulas de alfabetização para um grupo de travestis.

¹⁴ A investigação da presença e/ou ausência de políticas para o acesso das travestis nos espaços escolares se dará a partir da análise de três documentos: “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), o programa “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GBLT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (BRASIL, 2004) e as “Resoluções do 1º Congresso LGBTT” (RESOLUÇÕES, 2008). Destes três documentos, o único disponibilizado e oferecido às instituições escolares são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os demais documentos, apesar de sua relevância, são ainda pouco conhecidos, possivelmente por seu caráter recente. Ainda que tal argumento não possa ser utilizado como indicativo de desconhecimento desta temática, já que, falando-se em “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), trata-se de um documento que já circula nestes espaços institucionais há mais de 10 anos (BOHM, 2009, p. 49).

dirigidas a elas e por serem invisibilizadas pelo corpo docente. Segue o relato da professora transexual, sujeita da pesquisa de Bohm:

[...] fui extremamente humilhada, sim, desde a primeira série, porque minha voz era fina, os meus gestos são extremamente delicados [...] Eu não entendia o que estava acontecendo, porque eu era uma menina no corpo de um menino [...] eu tinha sido invisível para meus educadores, professoras ausentes que nunca me enxergaram [...] impossível as professoras nunca terem visto, elas deixavam assim, como se eu fosse a vilã (Entrevista professora trans) (BOHM, 2009, p. 44).

Bohm (2009), a partir das entrevistas realizadas com as travestis e da análise dos documentos, elabora alguns apontamentos no sentido de possibilitar e favorecer o acesso das travestis aos espaços escolares:

Primeiramente, reitero a urgência em desenvolver programas de sensibilização, formação e preparo docente, em caráter continuado, de modo que nessa formação, além das questões sobre sexualidade, inclua-se o debate sobre as relações de gênero; um segundo apontamento diz respeito ao fortalecimento de artefatos legais, que facilitem o acesso das travestis às instâncias do poder público, ligadas à garantia dos direitos da população em questão; como terceiro apontamento, trago a necessidade de uma revisão criteriosa de materiais e recursos didáticos até o momento empregados no trabalho na área da sexualidade, bem como da elaboração de recursos de suporte pedagógico que possibilitem uma representação positiva destas identidades; em um quarto apontamento, sugiro que sejam efetivadas as reivindicações das travestis acerca do emprego do nome social nas chamadas e em referência às suas pessoas, bem como o uso dos banheiros femininos. A construção de caminhos para o acesso e permanência das travestis na escola passa pela constituição de espaços de respeito às diversidades (BOHM, 2009, p. 78-79).

Por fim, segundo a autora, mesmo considerando que a escola não foi pensada para abrigar e respeitar travestis e pessoas trans, negros, gays, lésbicas, não podemos negar que “a escola vive hoje um momento de tensionamento em relação ao ingresso de novas e estranhas identidades, para as quais não foram previstas “vagas” (BOHM, 2009, p. 81). Nesse sentido, é preciso reconhecer a importância da escola, como sugerem as travestis entrevistadas por Bohm (2009), mesmo diante das muitas expressões de violência por elas vivenciadas nessa instituição.

A pesquisa de Santos (2015) teve como objetivo geral analisar as representações de gênero e sexualidade (re)produzidas no espaço escolar por estudantes e profissionais de educação a partir da inserção de uma professora autodefinida transexual em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de Tubarão/SC. Constituíram sujeitos de sua pesquisa estudantes que cursavam o sétimo ano na disciplina de Português ministrada pela professora

transexual no período correspondente ao ano letivo de 2012 e os profissionais de educação presentes na escola nesse mesmo período. Para a produção dos dados, o autor se utilizou da entrevista semiestruturada, com todos os sujeitos da pesquisa, e de dois Grupos de Discussão com os estudantes, de modo que, ao todo, foram entrevistados 5 profissionais de educação e 21 estudantes.

Em sua pesquisa, Santos (2015) apresenta os seguintes resultados: a experiência escolar da professora transexual, na condição de estudante, revela que a escola foi um espaço sexista, permeado por violência cotidiana, discriminação, inclusive por parte dos docentes. Na escola pesquisada, durante sua atuação como professora transexual, predominou um clima de vigilância, cobranças e avaliações direcionadas a ela no sentido de comportamentos, vestimentas, práticas sexuais e profissionalismo; entre estudantes e profissionais da educação a ironia foi um recurso frequente ao fazerem referência a expressões e comportamentos masculinizados desta professora, exigindo dela posturas consideradas por eles/as mais femininas; apesar do nome social, os/as profissionais da educação referiam-se à professora trans como “ele” ou a seu nome masculino; e, por fim, entre os(as) profissionais de educação verificou-se poucos conhecimentos sobre sexualidade e gênero.

Em 2013, a professora transexual Marina Reidel defendeu sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “*A Pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*”.

Do levantamento feito pela pesquisadora, foram catalogadas aproximadamente sessenta professoras travestis e transexuais no Brasil. Se, no momento da pesquisa de Reidel, o número se apresentava [e ainda se apresenta, mesmo tendo aumentado] muito baixo, não podemos desconsiderar a dimensão político-pedagógica-educadora, mas também simbólica, da presença de professoras travestis/transexuais no espaço escolar.

Hoje, sei que não sou única! Já encontrei mais de sessenta professoras transexuais e travestis inseridas na Educação Brasileira. De norte a sul, estão espalhadas em cidades pequenas como no Vale do Jequitinhonha, interior de Minas, no sertão do Nordeste, nas reservas do Rio Amazonas, na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, bem como nas grandes cidades e capitais de todo Brasil. Pude constatar que muitas vivem nas comunidades e não tem voz militante, porque o próprio movimento de travestis e transexuais não tinha conhecimento de suas existências. Raras se apresentam como travesti ou transexual e procuram uma ONG ou secretarias locais para pedir apoio ou algum tipo de informação e/ou proteção. Também encontrei várias que não assumiam a condição de professora trans e, sim, de professora mulher, para não expor a vida pessoal ou não provocar discussões em torno do tema da

sexualidade na escola, com medo da reação da comunidade escolar, ou mesmo medo de sofrerem represálias políticas e religiosas (REIDEL, 2013, p. 73).

Além do levantamento realizado sobre a presença de professoras travestis/transexuais no campo da educação, como já referido, Reidel (2013) entrevistou sete professoras¹⁵ trans de diferentes estados do Brasil. Essas professoras assinalaram que uma das maiores dificuldades enfrentadas em suas experiências como professoras está relacionada ao tratamento desrespeitoso por parte dos docentes da própria instituição.

Ao propor uma Pedagogia do Salto Alto, Ridel (2013) quer nos chamar a atenção para alguns aspectos que consideramos muito importantes:

- O primeiro diz respeito ao fato de que, para além do ensino, a pedagogia do salto alto foi “criada para propor novos sujeitos dentro deste processo, vai além do ensino formal da leitura, da escrita, dos cálculos ou de fórmulas químicas, físicas e da própria biologia” (2013, p. 104). Esta pedagogia, segundo a autora, “mergulha num mundo mais próximo das realidades e das nossas formas de viver dentro da diversidade, pois, mesmo trazendo o conhecimento consigo, as questões de sedução, gênero e sexualidade estão presentes” (2013, p. 105);

- O segundo aspecto é que, dificilmente, uma “professora trans terá referência materna, ou seja, ela jamais será colocada como mãe ou tia de algum aluno e jamais se adequaria ao modelo de família tradicional apontado pela sociedade” (2013, p. 105);

[...] Em contrapartida, as professoras travestis e transexuais não têm sequer condições de assumirem este papel de mãe ou tia – no máximo irmã –, então elas terminam por ocupar outro papel: elas são adultos de referência, carregado de elementos de sexualidade, o que as obriga também a ter um desempenho em sala de aula que lide com isso; elas não podem desconhecer o fato de que seus corpos e suas vidas são intensamente escrutinados por conta da sexualidade, e, como em geral acontece, a sexualidade não é apenas algo a trazer medo e preocupação, ela também traz curiosidade, ela atíça as conversas, acende os olhares, produz cochichos, faz com que tomem coragem de fazer perguntas. Tudo isso vai conformando e moldando outra pedagogia em sala de aula, que aqui estou chamando de pedagogia do salto alto. É uma construção cultural onde, novamente, ela ficará como a professora que seduz e que é dita como diferente (REIDEL, 2013, p. 105).

¹⁵ “As entrevistas foram feitas pessoalmente, gravadas e registradas durante os encontros que aconteceram entre junho de 2011 e março de 2013, dentro do movimento LGBT e de Educação, em que encontravam as professoras transexuais e travestis. Apenas a entrevista com Andréia foi realizada em sua casa, na cidade de Curitiba e de Adriana Souza, em um bar LGBT de Porto Alegre. Esses sujeitos desempenham a profissão docente nas escolas públicas e secretarias de educação. As entrevistas foram arquivadas, contendo questões ligadas à vida pessoal (suas histórias de vida), seu processo de transformação, bem como questões da vida profissional, sua formação geral e alguns aspectos relacionados ao preconceito e à discriminação, tão presentes nas suas vidas” (REIDEL, 2013, p. 69).

- O terceiro aspecto dessa Pedagogia passa pela curiosidade que o corpo trans produz, ou seja, o “que estará por traz daquele corpo, que chama atenção, que transita, sensualiza e erotiza dentro da escola, o que não é normal, já que a escola, tal como a conhecemos, não pode (ou não quer) ter estes sujeitos dentro dela” (2013, p. 2015);

- No quarto aspecto, escancarado pela pesquisa da autora, “os alunos recorrerem às professoras trans para consultá-las sobre tudo, suas particularidades e suas histórias. Ademais, segundo Reidel, “não são só os alunos LGBT que procuram as professoras, mas, em geral, todos os alunos aproximam-se delas e, muitas vezes, colocam-na em evidência, sendo paraninfa, conselheira e até mesmo eleita melhor professora da escola” (2013, p. 105-106);

- Por fim, é preciso considerar o aspecto do glamour, da mídia, das viagens, pois “uma parte da vida das professoras travestis e transexuais é pública, é da ordem da televisão, do jornal, dos blogs e isso tudo atíça a curiosidade dos alunos, [...] resultando em perguntas, indagações e curiosidades” (2013, p. 106).

A pesquisa de Torres (2012) teve por objetivo analisar se a existência de transexuais ou travestis na função de professora indicaria a direção de mudanças sociais em curso na educação. Para a produção dos dados, o autor utilizou-se de três fontes: entrevistas com sete professoras travestis e/ou transexuais; documentos públicos - *Os Princípios de Yogyakarta* (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2006) e o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*¹⁶ (BRASIL, 2009) e a observação participante.

Nossa tese defende que a emergência das professoras travestis e/ou transexuais e a ascensão das demandas pelos direitos LGBT aponta a direção da mudança social no regime das emoções em relação às sexualidades no contexto escolar e apoia-se em três argumentos: o primeiro refere-se às alterações de poder na figuração estabelecidos-outsiders (ELIAS & SCOTSON, 2000) diante da mudança do regime de coação social e autocontrole em um contexto de maior informalização das relações humanas no século XX/XXI (ELIAS, 1997; WOUTERS, 2009). O segundo compreende essa mudança em relação à ascensão das demandas pelos direitos

¹⁶ “Selecionamos as professoras travestis e/ou transexuais de um grupo de quinze, localizadas em reuniões do Ministério da Educação e encontros do movimento nacional de travestis e transexuais. Isso se deu até inícios de 2011, e em maio de 2012 soubemos, pela professora Marina Reidel, que já foram localizadas cinquenta e uma educadoras pela Rede Trans Educ. Contudo, ainda não se sabe ao certo se são educadoras sociais, professoras da educação formal, estudantes, etc. Essa caracterização está sendo realizada pelas coordenadoras dessa rede, conforme apresentamos no quarto capítulo, quando analisamos a constituição da Rede Trans Educ. Os dois documentos selecionados têm relação com articulações das políticas de direitos humanos para o enfrentamento da discriminação e violência caracterizada pela homofobia e pelo reconhecimento das sexualidades em âmbito nacional e internacional, o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT* (Brasil, 2009a) e *Princípios de Yogyakarta* (Corrêa & Muntarbhorn, 2006), respectivamente” (TORRES, 2012, p. 20).

LGBT nas políticas de direitos humanos, algo que está diretamente relacionado com demandas de movimentos e grupos sociais de LGBT. Nosso terceiro argumento é que devemos atentar que essas alterações não indicam a superação da heteronormatividade que encontramos na construção dos discursos que produzem/regulam os corpos pelas normas de gênero (BUTLER, 1999; 2006). As alterações de poder se referem à direção da mudança do regime das emoções nas dinâmicas relacionais da figuração estabelecidos-outsiders (TORRES, 2012, p. 23).

Segundo Torres (2012, p. 22), a partir das entrevistas e das observações de campo, foi possível compreender “como organizações [a exemplo da Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros (ANTRA)], entre outras, conferem às travestis e/ou transexuais acesso a direitos e capacidade de mobilização na construção de políticas de direitos humanos, local e internacionalmente”, possibilitando a esses sujeitos questionarem os estigmas que os atingem. Contudo, tais políticas, de caráter identitário, podem produzir armadilhas, posto que “reduzem sujeitos às sexualidades discretas, pois as normas, entre elas as de gênero, e as relações de poder serão sempre suscetíveis de variações por serem produzidas socialmente” (TORRES, 2012, p. 22). Ademais, segundo o autor, foi possível compreender, a partir da pesquisa que:

- a) A prostituição é uma identificação sempre tensa na vida das professoras, pois remete a uma “profissão” não facilmente articulada ao exercício docente;
- b) As professoras trans têm conseguido firmar-se por diversos modos, seja através de medidas judiciais e alianças com movimentos sociais e organizações LGBT, mas, sobretudo, pelo reconhecimento e autorreconhecimento de poder exercer a função de professora;
- c) Na escola, o corpo da professora trans pode mostrar a instabilidade das normas de gênero, isto é, desnaturalizar os discursos que definem os limites entre masculino e feminino;
- d) As professoras trans, em diversas situações, são chamadas a explicar “o que são” para os/as alunos/as e não basta dizer que são professoras. Do mesmo modo, essa “apresentação” causa apreensão nos/as gestores/as acerca da reação dos/as ouvintes, mas também na professora em questão;
- e) Essas professoras trans, ainda que de modo limitado, constroem alguns espaços para falarem de seus corpos e de suas vidas aos/as alunos/as, o que os/as faz se aproximarem socialmente e psiquicamente da trans como uma forma de vida legítima e possível de ser amada;
- f) A vida das professoras trans é vigiada e elas se sentem muitas vezes obrigadas a responder a essa vigilância até mesmo evitando namorados;
- g) Para as professoras trans, o afastamento da função de profissionais do sexo, de sujeitos de uma sexualidade considerada desviante, etc., aparece em seu discurso como um modo bastante evidente do autocontrole exigido para permanecer na função docente.

“Notas sobre o processo de inclusão de uma professora transexual”, de autoria de Dias, Carvalho e Oliveira (2016) analisa os processos de ensino e construção de saberes,

especificamente sobre o uso do nome social das pessoas transexuais, as possibilidades de um currículo trans e a atuação, permanência de professoras transexuais no enfrentamento à transfobia na escola.

A pesquisa apresenta a história de vida de Lohanna, mulher transexual, suas experiências e os sentidos que ela elabora acerca do processo de formação e profissionalização de uma pessoa transexual no enfrentamento à transfobia. Utiliza-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa pós-crítica, a partir da realização de entrevista narrativa, por crer que o trabalho com narrativas pode contribuir para o fortalecimento da pesquisa nesse campo. A partir da experiência de Lohanna, os autores destacam como o corpo transexual tem poder, o poder de perturbar, desestabilizar, de propor desconstruções e (des) aprendizagens. Destaca os desafios de entender a importância e a necessidade de mais pesquisas acerca do universo transexual na educação.

“Experiências escolares de estudantes trans”, de autora de Cruz e Santos (2016) teve como objetivo conhecer a trajetória e analisar as implicações da presença de duas estudantes transexuais nas escolas públicas de Educação Básica e na universidade onde ambas estudaram.

A pesquisa utiliza-se das memórias e das histórias de vida de duas estudantes trans, Jéssica e Carolina, que residem na cidade de Tubarão, no estado de Santa Catarina. Através das narrativas das duas estudantes fica explícito o quanto a escola foi negligente, hostil, racista, excludente e o quanto trouxe e deixou traumas e marcas negativas para ambas.

Para a professora Jéssica, as relações com seus professores do Ensino Básico igualmente foram marcadas por constrangimentos quando se considerava *gay*, conforme nos relatou. De acordo com suas falas, a partir da antiga quinta série do Ensino Fundamental, suas maiores dificuldades eram com professores homens, que ironizavam seus trejeitos e suas atitudes. [...] Para Carolina, a obrigação de ser goleira sem querer e ainda não ser considerada uma boa goleira, apenas a expunha às críticas dos demais, fragilizando-a (CRUZ; SANTOS, 2016, p. 125-126).

Ambas, Jéssica e Carolina, tiveram que lidar com o preconceito e as violências, tanto na educação básica quanto na educação superior, o que demandou construir estratégias para permanecer nos estudos.

Como professoras, ambas trazem as marcas desse passado de alunas e refletem sobre ele. Carolina, que considera a transexualidade uma bandeira política, tenta transformar a negatividade em positividade e busca imprimir, na escola onde atua, as discussões que vivencia no movimento LGBT. Por sua vez, Jéssica, que não se vê como ativista, lamenta o preconceito presente nas

peças e que persiste a cada escola em que atua, onde sempre vê sua imagem aprisionada à condição de travestilidade (CRUZ; SANTOS, 2016, p. 133).

Os relatos das duas professoras sobre a sua experiência como estudantes explicita o quanto a presença de sujeitos com expressões de gênero e sexualidade fora dos padrões binários desestabiliza o ambiente escolar e o quanto os profissionais da educação são, em sua grande maioria, reprodutores das violências nos espaços das escolas e universidades em relação aos sujeitos trans, travestis e homossexuais ao mesmo tempo em que reafirmam o sexismo e a cisheteronormatividade.

O estudo de Watanabe (2019), desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas - UFPel, procurou analisar o processo de inclusão de pessoas trans nesta Universidade. A pesquisa teve como objetivos analisar quais são as iniciativas da UFPel perante a existência trans dentro da universidade e investigar se existem e quais são as demandas da comunidade trans dentro da UFPel e propor iniciativas de inclusão e permanência de trans na UFPel. Tratou-se de um estudo de caso que, além da análise de documentos, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas com servidores da universidade e estudantes trans (homens e mulheres), compreendendo sete sujeitos da pesquisa (1 servidor do Núcleo de Gênero e Diversidade – NUGEN; 2 servidores da Coordenação de Registros Acadêmicos da UFPel – CRA; 1 servidor trans; duas alunas e 1 aluno trans).

Os resultados da pesquisa de Watanabe (2019) revelaram que:

a) A UFPel respeita as normatizações oficiais em relação à população trans, mas nem sempre utiliza sua autonomia para procurar formas de incluir a comunidade trans na Universidade;

b) Pautas como cotas para estudantes trans e utilização dos banheiros de acordo com a identidade de gênero são discutidas na UFPel, porém ainda não possuem ações operacionalizadas de como será esse processo;

c) Ocorrem situações de preconceito em relação aos estudantes trans, no âmbito da universidade, revelado tanto pelos(as) estudantes quanto pelos servidores;

d) Existem preconceitos em relação aos estudantes trans, quanto à utilização do banheiro, e por parte de colegas que dizem precisar se acostumar com a ideia de ter um colega trans.

Franco (2009) buscou compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras (gays, travestis e lésbicas) que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero e, para isso, buscou-se saber como esses sujeitos contavam suas histórias de vida e o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero eram evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a escola, sobretudo o corpo docente. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se da entrevista, questionário e análise documental. Foram entrevistados três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica, principal foco do estudo, que atuavam na educação básica, na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Os questionários foram aplicados em três escolas da referida cidade, das redes municipal, estadual e privada. Com a utilização dos questionários, foi possível identificar as concepções de setenta e três docentes sobre sexualidade, homossexualidade e o lugar ocupado pela escola na contextualização destes temas. Ademais, foram analisados cinco documentos oficiais que propõem discutir a diversidade sexual e de gênero na escola: os Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 10 (1997), o Manual do Multiplicador Homossexual (1996), o folder “A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola” (2001), o Programa Brasil Sem Homofobia (2004) e o guia Educando para a Diversidade: como discutir a homossexualidade na escola? (2005).

Para Franco (2009), um dos principais aspectos evidenciados pela pesquisa foi que o/a professor/a gay, travesti e lésbica, ao exercer a profissão docente, não se desvincula das marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo, provocando impactos tanto em alunos/as, docentes quanto em outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Outra evidência é que “praticamente todos(as) esses(as) docentes acreditavam que a temática da sexualidade deveria ser discutida na escola, considerando-a como uma dimensão inerente ao ser humano” contudo, o caráter de inerência da sexualidade “não se referia a docentes, nos espaços internos da escola e, principalmente, se esses sujeitos fossem homossexuais” (FRANCO, 2009, p. 214).

Ademais, segundo Franco (2009), “apesar dos professores adotarem em suas práticas pedagógicas os princípios necessários à profissão docente” (2009, p. 213), em diferentes momentos de sua trajetória profissional, “o fato de serem docentes não amenizou a exposição à agressão, direta ou indireta, verbal ou não-verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero” (2009, p. 213). Por fim, a pesquisa tornou evidente que a homossexualidade masculina é um fator de maior impacto nas relações cotidianas da escola de modo que os estudantes homossexuais foram também evidenciados como alvo de discriminação e de preconceito no contexto escolar.

A pesquisa intitulada “Já é Negro e ainda quer ser travesti?”: Experiências Trans de Mulheres Negras, de autoria de Camila Pina Brito (2016), defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, buscou compreender como a transfobia e o racismo são expressos e impactam as vivências educacionais das mulheres trans negras nos espaços formais de educação, tendo como recorte o ensino superior, e como estas mulheres enfrentam esses processos discriminatórios. Buscou-se, ademais, compreender os mecanismos institucionais que coadunam para a transfobia e como as mulheres trans negras lidam com essas questões; inquirir como se dá a interação das referidas mulheres com colegas, docentes e funcionárias/os em termos de identificação de processos de exclusão e de acolhimento; identificar e analisar outros elementos trazidos pelas narrativas que também impactam as vivências educacionais, em especial no ensino superior, das mulheres trans negras.

Trata-se de uma pesquisa que tem como referencial teórico os estudos sobre relações étnico-raciais, o feminismo negro, transfeminismo e afrotransfeminismo. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se de entrevistas narrativas, tendo como sujeitas de pesquisa três mulheres trans negras (Zelza, Sellena e Julia Helena).

Segundo Brito (2016), a partir das narrativas de Zelza, Sellena e Julia Helena, é possível tecer as seguintes considerações:

a) Cada uma das sujeitas da pesquisa vive a sua transgeneridade, seus processos de transição, automeação, entre outros aspectos de suas vidas, de uma forma particular;

b) Julia, Sellena e Zelza transitam na forma como se nomeiam ao longo de suas narrativas. Julia, em algumas situações, não se apresenta como transexual, mas como travesti, uma vez que não deseja a cirurgia de transgenitalização. Sellena transita entre as identificações mulher trans, transgênera ou travesti, não utilizando apenas o termo mulher transexual para se autodenominar. Zelza, em alguns momentos, involuntariamente, se apresenta como travesti, mas é comum corrigir-se, apresentando-se como transexual;

O trânsito percebido sinaliza algumas questões: os desdobramentos dos discursos produtores do dispositivo da transexualidade na forma como as entrevistadas compreendem a si mesmas e outras mulheres trans/transsexuais/transgêneras/travestis. A negação do uso da categoria transexual por Sellena, enquanto resistência à medicalização e higienização de sua identidade. O uso instrumental das categorias para tornar seus corpos inteligíveis nos variados espaços. As participantes demonstraram rejeição ao discurso médico, em nenhum momento elas relacionaram a realização de cirurgia de transgenitalização com os seus processos de autoidentificações ou

adotaram o discurso patologizante para narrar suas vivências (BRITO, 2016, p. 107).

c) A questão racial é obliterada pelas sujeitas da pesquisa, de modo que:

O racismo não é percebido por Zelza em sua vivência e não é espontaneamente trazido nas narrativas de Sellena. [...] Embora não tenha percebido impactos do racismo, ao falar sobre a sua transição e de outras mulheres trans, Zelza apontou como necessário o alisamento do cabelo e despertou minha atenção para as possíveis influências do padrão branco no auto/reconhecimento do feminino. [...] Quando ouço de Julia e Selena que o cabelo alisado lhes garante serem lidas como mulheres, percebo que o padrão branco retira, além da autoestima, a mulheridade das mulheres negras. Alisar o cabelo representa para as mulheres trans negras o escape da ambiguidade, a fuga do masculino e a busca pelo pleno reconhecimento como mulher. [...] O cabelo, que não pode ser considerado de maneira isolada, representou a forma como Julia, Sellena e Zelza, no momento da entrevista, conseguiram externar o impacto das representações negativas voltadas para as/os negras/os na construção de suas identidades femininas (BRITO, 2016, p. 108).

d) A escola, para essas sujeitas, se constituiu como um espaço de regulação e controle, servindo-se “da disciplina como ferramenta para a produção de corpos dóceis e das autoridades educacionais e das/os estudantes como atores sociais que atuam na vigilância dos corpos que tentam escapar” (2016, p. 109). Todavia, elas resistiram e conseguiram adentrar ao ensino superior, mesmo que em seus cursos elas fossem as únicas mulheres trans negras.

A pesquisa intitulada “Travestilidades, marcadores étnicos e docência: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano”, de autoria de Danilo Dias (2017), também defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, teve como objetivo geral compreender como se configuram as travestilidades nas vivências de uma professora travesti e como a sua identidade étnica pode ser percebida a partir de alguns marcadores étnicos, como ser nordestina e da periferia, e como objetivos específicos entender como se configuram os processos institucionais e sociais de discriminação por meio de atos de transfobia e como a travesti professora resiste a esses processos, além de pensar sobre elementos intersubjetivos que influenciam nas vivências da travesti que, de algum modo, coadunam para a construção de uma identidade étnica e de pertencimento. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizou da entrevista narrativa e da entrevista semiestruturada como técnica para a produção dos dados. Constituíram sujeitos da pesquisa Louranya, uma travesti professora do interior

baiano (Jequié-BA), a mãe dela, a diretora escolar, a coordenadora pedagógica, uma mãe de aluno e algumas pessoas da comunidade em que ela reside.

Tendo por referencial teórico os estudos culturais e pós-estruturalistas e como método de análise a “análise do discurso” de Foucault, a pesquisa de Dias (2017) apresenta os seguintes resultados:

a) “Sobre a vida como estudante nas escolas por onde passou, Louranya afirma que, de algum modo, sempre soube lidar com as situações de adversidade e de desrespeito, por ser uma criança afeminada dentro do espaço escolar” (DIAS, 2017, p. 49);

b) Louranya, formada em Pedagogia pela Unifacs, afirma que não encontrou grandes dificuldades em suas vivências na faculdade, mesmo já trazendo em seu corpo as marcas do feminino travesti¹⁷;

c) Nas instituições escolares onde a travesti professora atua, há uma maior vigilância sobre seu corpo e sobre o seu trabalho em relação à outrxs educadorxs pelo fato de ser travesti;

d) Os marcadores étnicos interferem em sua produção identitária, no sentido de que, em meio às suas vivências e no contato com outros grupos e lugares, ela elabora um sentido de pertencimento.

Diante das diferentes situações e contextos em que sujeitos travestis e transexuais experimentam a condição de estudantes, seja na educação básica ou na educação superior, ou no modo como experimentam/vivenciam a docência nesses mesmos espaços, há muito o que ser feito no sentido da valorização e do respeito em relação a esses sujeitos, corpos, subjetividades.

É necessário que a escola, como espaço de múltiplas vivências, esteja pronta para alguns desafios e revisões curriculares e pedagógicas, rumo a ampliar os campos sobre as questões raciais, de gênero e sexualidade, para a garantia de uma formação mais humana e inclusiva, de forma que temos muitos desafios.

O primeiro desafio é “Travestilizar”. Precisamos compreender que os corpos “trans” são corpos pensantes e educadores, com diversas possibilidades de ser e estar no mundo. Portanto,

¹⁷ “Ela salienta que sua relação com as/os colegas de turma sempre se deu de modo pacífico e que acredita que isso se deva ao fato de ela ser uma das que se destacava na turma, seja por conta de suas atitudes, iniciativas e criatividade para a produção das atividades, seja pelo seu jeito alegre e espontâneo que contagia. Por fim, acrescenta que a turma era composta em sua maioria por mulheres, contando apenas com dois ou três rapazes e que se dava bem com todxs” (DIAS, 2017, p. 50).

não podem ser pensados como corpos incômodos. É preciso abandonar/superar, também, o binarismo (vagina e pênis) e transcender as abordagens de gênero, pautadas nos papéis, comportamentos, atividades e funções de homens e mulheres, focando, em decorrência disso, numa abordagem relacional e performática dos corpos, dos gêneros e das sexualidades.

O segundo desafio é “Enegrecer”, pois vivemos em um país racista, com marcas evidentes do racismo. É necessário construir uma educação com capacidade de ouvir diversas vozes. A partir das potencialidades geradas no espaço social, percebe-se a emergência de enegrecer os referenciais e, para isso, é preciso nos localizarmos geopoliticamente como produtores de conhecimento e pensar o quanto o racismo é perverso no engendramento do colonialismo. A escola precisa buscar sua autonomia pedagógica, combater ideologias que influenciam os racismos, os binarismos, os preconceitos e as desigualdades sociais e marcar esse território onde urgem as práticas cidadãs e democráticas, para permitir a igualdade de oportunidades educacionais, sociais, de gênero, raça e etnia.

O terceiro, “Esperançar. Que possamos construir uma sociedade mais igualitária e justa. Inicialmente, esperança no simples ato de viver e permanecer vivo, sem ter a vida interrompida de maneira precoce, sem aparentar temor de morrer a cada dia, vítima das mais diversas violências. Esperança de um percurso de lutas e conquistas por políticas públicas, uma vez que os direitos para determinados sujeitos são negados. O tensionamento coletivo é um instrumento que pode fazer enfrentamento ao descaso e marginalização provocada pelo Estado (ODARA, 2020, p. 114).

Queremos, por fim, retomar e tensionar o que significa ser e tornar-se professor, tão longamente debatido pela teoria pedagógica. O que significa tornar-se professor e experimentar a escola, quando se trata de corpos trans? Em que medida as teorias pedagógicas são suficientes para compreendermos o lugar [ou o não lugar] que corpos trans ocupam no espaço escolar, seja na condição de estudantes ou de professores? Qual o lugar que as professoras trans devem ocupar na escola? São as professoras trans referências para os estudantes, colegas? O que se sabe é que a escola continua sendo uma instituição racista, transfóbica, cisheteronormativa e, portanto, estruturalmente violenta, como revelam as pesquisas aqui apresentadas e que tiveram como interlocutores estudantes transexuais e professoras trans que atuam na educação básica e na educação superior.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: PASSARELAS PERCORRIDAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

É importante destacar que a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. “A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2007, p. 13).

Segundo Preti (2005) *apud* Martins; Ramos (2013, p. 6), “pesquisar origina da palavra latina *perquirere*, que tem por significado buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se”. Para realizar uma pesquisa, é necessário um trabalho intenso, profundo e minucioso, é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Em geral, isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas para o seu problema de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Minayo (2009) destaca que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador(a) (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Ao estabelecer um conjunto de proposições logicamente relacionadas, a teoria constrói um discurso que deve apresentar as seguintes características: ordenação do que é principal e do que é derivado ou secundário, apresentação sistemática do pensamento e sua articulação com o real concreto (MINAYO, 2009, p.18).

Paugan (2007; 2015) afirma que a pesquisa e os aspectos metodológicos podem ser definidos a partir do conjunto epistemológico que compreende a postura científica do pesquisador(a), a construção do objeto, a definição de hipóteses, os modos de objetivação, os instrumentos de análise dos resultados e as maneiras de escrita.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E DO TIPO DE PESQUISA

Conforme Godoy (1995, p. 57), “do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para seguir com a pesquisa e se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador (a) “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Para Duarte (2015), a pesquisa qualitativa é traduzida por tudo aquilo que não é mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades, sendo que tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis.

Goldenberg (2007) afirma que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A investigação é um processo em que é possível prever todas as etapas, mas nem tudo é passível de domínio. Segundo a autora, fica evidente que o(a) pesquisador(a) pode se deparar com subjetividades e situações particulares que modificam o modo do pesquisador enxergar e interpretar o fenômeno que se pretende conhecer. Nesse sentido, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 244):

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Ademais, segundo Minayo e Sanches (1993, p. 245), “a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa”, de forma que, para eles, o “material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Nestes termos, a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Como afirma André (2005), a pesquisa qualitativa pode assumir diferentes tipos, a exemplo do estudo de caso, pesquisa etnográfica e pesquisa-ação. Minayo e Sanches (1993) afirmam que “há vários métodos e técnicas de análise do material qualitativo”. Este estudo, de natureza qualitativa, como já explicitado, configura-se como uma pesquisa do tipo *narrativa* (GILL; GOODSON, 2015; SCHÜTZE, 2013) e *descritiva* (Gil, 2012), que utilizou como técnica para a produção dos dados a *entrevista narrativa* (BOHNSACH, 2020; SCHÜTZE, 2013; FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) e a *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016; FRANCO, 2021) como técnica para a organização e análise dos dados.

Em relação às pesquisas descritivas, Gil (2012, p. 28) afirma que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações de variáveis”, além de pesquisas “[...] que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (2012, p. 28). Já a pesquisa narrativa, segundo Gill e Goodson (2015), foca-se nas histórias relatadas pelo narrador. Ela pode considerar isto o ponto de partida, mas também o ponto final do processo.

3.2 TÉCNICA UTILIZADA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

O estudo de narrativas e sua utilização como método ou técnica de pesquisa na investigação social tem conquistado grande projeção no campo das Ciências Humanas e Sociais, nos últimos anos, como afirmam Schütze (2013), Gill e Goodson (2015) e Bohnsack (2020).

Experiências individuais e coletivas, episódios sociais, são fatores que podem ser respondidos com a técnica de entrevista narrativa, técnica utilizada para a produção dos dados nesta pesquisa, isso principalmente quando estão imersos em um contexto sócio histórico. As entrevistas narrativas possibilitam a reflexão e análise sobre características a partir da qual as histórias vão se constituindo. Deste modo, as narrativas também são fundamentais para a construção de saberes coletivos.

Assim sendo, a técnica de entrevista narrativa não só nos fornece informações e histórias individuais, mas também o pesquisador(a) tem uma visão do coletivo, pois estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória do participante é reconstruída pelas suas narrativas.

Segundo Weller e Otte (2014), Fritz Schütze foi o sociólogo alemão que contribuiu, de modo significativo, para o estudo/emprego das narrativas na pesquisa social. Segundo as autoras (2014, p. 327), “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas

entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Nesse sentido, “o enfoque de narrativa e o de história de vida reconhecem que os significados se constroem socialmente e as ações e atividade humana estão sujeitas a influências socioculturais, históricas e políticas” (GILL; GOODSON, 2015, p. 2016).

Por meio das entrevistas narrativas, podemos “compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos, ao relatarmos suas experiências e trajetórias” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 132). Ademais, segundo Schütze (2013, p. 213), “a entrevista narrativa [...] produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia”.

De acordo com Schütze (1992) a rememoração de episódios da vida provoca no sujeito um realinhar da sua identidade que é projetada para o futuro, assim a:

[...] narração [...] de certas fases e episódios da vida [...], o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir, a moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração [...] como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento (SCHÜTZE, 1992, p. 8-9).

Desta forma, Schütze (1992) nos apresenta uma estrutura de entrevista narrativa que obtém como característica primordial a exploração de relatos produzidos pelo entrevistado, sem a interferência do entrevistador, o qual, depois de propor apenas uma questão geradora, não direcionada a respostas pontuais, mas que encoraje narrativas livres, sem elaboração previa, só se manifesta de modo específico ao final da entrevista, ou das questões levantadas. É importante que não sejam solicitadas explicações pontuais acerca de atitudes, expectativas, comportamentos ou qualquer tipo de ação do entrevistado(a), pois o que se presume é que, por meio de seu vocabulário cotidiano, suas experiências vividas sejam manifestadas segundo sua compreensão e o grau de importância que a elas atribui.

Outro ponto de relevância é a não interrupção dos relatos, buscando garantir que o enredo elaborado pelo entrevistador atenda à solicitação, e que seja desenvolvido da forma mais

espontânea possível. Schütze (1992) propõe uma estrutura de cinco fases para que as entrevistas narrativas ocorram de modo claro, tais como: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas, fala conclusiva.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INTERLOCUTORA DA PESQUISA

Professora da educação básica, mulher trans e negra, Denise Ventura nasceu no município de Vitória da Conquista, interior do estado da Bahia. Procedente de uma família de ancestralidade indígena, do lado materno, e atualmente evangélica, apresentou, durante o período da infância e adolescência, certa ligação com a igreja cristã.

Denise ingressou no curso de magistério no ano de 1988, no Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista, concluindo-o no ano de 1993. Professora com mais de 20 anos de experiência, atuou nas diversas etapas da educação básica, mas foi na educação infantil onde realizou a maior parte de sua função como professora.

Ingressou na docência no ano de 1996, no regime de contrato. Até então, a figura masculina se confundia com a figura feminina e as dúvidas e incertezas eram inúmeras, pois, até certo momento, as doutrinas familiares e a relação com o machismo, proferido, principalmente, por seus irmãos, aprisionavam seus desejos. Neste momento, Denise se definia como sujeito homossexual, porém, certos elementos considerados femininos eram evidentes, principalmente em sua vestimenta. Quando foi indagada sobre ser a única mulher trans no quadro de professoras/es do município, ela demonstra orgulho em ocupar este espaço e deseja que outras mulheres trans possam ocupá-lo.

Atualmente, Denise é servidora municipal efetiva¹⁸ da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, após passar em concurso público no ano de 1998. Sua posse, porém, ocorreu em 05 de março de 1999 para a função de professora da educação básica. Atualmente, trabalha nas turmas de educação infantil, com alunos na faixa etária entre 04 e 05 anos de idade do turno matutino e vespertino, na Escola Municipal Paulo Setúbal, localizada no distrito de Inhobim, zona rural deste município. A cidade de Vitória da Conquista, no ano de 2022, conta com um quadro de 160 unidades escolares, sendo que 141 estão situadas na zona urbana e 19 na zona rural, distribuídas por todos os distritos. O quadro de professores, atualmente, conta com 2.025

¹⁸ De modo geral, cargos públicos **efetivos** são todos aqueles ocupados por servidores devidamente classificados e aprovados através de concurso público específico, tanto de provas quanto de títulos, quando couber, conforme previsto pela Constituição Federal.

profissionais, entre efetivos e contratados. Desse quadro, 909 professores são contratados através de seleção pública, sendo que Denise é a única mulher trans deste quadro de professores, segundo dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município.

Denise atuou, também, como professora no distrito de Veredinha, zona rural de Vitória da Conquista, que fica a 48 km de distância do centro da cidade, nas turmas de 2ª série, atualmente 3º ano. Nesse distrito, destaca-se toda a sua influência e o quanto este ambiente foi determinante em algumas das decisões em sua vida.

A cidade de Vitória da Conquista, criada em 1840, fica localizada na microrregião do Planalto da Conquista, sudoeste do estado da Bahia, e está a 503 km da capital baiana. O seu bioma é formado por Caatinga e Mata Atlântica e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a população é de 318.901 habitantes, ocupando área de 3.204,26 km². Além da sede, o município é formado pelos distritos de Bate-Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantilândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha. Sua localização é considerada estratégica, na medida em que influencia aproximadamente 90 municípios desta região e, ainda, municípios do norte do estado de Minas Gerais, sendo, por este motivo, considerada a “capital” do sudoeste baiano (IBGE, 2010).

Os mais de vinte anos atuando como professora, além das violências sofridas nesse processo, como veremos, fez com que Denise construísse importantes relações no decorrer desse tempo e, por isso, tomou conhecimento de que seria a única professora transexual atuando na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista. Com o objetivo de averiguar se Denise era a única mulher transexual ocupando o cargo de docência no município, fizemos contato com o setor de Coordenação Pedagógica Geral da Secretaria Municipal de Educação. Após identificação inicial e uma breve apresentação acerca da pesquisa, fui transferido para o setor de recursos humanos da Secretaria de Educação. Na conversa com o funcionário desse setor, fomos informados de que Denise é a única mulher trans que está em pleno exercício da docência no município, porém, há alguns anos, o funcionário informa que, mesmo não sabendo o ano ao certo, outra mulher trans obteve aprovação em seleção pública, mas não assumiu a função/cargo. Porém, ao questioná-lo se, de fato, Denise era a única mulher a ocupar este espaço, obtive a resposta de que existiam “outros homens que se vestem como mulher, atuando como professor no município”. Essa fala evidencia o modo como a heteronormatividade modela e produz os seus “outros”, neste caso, os que não se adequam às normas de gênero, nem às expressões de sexualidade hegemônica.

Em relação a utilizar o nome verdadeiro de Denise Ventura na pesquisa e de forma a “preservá-la”, “por questões éticas”, como sempre ouvimos em relação à prática da pesquisa,

sugeriu-se, nos primeiros encontros, utilizar um nome fictício, o que foi rejeitado, de forma imediata, por ela, posto que Denise fez questão que seu nome aparecesse, sentindo-se honrada com essa possibilidade.

Nosso primeiro encontro para tratar da pesquisa ocorreu em sua residência, localizada no município de Vitória da Conquista – BA, na Avenida Jequié, no bairro Ibirapuera, em 30/04/2021, às 14h10min, obedecendo aos protocolos de distanciamento social e com o uso de máscara, em virtude do quadro pandêmico causado pela COVID-19.

Importante destacar que outros encontros informais já haviam ocorrido anteriormente, tais como no ambiente escolar no qual atuamos juntos e em espaços informais e no transporte escolar dos docentes. Nessas conversas informais, Denise já demonstrava interesse em participar e contribuir para essa pesquisa. Em suas narrativas, era nítida uma gama de sentimentos, histórias e vivências que impulsionaram a sua participação e colaboração para realização deste trabalho.

Denise nos recebeu na data mencionada acima, com entusiasmo, apresentando-se de forma altiva, com cabelos negros e longos, unhas bem feitas, pintadas com esmalte vermelho; trajada em vestido longo preto, marcando bem a sua silhueta feminina, ela nos recebe com um belo sorriso e muita satisfação em sua residência.

Importante destacar que a proposta inicial era que estes encontros ocorressem no ambiente escolar no qual Denise atua, porém a pandemia da COVID-19, que assolou todos e todas no ano de 2020 e gerou o fechamento de escolas e a suspensão das aulas presenciais, foi um fator impeditivo para o desenvolvimento desta proposta inicial¹⁹. Nesse primeiro contato, apresentou-se a proposta e iniciamos o primeiro momento da entrevista narrativa. Denise mostrou-se bastante à vontade e disposta a narrar toda a sua história de vida com detalhes. Decidiu-se, com a permissão de Denise, por gravar a entrevista que, naquela situação, tinha um tom informal.

Feita a transcrição dessa primeira entrevista, notou-se a ausência/carência de algumas informações, além de outras que não ficaram bem compreendidas na entrevista que havia sido realizada. Contatou-se a professora Denise e marcou-se um outro encontro, também em sua

¹⁹ Como já foi explicitado, a intenção inicial desta pesquisa era também acompanhar sua prática pedagógica e suas relações no interior da escola. Com este anseio fiz contato com a diretora e vice-diretora da instituição na qual Denise atua. Naquele momento, as gestoras se mostraram muito solícitas em auxiliar na pesquisa e relatou o quanto essa ação era importante para a instituição.

residência, que contou com a presença do Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, orientador desta pesquisa, em 24/05/2021, às 15h00min.

A partir da entrevista narrativa, pudemos acessar uma gama de fatos/ações/sentimentos, concepções, que remetem às experiências e vivências de Denise Ventura, na condição de estudante da educação básica, como se “descobre mulher trans” e sua experiência como professora, marcada por conflitos, violências, mas por resistências. Isso permitiu compreender, de forma mais ampla, como essa mulher constituiu o seu percurso de afirmação, chegada e permanência no trabalho docente.

3.4 TÉCNICA PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização/categorização e análise dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017; FRANCO, 2021), especialmente da “análise temática” (MINAYO, 2009). Segundo Minayo (2009, p. 86), na análise temática, [...] o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. Ademais, para Franco (2021, p. 44-45), “o tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. [...] O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo²⁰”.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de frequência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO, 2010, p. 316).

No que concerne ao método/técnica análise de conteúdo, sua origem remonta ao início do século XX, ao contexto da Primeira Guerra Mundial, quando Harold Lasswell utiliza-se dessa técnica para analisar propagandas políticas (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017). Desde o decorrer do século XX até os dias atuais, o entendimento acerca do que é análise de conteúdo passou por transformações, “caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa

²⁰ “O tema tem sido amplamente utilizado como unidade de registro para o estudo da motivações, opiniões, atitudes, crenças etc. As respostas a perguntas abertas em um questionário, as entrevistas, reuniões de grupo etc. frequentemente são analisadas em base temática” (RICHARDSON, 2015, p. 236).

primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (AMADO; COSTA: CRUSOÉ, 2017, p. 304).

[...] o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO; COSTA: CRUSOÉ, 2017, p. 306-307).

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), organiza-se em três fases, assim denominadas: pré-análise; análise (exploração) do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A primeira fase, a “*pré-análise*”, pode ser decomposta nas seguintes etapas:

a) leitura flutuante: “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas” (FRANCO, 2021, p. 54). Esse momento, segundo Minayo (2010, p. 316)), “[...] requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo;

b) Constituição do *corpus* (escolha dos documentos), termo que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo obedecer algumas regras/normas de validade qualitativa, quais sejam: exaustividade, representatividade e homogeneidade.

Regra de exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas, respostas a um questionário, editoriais, notícias da imprensa, emissões de televisão, etc.) sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. **Regra de representatividade:** a análise pode efetuar-se em uma amostra, desde que o material a ser analisado seja volumoso. [...] No entanto, é preciso lembrar que nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem. E, nesse caso, é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) para garantir maior relevância, maior significado e maior consistência daquilo que é realmente importante e aprofundar no estudo em questão). **Regra da homogeneidade:** os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto, é devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e objetivos definidos, ou seja, por exemplo, as entrevistas realizadas para capturar mensagens sobre determinado tema, devem: (todas elas) conter questões que se referem ao tema escolhido; as respostas dadas às questões formuladas devem ser obtidas

mediante a utilização de técnica semelhante em situações semelhantes, igualmente, semelhantes²¹ (FRANCO, 2021, p. 55-57).

c) Formulação e reformulação de hipóteses e objetivos: “processo que consiste na retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro da leitura do material as indagações iniciais” (MINAYO, 2010, p. 317).

A segunda fase, intitulada “*exploração do material*”, “consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto” (MINAYO, 2010, p. 317), ou seja, “consiste na codificação, categorização e quantificação da informação” (RICHARDSON, 2015, p. 233).

Na terceira etapa, “*tratamento dos resultados obtidos e interpretação*”, segundo Minayo (2010, p. 318), “[...] o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre novas pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material”.

Após a realização das entrevistas, gravadas em áudio, em aparelho celular, na residência de Denise, suas narrativas e todo o material foram transcritos minuciosamente e ouvidos por diversas vezes. Segundo Bauer e Jovchelovitch (2014), a transcrição, ainda que seja um processo cansativo e monótono, deve ser o primeiro passo na análise de narrativas, pois é extremamente útil na apreensão do material e interpretação do texto. A atividade transcritiva não se encerra na fala crua das participantes, é preciso que se observe também o tom da voz, as pausas, dentre outras características paralinguísticas, para que estudemos as histórias não apenas no que se refere ao seu conteúdo, mas também quanto à sua forma retórica.

Tendo posse deste material, deu-se início ao processo de categorização, fase essa totalmente importante, pois permite que o pesquisador organize, identifique os pontos de relevância e procure sentido e compreensão da narrativa, uma vez que os aspectos não compreensíveis podem surgir e exigir uma nova entrevista com determinada pessoa (BRITTO; JUNIOR, 2011).

Lendo e relendo as transcrições das entrevistas, alguns temas foram selecionados como categorias da pesquisa. No decorrer da categorização, procurou-se destacar algumas fases/períodos da vida de Denise, como: seu nascimento e relação familiar durante a infância,

²¹ “É importante levar em conta o fato de que, se por um lado, a definição de um corpus passa a ser uma fase habitual em análise de conteúdo, por outro lado, a fase ou regra de homogeneidade não se impõe quando se trata da análise do conteúdo de um documentário único e singular, como por exemplo, a análise de certas análises monográficas (uma entrevistas aprofundada, a estrutura de um sonho, a simbologia de uma imagem ou a temática de um livro)” (FRANCO, 2021, p. 57).

sua entrada no ensino primário, sua chegada na instituição do ensino fundamental II (ensino de 1º grau), sua chegada ao magistério, dificuldades encontradas no exercício do magistério. Em todos esses pontos, observou-se práticas discriminatórias vivenciadas por Denise, no que concerne à identidade de gênero (identificação como mulher trans) e, em determinados momentos, a questão racial (identificação como mulher negra), durante sua infância, trajetória escolar, em especial no ensino de primeiro grau, incluindo as relações com os colegas, docentes e demais funcionários das instituições nas quais passou.

Esses pontos citados acima permitiram a criação das categorias e subcategorias para a análise que empreendemos no capítulo que segue.

4 (TRANS)VESTILIZAR A EDUCAÇÃO: SER PROFESSORA TRANS E NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

"Eu nem sei, mas é porque ninguém sabia o que eu era, nem eu mesma"
(Denise Ventura, maio 2021).

Narrativas, neste trabalho, são compreendidas para além da arte de narrar uma história de vida. Ao inverso, as narrativas são aqui tomadas como formas discursivas, como um dispositivo no qual o/a sujeita/o, incitado por outro sujeito, se mantém em um processo permanente de experimentação de si, como afirma Oliveira (2017).

As narrativas de Denise são resultados de suas vivências e experiências como mulher trans, negra e professora, sendo estas, então, construídas a partir de suas formulações subjetivas, proporcionadas pela sua relação com diferentes sujeitos, ambientes e instituições, dentre elas a instituição escolar, seja na condição de estudante ou de professora.

Como já referido, as entrevistas, por sugestão de Denise Ventura, foram realizadas em sua residência. Marcado o dia, deslocamo-nos, então, para a sua residência. Ao chegar ao endereço que nos foi passado, chamamos por nossa anfitriã. No entanto, esse primeiro encontro é atravessado por um equívoco, bastante revelador do tipo de tratamento que homens e mulheres trans costumam receber no seio de sua própria família. A faixada da casa onde Denise reside é muito semelhante à faixada da residência que fica à esquerda de sua moradia. Na verdade, trata-se de casas com paredes conjugadas. Esse fato, levou-me a chamar por Denise na casa à esquerda. Ao questionar sobre a presença da Prof.^a Denise, a proprietária respondeu que não existia nenhuma pessoa chamada por este nome naquele local e que não a conhecia, conhecia apenas um homem que morava ao lado, referindo-se a Denise pelo nome de batismo, evidenciando, assim, uma atitude de transfobia e de extremo desrespeito. Em poucos instantes, a situação foi esclarecida com a chegada de nossa entrevistada, que afirmou que a pessoa que residia na casa ao lado era sua sobrinha.

Denise Ventura se autodeclara mulher trans, deixando de lado a denominação de travesti, pois, segundo ela, a terminologia tem certa ligação com a prostituição e ao mercado sexual, por isso, acha pesado e pejorativo. Os seus traços físicos e a produção de seu corpo contam muito sobre si, na medida em que se aproximam das características que damos inteligibilidade como sendo do gênero feminino.

Nota-se que seu processo de autoidentificação não difere da trajetória de outras mulheres travestis ou transexuais. Segundo Zambrano (2011), a autoidentificação das

transexuais modifica-se com o passar do tempo, podendo esses indivíduos assumirem-se inicialmente como homossexuais, momento em que passam a ser agredidos pelos colegas de escola, em decorrência do visual e/ou comportamento.

Anna Paula Vencato (2003) afirma ser corriqueiro entre esses sujeitos referências a si mesmo de modo diverso, em diferentes momentos ao longo de suas trajetórias de vida, ou seja, eles se auto afirmam como travestis, transexuais ou mulheres trans, em contextos diversos e isso tem a ver com o modo como vão se constituindo e elaborando suas subjetividades e compreensão se si.

Esse mesmo processo identificamos nas narrativas de Denise, quando ela recupera as suas vivências, no decorrer de sua história de vida. O que se percebe é que nossa interlocutora, ao se constituir como mulher trans, ou seja, no processo de elaboração de sua identidade de gênero, vai se afastando de uma perspectiva que a colocava na condição de um “sujeito homossexual”, buscando reduzi-la a uma condição que remete ao campo da orientação sexual. Foi percebido também que não é confortável para Denise pronunciar o seu nome de batismo, referindo-se quando apresentou ao pesquisador o documento de identidade (RG) anterior ao processo de mudança de nome, mas exibiu com grande satisfação o documento atual, com o seu tão desejado nome.

4.1 A RELAÇÃO DE DENISE COM A FAMÍLIA: EXPERIMENTANDO A HOMO/TRANSFOBIA

Denise é descendente de uma família com tradições evangélicas, protestante. Nasceu e foi criada no bairro do Ibirapuera, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Quando nasceu, em 12 de novembro do ano de 1974, os seus irmãos encontravam-se com 13 e 14 anos de idade, ambos do sexo masculino. Sua mãe desconfiava que não teria mais filhos, por ter sido uma mulher muito doente e, diante da idade avançada, imaginava que não seria capaz de engravidar novamente.

À época de seu nascimento, seus pais estavam em processo de separação e sua mãe encontrou na gravidez uma alternativa para restaurar o matrimônio. Segundo Denise, sua mãe relata que foi a sua melhor gravidez, tranquila, sem nenhuma complicação. Denise narra também que sempre teve uma relação saudável com sua mãe, sendo ainda mais harmoniosa nos dias atuais.

Eu já nasci causando, muito ousada, eu buscava ocupar espaços que não eram para eu ter ocupado, eu nasci numa família evangélica, minha mãe era dessas que usava o coquezinho atrás no cabelo e ainda tenho dois irmãos que são pastores evangélicos (Denise Ventura, abril de 2021).

Denise reconhece a importância do apoio recebido de sua mãe, mulher evangélica e muito tradicional, que só queria que sua filha estivesse realizada e feliz.

Eu sei que até hoje a grande preocupação dela sou eu, quando eu sofri a agressão mesmo, que fiquei desacordada e me jogaram em um canal de esgoto, meus irmãos vieram falar com ela e ela já sabia, dizendo que o coração dela já sabia que isso iria acontecer. A minha relação com ela foi bem íntima, a gente conversava coisas que não conversava com os outros integrantes da família, foi uma relação bem diferente, eu com ela. (Denise Ventura, abril de 2021).

A família, o que se denomina de “modelo de família tradicional”, tende a produzir ou reproduzir comportamentos e a educar os sujeitos que dela fazem parte conforme os valores propagados por esse modelo que, historicamente, se constituiu em proximidade com expressões religiosas de matriz judaico cristã (em nosso país, especialmente de tradição católica ou protestante). Como consequência, não é incomum que pessoas que compõem esse núcleo familiar, sobretudo as que “desviam” dos valores e normas “da família tradicional”, sofram violência, rejeição e exclusão, a exemplo da homofobia e transfobia. Nesse sentido, segundo Campos (2007), as violências e exclusões destinadas às mulheres trans e travestis, principalmente no contexto familiar, acontecem justamente por parte daqueles que deveriam acolhê-las.

Essa concepção de família tradicional advém do modelo de família nuclear e burguesa que determina os moldes pelos quais a composição familiar deve se pautar, para que se constitua como exemplo a ser seguido e modelo de família. Sendo assim, Campos (2011, p. 63) afirma que “essa concepção de família foi marcante e bastante difundida, paralela aos ideais de uma sociedade moderna, cujo um dos objetivos era normatizar e disciplinar a civilização ocidental”.

No que diz respeito ao acesso à educação escolar, Denise afirma que sua mãe sempre lhe apoiou e incentivou em seus estudos.

Quando concluí meus estudos, os meus irmãos já estavam todos trabalhando, porque naquela época era assim, terminava os estudos (ensino médio) já iria logo trabalhar, mas minha mãe que sempre me apoiou me chamou e disse: Se você quiser trabalhar você vai, mas caso queira continuar os seus estudos eu vou te apoiar muito também (Denise Ventura, abril de 2021).

Na infância, Denise nutria uma grande admiração pelo seu irmão mais velho, em virtude do falecimento do seu pai biológico.

Meus irmãos são todos evangélicos, eu fui criada em um lar evangélico. Até os quinze anos de idade, eu ia muito para a igreja, isso semanalmente, e tinha uma grande admiração pelo meu irmão mais velho, meu pai faleceu quando eu era criança e eu achava perfeito a família dele, queria que ele fosse meu pai. Contudo, tivemos uma criação muito marcada pelo machismo. Meus irmãos, se não tivessem uma mulher para colocar comida para eles no prato, eles ficariam com fome. Pegar em uma vassoura? Limpar a casa? Nem pensar, porque isso não era coisa de homem fazer. Então, veio eu para desestruturar tudo aquilo que eles tinham como “ser homem”, pois desde a minha infância, o que mais me realizava, era usar um anel que minha mãe me presentou, não queria tirar por nada, minha mãe teve que retirar do meu dedo, enquanto eu dormia (Denise Ventura, abril de 2021).

O fato de ainda ser nomeada, por alguns membros de sua família, pelo nome de batismo, gera instabilidade e desconforto em Denise, como foi possível presenciar. Contudo, ao fazer referência à família, ela pondera essa atitude:

Minha mãe até hoje me chama de filho, pelo meu nome de registro, mas ela já fez tanto por mim que não me importo. Um certo dia eu sentei na cama que ela estava e pensando eu disse: Essa mulher foi tudo em minha vida e foi a pessoa que foi abrindo os caminhos para eu ser quem eu sou hoje, só tenho a agradecer a ela. Não gosto de ficar batendo de frente com a minha família em relação ao meu nome, o que importa é que um dia eles vão se interessar pela minha história, um dia eles vão entender o que de fato aconteceu. O importante é que aprenderam a me respeitar de certa forma. Pelo fato de eu ser professora, muita coisa está se quebrando. Pode ser que futuramente vão vir coisas que eu nem vou ver com o passar do tempo, mas essa minha história vai ficar marcada através dos meus alunos, dos pais, dos colegas de trabalho, de pessoas que ouvirem falar de mim e isso vai marcar alguma coisa na vida deles (Denise Ventura, abril de 2021).

Em outras situações, a família, para não utilizar seu nome social, usa de mecanismos ou apelidos, como por exemplo, quando ela é carinhosamente chamada pelo nome de “Deni”, que tanto pode ser associado a seu nome de batismo, quanto ao seu nome social. Contudo, Denise entende que o termo “Deni” é uma referência ao seu nome de batismo.

Já na infância, Denise percebe que não se identificava com o gênero masculino e buscava mecanismos para se sentir mais confortável com o gênero no qual se identificava. Com esse objetivo, se vestia com roupas e acessórios relacionados ao gênero feminino. Ainda na infância, já sonhava em exercer a profissão que teria no futuro, posto que, segundo ela, “a vontade de ser professora era muito forte”. No entanto, desde muito cedo reconhece que, para

tornar-se professora, teria que superar vários preconceitos e exclusões, para alcançar a realização deste sonho, como veremos no decorrer deste capítulo.

Só que nessa época as minhas brincadeiras eram mais com as meninas do que com os meninos. Eu me dava bem melhor com as meninas. E assim passei o primário, teve as paixões, os amores, mas isso eu guardei para mim, sempre guardando para mim, até que eu comecei a enfrentar algumas barreiras enquanto menino gay, que na minha ideia, mesmo admirando mais os meninos, eu não sabia direito se eu era menina ou se eu era menino (Denise Ventura, abril de 2021).

A fase da infância se estabelece como um importante marcador nas experiências de pessoas trans. De acordo com Marina Reidel (2013), muitas vezes, as transexuais sabem que se sentem pertencentes ao gênero oposto ao do seu sexo biológico, desde que são crianças, preferindo brinquedos ou brincadeiras do sexo oposto, entre outras características que são percebidas ao longo de suas vidas. Por exemplo, um menino transexual pode expressar o desejo de se vestir com roupas de menino, preferir carrinhos à bonecas, ou gostar de jogar futebol ao invés de brincar de casinha. Com Denise, a situação foi muito parecida, o desejo pelos brinquedos da sua irmã, vestimentas da sua mãe e brincadeiras com as meninas eram nítidos desde a infância e isso permaneceu até a adolescência.

Segundo as regras heteronormativas, quando uma pessoa nasce “homem”, ou seja, portando pênis, acredita-se que seu gênero masculino seja evidente e que sinta atração afetivo sexual pelo sexo feminino, ou seja, um corpo portador de vagina. De modo contrário, quando alguém nasce “mulher” espera-se que sua orientação sexual seja também heterossexual e que seu gênero seja feminino. A heterossexualidade torna-se, nesse sentido “compulsória” (RICH, 2010), instituindo, por consequência, a heteronormatividade.

Com base neste contexto é que Judith Butler (2015) considera que o gênero é performático. A performatividade é compreendida como a repetição das normas que, de forma ritualizada, constroem sujeitos que são resultados de repetições (COLLING, 2007). Essas repetições de atos e gestos do meio social e cultural reforçam a construção dos corpos considerados femininos ou masculinos. Nesse sentido, segundo Bento (2017),

Não existe um referencial natural, original para se vivenciar as performances de gênero. O original, segundo as normas de gênero, está referenciado no corpo (corpo-vagina-mulher, corpo-pênis-homem). Aí residiria a verdade dos gêneros e aqueles que constroem suas performances fora do referente biológico é interpretado como uma cópia mentirosa da mulher/homem de verdade. Nesse processo, os gays, as lésbicas, os transexuais, as travestis, a mãe “desnaturada” são excluídos daquilo que se considera humanamente

normal. Para uma concepção essencializadora, essas práticas performativas não passam de cópias burlescas das mulheres e dos homens de verdade (BENTO, 2017, p. 99).

Quando partimos da definição de que o gênero é algo modificável e construído socialmente, não podemos idealizar o gênero como um atributo fixo ou engessado, como um dado da natureza ou da cultura, como chama a atenção Butler (2015). O gênero é uma produção discursiva, performatizada e, nesse sentido, tanto o sexo quanto o gênero resultam desse processo/investimento.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois (BUTLER, 2015, p.26).

Por consequência, conforme Butler (2015, p. 27),

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural do significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou o “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

A diferença sexual, segundo Butler (2000), é quase sempre evocada como diferença material, contudo, ela é marcada por práticas regulatórias, onde as normas são reiteradas, em especial o “imperativo heterossexual que possibilita certas identificações sexuadas ao par que nega ou torna outras invisíveis”, posto que, como afirma Butler (2000, p. 155), “esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige [...] a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são sujeitos”.

Percebe-se também o quanto a cisnormatividade (VERGUEIRO, 2015, 2016) busca “modelar” a trajetória de Denise. Conforme seus familiares, ela não se enquadrava em uma certa “normalidade”, ou seja, era considerada portadora de desvios em relação às sexualidades

ditas como normais e saudáveis. Essa definição de cisnormatividade corresponde, por sua vez, a uma ordem regulatória que impõe a cisgeneridade compulsoriamente, voltada para a produção de homens e mulheres cisgêneras, pois nota-se que, em uma perspectiva cisnormativa, o corpo trans é impensável, inaceitável e anulado.

A cisnormatividade, ou normatividade cisgênera – se exerce através de variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos (VERGUEIRO, 2015, p. 43).

Nota-se, nas narrativas de Denise, o quanto o discurso cisnormativo perdurou em sua vida familiar e escolar. A cisnormatividade, como uma produção discursiva, constrói sujeitos, corpos e gêneros em conformidade com processos normativos (VERGUEIRO, 2015). No caso de Denise, ou ela se adequava àquele modelo de filho e aluno desejado pela sociedade ou estaria sujeita à agressão, exclusão e violência, que se torna naturalizada. A cisheteronormatividade opera no sentido de eliminar, tanto do ponto de vista físico, quanto simbólico, a presença e existência de corpos, gêneros e expressões de sexualidades transgressoras.

4.2 “CHEGOU O VIADINHO, CHEGOU A BICHINHA”: A TRAJETÓRIA DE DENISE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo educacional é marcado por relações sociais e é na escola que essas relações são intensificadas, a partir do convívio que os sujeitos estudantes estabelecem com os colegas de classe e com os demais profissionais da educação. Ou seja, a fase de inserção da criança na escola é um dos primeiros contatos e meios de socialização com outras crianças e adultos que não fazem parte do seu convívio familiar e que se apresentam em um campo de diversidade muito grande. Com Denise não foi diferente, posto que a escola exerceu um papel importante na ampliação da sua rede de relações. Contudo, a trajetória de Denise na Educação Básica foi marcada por situações de exclusões, agressões verbais e preconceitos, isso porque, desde a fase da infância, ela já demonstrava comportamentos afeminados.

Desde muito cedo, já na infância, o processo de normatização dos corpos faz-se presente no meio educacional e social. Os/as professores(as) são agentes que se comportam como extensão da família, tornando-se assim vigilantes na garantia de um comportamento heternormativo (FELIPE; BELLO, 2009). Este incentivo ocorre por meio de instrumentos

pedagógicos, sendo os brinquedos e as brincadeiras os primeiros utilizados para segregar meninas e meninos na escola (TOSTA; DALTIO, 2013).

A situação torna-se instável quando a criança não corresponde com as expectativas de gênero, ainda mais ao se tratar de meninos com comportamentos afeminados e tendo preferências por brincadeiras que envolvem as meninas. Esse tipo de comportamento serve como alerta para professores(as) e pais, em especial para aqueles que não sabem lidar com essas situações. Nesses casos, a escola esboça tentativas de “correção de gênero” e de “orientação sexual” e isso inclui violências físicas, simbólicas, psicológicas e verbais em sua rotina pedagógica. Foi o que ocorreu com Denise quando se deu sua inserção na escola de primeiro grau a partir dos cinco anos de idade.

A vigilância sexual ocorre desde a educação infantil, através da regulação de brinquedos e das brincadeiras e do convívio das crianças com os demais colegas. Além disso, as crianças que parecem ultrapassar os limites entre os gêneros são colocadas, constantemente, em situações de coerção e violência, como já referido. No contexto da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, muitos professores evitam falar sobre sexualidade, porque acreditam que essa não é a hora e esse não é o local adequado para relevante discussão.

É diante desse silenciamento por parte da instituição escolar que a homofobia se instala e perdura, estruturando as rotinas escolares, tomando forma e afetando principalmente corpos homossexuais e transgêneros, como foi o caso de Denise, que enfrentou diversas barreiras no decorrer da sua trajetória educacional para permanecer no ambiente escolar e, assim, poder terminar seus estudos.

4.2.1 A trajetória no Ensino de Primeiro Grau

As lembranças de Denise sobre os primeiros anos do Ensino de Primeiro Grau, quando estudante, em meados da década de 1970, na Escola 13 de Maio, situada no quintal da residência da professora Lurdes, remetem a situações de homofobia, por parte dos colegas e das atitudes de “proteção” dessa professora para com ela. Denise afirma que a referida professora não permitia que ela brincasse, durante o recreio, com os demais colegas, por reconhecer que ela tinha um “comportamento diferenciado”. Como estratégia, a professora a encaminhava para sua residência, ligava o aparelho de TV “que ficava mais fora do ar do que no ar, mas estava lá assistindo, enquanto os demais estudantes brincavam no quintal”.

Certo dia, ao encaminhar-se para a residência da professora, os alunos abordaram-na, fizeram uma “rodinha” e passaram a cantar como se fosse uma brincadeira de roda:

“mariquinha, mariquinha”, porém, segundo Denise, essa situação não a importunou, posto que, por já ter visto sua irmã em uma brincadeira de roda, não enxergou maldade no comportamento dos colegas de classe, o irmão que estudava na mesma instituição e presenciava aquela cena, sentiu-se desconfortável, envergonhado e chegou a relatar o ocorrido para sua mãe. Nesta época, as suas brincadeiras eram mais constantes com as meninas em comparação aos meninos, tanto na escola, tanto em outros espaços, porém, essa atitude gerava certo desconforto, principalmente em seu irmão.

Com 12 anos, Denise foi matriculada, por sua mãe, no Colégio Estadual Polivalente, situado na Avenida Guanambi, no município de Vitória da Conquista – BA, por volta de 1984 e 1985. Nesse período, a escola se tornou um espaço de constantes ataques à sua identidade, pois sempre que chegava à escola e tentava circular normalmente como as outras crianças, logo se tornava alvo de xingamentos e comentários/violências homofóbicas(as). O horário de chegada à escola era o momento mais constrangedor, posto que era recebida com gritarias, seguidas de comentários do tipo: “*Chegou o veadinho, chegou a bichinha*”. O barulho e os comentários eram proferidos de forma tão alta que, na escola vizinha, o Centro Educacional Navarro de Brito, localizado na Avenida Frei Benjamim, Bairro Brasil, na mesma cidade, podiam ser ouvidos.

Aquele espaço, que deveria ser de inclusão de todos e todas, as atitudes e comportamentos homofóbicos, transfóbicos persistiam. Neste contexto de violência verbal, exclusão e constrangimentos, Denise começa a criar estratégias para adentrar ao ambiente escolar, na tentativa de criar certa normalidade e calma. A adolescente Denise permanecia na esquina da escola, na Avenida Boa Vontade, numa distância de aproximadamente 200 metros da entrada da escola, aguardando a maioria dos alunos entrarem. Quando o portão estava prestes a ser fechado, de forma que nem mais um aluno(a) pudesse adentrá-lo, Denise punha-se a correr em sua direção, adentrando-o. Esse era o tempo necessário para que os demais estudantes chegassem às suas salas de aulas e ela pudesse atravessar o pátio escolar com certa tranquilidade. Nessa situação, Denise contava com a ajuda da Sr.^a Maria de Lourdes, carinhosamente chamada de Lurdinha, funcionária responsável pelo controle do portão que dava entrada à escola que, por saber dos constrangimentos a que a estudante (à época, o estudante) era submetida, buscava amenizá-los em sua chegada à escola, sem, contudo, deixar de alertá-la com o “*corre que eu vou fechar, corre*”. No horário de saída do Colégio, só retornava para sua casa quando a maioria dos alunos já tinha deixado a instituição, evitando, assim, violências e constrangimentos.

Algumas professoras desse período marcaram muito sua passagem pelo colégio e serviram também de inspiração para Denise perseguir o sonho de ser uma profissional da educação, e exemplo das professoras Teresinha Mascarenhas, Teresinha Santos, Consolata, Edna, entre outras. Destaque maior para a professora Consolata, que a defendia, principalmente de ataques e violências verbais proferidos pelos estudantes.

A professora Consolata para mim foi a docente que mais me marcou, ela foi a que mais me defendia. O Professor Vicente sempre me acolhia quando tinha dificuldades, eu e meu pai na época não tinha intimidade de abraçar, e esse professor quando eu tinha dificuldade de fazer algum exercício eu sentava na mesa e ele vinha por trás e pegava a minha mão, eu sentia uma proteção tão grande que eu achava que ninguém ia me atacar, me fazer mal (Denise Ventura, abril de 2021).

O banheiro da instituição escolar foi outro espaço onde a violência se fez presente. Denise relata que não podia utilizá-lo de forma nenhuma, pois os meninos sempre a alertava: “Se pegarmos você lá dentro, você vai ver”. Sem ter o direito de utilizar os banheiros, com receio do que poderia sofrer, desenvolveu um controle das suas funções fisiológicas e nunca precisou usar o banheiro, mas afirmou que em uma ocasião em que estava ocorrendo um festejo na quadra da instituição, ela visitou um dos banheiros, às escondidas, apenas com o objetivo/curiosidade de conhecer aquele espaço.

Pelúcio (2014, p. 118) afirma que “nossa pedagogia de gênero insiste que banheiros precisam ser separados porque ensinamos às meninas que meninos são perigosos e elas são presas fáceis”. Os banheiros, portanto, produzem meninos e meninas e (re)afirmam ideais de masculinidades e feminilidades de forma que, segundo Cruz (2011), com a organização e disposição dos banheiros reafirmam-se a heteronormatividade e a perspectiva binária do gênero.

Os banheiros são “dispositivos” (FOUCAULT, 2009), tecnologias que atuam a serviço da vigilância de gênero e das expressões de sexualidade consideradas normais. Portanto, aquele menino afeminado colocava-se como um perigo que deveria ser contido, inclusive proibido de circular/usar um espaço considerado masculino, portanto, de meninos.

Por isso, segundo Pelúcio (2014, p. 118), “[...] a discussão sobre banheiros não é sobre banheiros para homo e heterossexuais, mas sobre como ocupamos os espaços públicos a partir de um lugar de gênero”. O banheiro, como a escola, são, para Miskolci (2012, p. 38), tecnologias de gênero e as divisões arquitetônicas “são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado”.

A realização de trabalhos em grupo na escola era um outro desafio. As mães dos alunos deixavam avisos, proibindo seus filhos de realizarem trabalhos com aquele menino considerado perigoso, abjeto, na medida em que, segunda elas, eles (os meninos) poderiam virar “veadinhos” e elas (as meninas) “putinhas”. Então, quando os trabalhos eram solicitados pelos(as) professores(as), Denise já tinha por certo que ficaria sozinha. Algumas professoras, às vezes, tinham que interromper o andamento da aula para tentar conter os comentários que, mesmo quando eram proferidos de forma indireta, Denise tinha consciência que faziam referência a ela. As falas das professoras eram longas, mas pareciam que não tinha muito o que fazer, nem elas mesmas entendiam muito o que estava ocorrendo e não tinham conhecimento para lidar com a situação.

Nas aulas de Educação Física, a presença de Denise gerava alguns conflitos, na medida em que a responsável pela disciplina, professora Isabel, evitava que ela praticasse as mesmas atividades dos meninos, como Futebol e Futsal, temendo a violência que ela poderia sofrer. Atitude considerada protetiva, mas que acabava gerando e reafirmando a exclusão. Durante este período, a docente chegou a criar estratégias de inserção, criando um time de handebol feminino. No entanto, os meninos começaram a questionar o porquê de apenas Denise participar desse time.

Aos 15 anos de idade, Denise inicia um processo de ganho de massa muscular e a engordar, seus membros inferiores ficaram mais torneados e isso começou a chamar a atenção dos colegas. Quando concluiu a oitava série, seu irmão mais velho a pressionou para que trabalhasse, mas seu objetivo era dar continuidade aos estudos e, para isso, contava com o apoio de sua mãe, que a teria advertido:

Meu filho, você estuda para não ser como seus irmãos, porque a vida vai ser muito difícil para você, a vida vai cobrar demais e você tem que estudar, eu te ajudo no que você precisar, pois estudando e tendo conhecimento, você pode ir muito longe, eu confio em você (Denise Ventura, abril de 2021).

Denise lembra também de alguns componentes curriculares que tinham uma carga horária extensa, a exemplo de Técnicas Agrícolas, cujas turmas eram, em sua maioria, compostas por homens. Participar dessa disciplina era um grande desafio, pois, além de não se sentir inserida nas aulas, posto que não eram nada atrativas para ela, as atividades de campo em uma plantação de milho, no próprio ambiente escolar, ofereciam perigo, pois os/as professores/as tinham receio de que algum outro estudante pudesse agredi-la naquele espaço.

Ao concluir a antiga 8ª série, Denise tinha o desejo de continuar seus estudos para, assim, garantir a sua tão sonhada profissão de professora e, ao contrário de seus irmãos, que já estavam trabalhando, ela decide, em comunhão com sua mãe, que sua vida escolar, mesmo a despeito das muitas dificuldades enfrentadas, não se encerraria naquele momento.

Percebe-se que, ao longo da trajetória de Denise, a escola foi um ambiente de inúmeras descobertas, hostil em vários momentos, mas que, de certa forma, contribuiu para a sua construção identitária e, mesmo com todas as adversidades encontradas e sofridas desde a sua inserção na educação primária, ela construiu uma trajetória com êxito, tirando boas notas e se destacando na realização das atividades e processos avaliativos. Porém, é importante destacar que as situações de preconceito e discriminação por ela sofridas no papel de estudante, não eram restritas somente ao interior da escola. Pelo contrário, elas ocorriam também em outros espaços, a exemplo da rua e até em sua residência, por parte dos irmãos, afinal, o seu comportamento era pauta de inúmeras conversas entre os familiares.

4.2.2 A trajetória no Ensino de Segundo Grau: a professora ganhando forma

O anseio pela docência fez com que Denise prosseguisse nos estudos. Finalizado o Ensino de Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), restava cursar o Ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio,) que a habilitaria para o exercício da docência. A matrícula foi realizada no Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal – IEED), localizada na Praça Cresio Dantas, S/N, Bairro Recreio, em Vitória da Conquista.

Mesmo com o receio em estudar no período noturno, o desejo em cursar o magistério não a fez desistir. Denise relata que o percurso entre a Avenida Pará, onde residia com a família à época, e a Escola Normal, era realizado a pé. Os perigos no trajeto para a escola eram reais, o que lhe causava temor. Muitos vizinhos a seguiam, faziam “cantadas”; alguns homens “jogavam” indiretas, mas isso não foi o suficiente para que ela desistisse.

Lembra com boas recordações que as relações com os amigos e companheiros de turma eram muito saudáveis, bem diferente do que tinha ocorrido no Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série). A interação e espírito de coletividade eram constantes naquele lugar.

Eu fazia magistério à noite, naquele turno eram apenas as turmas de magistério e auxiliar de escritório. Lembro que a primeira vez que eu chamei muita atenção, foi quando eu me fantasiei de Cinderela e fui contar a história. Me vesti e vários alunos de outras turmas foram me assistir. A professora e diretora me falaram que eu me saí muito bem (Denise Ventura, abril 2021).

No primeiro ano de magistério, Denise relata que foi tudo muito tranquilo. No segundo ano do curso, iniciava-se o período de observações, umas das obrigações do Estágio Curricular. Diante de seu jeito, ou seja, pelo seu comportamento afeminado, as professoras do Estágio tinham o “cuidado” de colocar Denise para realizar as observações na Escola de Aplicação, que ficava ao lado do prédio do IEED, o que tornava mais fácil acompanhar o seu desenvolvimento e “vigiar” suas ações/atitudes.

Sobre as lembranças do período de estágio, Denise relata que na sala em que ela estudava tinha uma menina lésbica e “super assumida”; ambas tinham suas diferenças, o que provocava discussão em sala de aula, mas sempre de modo “saudável”. No segundo ano, construiu uma boa amizade com essa menina, provocando nos professores certa estranheza.

No terceiro e último ano do magistério, iniciava a regência em sala de aula, como uma das atividades do Estágio. Denise recorda que a primeira escola em que foi desenvolver o estágio (a regência), em uma turma de 4ª série, tinha parceria com a maçonaria.

Recorda que nesta turma tinha um aluno indisciplinado e que atrapalhava muito o andamento das aulas, mas, mesmo diante da inexperiência de uma estagiária, conseguiu finalizá-lo com sucesso.

Até então, Denise imaginava que estaria tudo tranquilo e sob controle, até que a coordenadora da instituição onde realizava o estágio questiona a coordenação do curso do magistério, indagando: “como é que mandam uma pessoa como aquela para estagiar naquela escola? O que os profissionais têm na cabeça”? Esse fato fez com que Denise fosse chamada à coordenação do curso de magistério, para prestar esclarecimento sobre o seu comportamento afeminado no estágio. O ocorrido gerou um imenso desestímulo na estagiária, que se retirou da sala aos prantos, imaginando que seu sonho teria encerrado.

Recorda que o choro foi intenso e o restante da turma lamentou o ocorrido, foram momentos difíceis, mas de muito companheirismo por parte dos colegas, como relata Denise, mas, mesmo desacreditando do seu sonho, ela persistiu, resistiu e concluiu, no ano de 1993, o curso de Magistério. O curso acabou tendo um certo atraso na conclusão, pois o prédio do Instituto de Educação Euclides Dantas passava por reformas estruturais e, como os discentes ficaram sem aula durante um certo período, o encerramento do curso foi tardio.

Mesmo diante de todos os desafios, a conclusão do curso foi realizada com sucesso e sua formatura foi um grande marco para ela e a família, pois, dentre os irmãos, ela era a única a ter alcançado esse lugar. Lembra Denise que, durante a cerimônia, alguns professores se fizeram presentes e elogiaram muito a sua atuação em sala de aula durante o estágio. Naquele momento, marcado de euforia e realização, Denise imaginava que, após a conclusão do

magistério, começaria logo a sua atuação como professora e que conseguiria adentrar a sala de aula, mas não foi bem assim que a história se encaminhou.

4.3 PEDRAS, MUITAS PEDRAS NO CAMINHO: A VIOLÊNCIA TRANSFÓBICA

Sofri agressão também que quase morri, tenho cicatrizes até hoje nos meus dentes porque me bateram muito, me jogaram pedras e me jogaram no esgoto (Denise Ventura, abril 2021).

Denise recorda que estava indo para residência de uma colega de escola pegar uma capa de um trabalho escolar, isso com 18 anos de idade, quando lhe ocorreu uma das mais graves violências e agressões. Ainda em meio à dor que estas agressões lhe causaram, tanto no corpo físico, quanto na sua subjetividade, ela nos descreve, com detalhes, esse ocorrido:

Eu estava caminhando na Avenida Bartolomeu de Gusmão e vi que vinha um homem gritando atrás de mim, eu não olhava não e continuei indo até que ele chegou bem perto e botou alguma coisa na minha cintura, não sei se era arma, mas no momento achei que era, me chamando de bicha e dizendo para eu parar que ele queria falar comigo e eu não dei atenção. Atravessei a Praça Vitor Brito e sei que tinha uma igreja próximo ao Hospital SAMUR, ele botou e falou que eu ia com ele e eu pensando que iria morrer. Ficamos no ponto de ônibus e as pessoas saindo da igreja e eu olhando porque a gente estava muito junto e ele dizendo que se eu gritasse ele atiraria em mim. Como tinha muita gente saindo da igreja e tinha muita gente no ponto de ônibus ele falou pra gente sair dali e passamos pelo posto, atravessou uma rua e era um matagal. Lá no final eu lembro que ele me deu um murro e eu não lembro de mais nada (Denise Ventura, abril 2021).

Depois de uma longa pausa em silêncio, parecendo se recompor ao trazer à memória uma situação que lhe causou tanta dor, Denise continua sua narrativa:

O que eu lembro era que estava chovendo e eu acordei com uma água com o cheiro muito ruim e meu cabelo era todo enroladinho, meu cabelo todo cheio de lama, eu estava sem roupa, não conseguia ficar em pé, não tinha forças nas pernas. Quando eu vim em si, nem acreditei que estivesse viva, estava com vários cortes no rosto e no corpo. Eu consegui ver um poste e atravessei a rua de quatro, cheguei no fundo do posto, fiquei lá, veio um homem que entrou num caminhão e ele me viu, chamou os funcionários do posto e um homem falou que tinha pessoa com roupas rasgadas e disse que ia me levar pro hospital. Meu corpo estava cheio de sangue e de lama podre, eles pegaram um monte de papelão e jornal e me colocou no fundo do carro e me levaram pro São Vicente sem roupa. Lá eu não conseguia abrir um olho, mal conseguia falar porque tinha muitos dentes quebrados, os dentes ficaram moles e os médicos insistiram perguntando onde eu morava e eu falei que era no Bairro Ibirapuera e ficaram sem saber o que fazer. O médico disse que

não podia mexer nos ferimentos porque, como estava cheio de lama, se desse pontos poderia necrosar. O médico perguntou se eu acertava a minha casa e eu disse sim, mas eu não queria ir e ele disse que tinha que avisar alguém da família. Eles me botaram dentro de um carro e me levaram para casa de meu irmão. Ele tocou a campainha, meu irmão veio e ele falou que estava lá porque eu tinha sofrido agressão na madrugada. Eu saí de casa umas 20h da noite. Meu irmão puxou a toalha da mesa e me cobriu e voltei pro hospital, porque o médico falou que como eu estava na água suja não poderia me internar porque eu poderia pegar uma infecção hospitalar. Na casa do meu irmão eu tomei banho e quando eu vi meu rosto no espelho não era eu, um olho fechou, tudo roxo, a boca inchou, dentes quebrados, alguns dentes moles. Eu fiquei lá e na mesma noite meu irmão contou para mainha e antes dele falar ela disse que já sabia que tinha acontecido alguma coisa comigo (Denise Ventura, abril 2021).

Continuando sua narrativa, Denise relata as estratégias da família para cuidá-la e não chamar a atenção dos vizinhos e conhecidos sobre o que realmente havia acontecido. À época, a vergonha e o preconceito sobre as causas das agressões sofridas por Denise eram mais humilhantes para a família do que a dor que ela sentira. Denise continua:

Ele [o irmão que recebera Denise após a agressão] a preparou [a mãe de Denise] e disse que eu estava muito estragada. Ela mandou me levar que ela cuidaria, eu fui, ela chorou muito e ficou pensando no que falar pros vizinhos, disseram que eu tinha sofrido um atropelamento e perguntavam sobre os cortes nas pernas dizendo que pareciam cortes de faca. Foi passando, eu fiquei um tempo andando com dificuldade e um dia eu estava assistindo o BATV que encontraram um corpo dentro de uma cisterna e filmaram o rosto do rapaz e eu vi que era o rapaz que tinha me agredido. Chamei mainha e eu disse o que estava acontecendo e eu lembro do cabelo dele, era enrolado, ele estava morto e eu falei: Meu Deus, foi ele que tinha me agredido! Isso revoltou muito a minha família comigo, meu irmão mais velho, que é pastor falou uns desaforos comigo (Denise Ventura, abril 2021).

Uns dias depois meu irmão me chamou e falou que uma pessoa da igreja perguntou se eu era viado. Meu irmão, desse dia para cá, mudou muito comigo e disse que eu era uma vergonha. Eu que gostava de andar com ele, gostava de ir na casa dele e eu pensei que como eu era uma vergonha eu não iria mais sair com ele, já começou com isso na igreja, então é melhor eu ir me afastando, e foi o tempo que fui saindo da igreja, fui saindo até que saí. Minha irmã chegou a dizer que ninguém tinha feito nada, e esses dias eu estava falando com ela que é muito difícil, às vezes a gente queria, mas é muito difícil, principalmente em igreja evangélica. Já fui muito à igreja, tenho saudade do que eu vivi, eu trabalhei com crianças, mesmo adolescente, mas é muito difícil, às vezes eu vou, mas as pessoas tratam de uma forma quando não sabem e me chamam para o culto das mulheres, mas um dia uma pessoa falou que eu era uma trans e, então, eu não quis mais ir, a pastora dizia que não tinha problema, mas os olhares já eram diferentes (Denise Ventura, abril 2021).

Viviane Vergueiro (2016) afirma que os processos de extermínio, invisibilização e marginalização de corpos e identidades de gênero que escapam à cisnormatividade, foram se constituindo através de mecanismos institucionais e não institucionais, de forma que a ciscolonialidade segue como dispositivo necessário à continuidade desses processos. As violências experimentadas por Denise, conforme relato apresentado, fazem parte e atualizam esse “cis”tema, de forma que as instituições, a exemplo da escola e família, naturalizam e justificam tais violências, quase sempre culpando o sujeito que a vivencia.

4.4 “EU ACHEI UMA ESCOLA PARA VOCÊ”: BATALHANDO PELO PRIMEIRO EMPREGO

Após a conclusão do curso de Magistério, Denise chegou a pensar que a sua inserção na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista seria mais fácil. Contudo, dois anos já haviam se passado e nenhuma porta se abria para a sua atuação como professora. O que lhe chamava a atenção era que todas as suas colegas de turma já se encontravam atuando na educação.

Foram inúmeras as idas à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – SMED. Em uma dessas idas, Denise teria dito, no intuito de conseguir uma vaga: “qualquer lugar eu vou, eu preciso apenas de uma oportunidade”, mas as portas se encontravam todas fechadas e nenhuma oportunidade surgia, mesmo com a existência de vagas em algumas escolas do município. O preconceito e a transfobia impunham limites àquele corpo afeminado que representava perigo. Os concluintes do magistério que se enquadravam nas normas de gênero, na cisheteronormatividade, não encontravam dificuldade para adentrar à educação, de modo que “só bastava comprovar a conclusão do curso de magistério”, como afirmou Denise, para conseguir uma vaga de emprego.

Somos provocados a pensar o quanto a cisheteronormatividade ou a cisnormatividade produzem consequências, violências e invisibilidade às pessoas que fazem parte da “comunidade trans”. Nesse sentido, segundo Vergueiro (2016) a cisgeneridade é um conceito que opera na possibilidade de desestabilizar as naturalizações que permeiam as relações historicamente estabelecidas entre a produção de conhecimento acadêmico e as pessoas trans. Ainda segundo a autora, a cisnormatividade estaria alinhada à heteronormatividade na medida em que se constitui pelas práticas e instituições que legitimam e privilegiam a cisgeneridade como corporalidades e identidades de gênero naturais e mentalmente saudáveis; tais práticas organizam, entre outros fatores, moralidades, ideais de família, relações de trabalho e Estado,

bem como as possibilidades políticas de pensarmos as diversidades corporais e de identidades de gênero.

A professora Denise concluía o curso de magistério com as credenciais necessárias para atuar como docente, contudo, o “cis”tema educacional, organizado e estruturado pela lógica da colonialidade cisgênera, a impedia de assumir a função para a qual havia estudado e se formado. Segundo Odara (2020), o “cis”tema educacional rejeita e exclui toda a historicidade cultural, social, mostrando sua força com grande intensidade no sistema educacional (ODARA, 2020).

Denise relata que, para conseguir sua primeira oportunidade de emprego no campo da educação, contou com o auxílio de uma cunhada, que trabalhava no comércio e obteve contato com uma pessoa que residia na zona rural do município. Tal pessoa teria comentado que, na localidade onde morava, a escola encontrava-se sem professor(a), diante da dificuldade de acesso e de transporte para chegar à escola. A cunhada entra em contato com Denise e lhe diz: “consegui uma escola para você trabalhar”. Com essa informação, Denise entra em contato com uma funcionária da Secretaria de Educação e solicita a vaga para a comunidade por nome de Batalha, localizada na zona rural de Vitória da Conquista, no ano de 1996.

Tendo conhecimento que a vaga estava em aberto e que não tinha profissional atuando naquela instituição, Denise adentra a Secretaria de Educação munida dessa informação e procura o(a) profissional responsável pelo encaminhamento das vagas, demonstrando saber que naquela escola situada na comunidade de Batalha, pais e responsáveis estavam exigindo a presença de algum docente, posto que, até aquele momento, nenhum profissional tinha sido designado. Denise demonstra disponibilidade para atuar naquela comunidade. Com base nessas informações e por pressionar o(a) profissional da referida Secretaria, a professora Denise é designada para atuar na escola da comunidade de Batalha.

De fato, foi uma batalha para chegar e permanecer como professora naquela Comunidade. Foi advertida por uma funcionária da Secretaria de Educação de que precisava “tomar cuidado com a postura, pois a comunidade era pacata e simples” e de que, caso permanecesse na vaga, teria que “dormir na residência da funcionária responsável pela alimentação dos alunos”. Porém, ao chegar à escola e encontrar-se com a funcionária, umas das primeiras informações que obteve foi que, mediante o seu “jeito”, não poderia dormir em sua casa. A solução dada pela própria funcionária foi de que ela poderia dormir na própria escola ou retornasse para casa todos os dias, o que era totalmente inviável, pois a ausência de transporte era uma das maiores dificuldades desta comunidade. A única maneira de permanecer na vaga foi decidir por alojar-se na própria escola.

Denise relata que levou o seu colchão, porém as noites foram de absoluto terror e medo, dividindo espaço com morcegos e outros animais peçonhentos, fazendo-a permanecer várias noites em claro. É importante ressaltar as condições laborais da população trans que consegue adentrar ao mercado de trabalho formal. Dados da rede TransEmpregos do ano de 2021 revelam que 61% dos membros da comunidade LGBTQIA+ precisam esconder sua identidade de gênero ou sua sexualidade no ambiente de trabalho. Por isso, não se trata apenas da inclusão de pessoas trans no mercado de trabalho ou da contratação de funcionários(as) trans, mas de criar e oportunizar ambientes onde essas pessoas se sintam, no mínimo, seguras e respeitadas.

Contudo, em relação a esse contexto, recorda com carinho que, em frente à escola, residia uma senhora que a achava muito simpática e que teria dado apoio para a sua permanência naquela comunidade. Somente nos fins de semana e quando encontrava transporte, conseguia retornar à sua residência, porém com muita dificuldade, uma vez que tinha, primeiramente, que se deslocar à comunidade de “Pedreira” e conseguir “carona” para tal finalidade.

Os caminhoneiros e peões que iam, começavam a me olhar diferente. Lembro que um dia eu fui e não tinha ninguém na boleia do caminhão, porque geralmente quando eu pedia carona, se tivesse alguém na boleia, o motorista pedia para descer e ir na traseira. Um dia entrei na boleia do caminhão e ele tirou a roupa, estava completamente nu, fiz de conta que não estava vendo e os colegas atrás rindo da minha cara, foi um horror. Fiquei o tempo todo colada na porta do caminhão, orando a Deus que chegasse logo na escola (Denise Ventura, abril 2021).

Após ter vivenciado essa situação, chegou a pensar que não poderia mais pegar carona com nenhum caminhoneiro, pois a sensação de medo e insegurança era muito grande, compreendendo que estava colocando sua vida em risco. Diante disso, resolveu que não iria mais dormir na escola, nem que iria voltar de carona para sua residência. Recorda-se, então, da bicicleta que fora de seu falecido pai e decide por ir e voltar do trabalho utilizando-a. Contudo, o irmão de Denise fica chateado com sua decisão de utilizar a bicicleta como meio de transporte, argumentando que se tratava de uma “recordação de família”, com equipamentos já não tão novos, além do fato, segundo ele, de Denise ter pouca experiência/destreza em andar de bicicleta. Todo esse melindre fez com que ela decidisse por ir a pé ao trabalho.

Acordava muito cedo, às escuras, para se deslocar à escola e buscava chegar no horário marcado com os estudantes. No percurso, quando avistava um caminhão, ficava apreensiva, posto que já tinha sofrido assédio, como já relatado. Mesmo diante dessas dificuldades, preconceitos, intercorrências, Denise encerra o ano letivo com “louvores”, sendo muito elogiada pela secretaria de educação, pais e lideranças da comunidade.

Com o sucesso obtido, a Secretaria de Educação lhe oferece a oportunidade de mais um contrato. Esse fato fez com que retornasse a esse órgão com a “cabeça mais erguida”, sendo informada, à ocasião, de que teria uma oportunidade de ampliação de carga horária para atuar na comunidade de Capinal, também zona rural de Vitória da Conquista.

Como eu me sentia mais experiente, eu fui com uma colega, apesar de ter sido muito problemática, nós descíamos e andávamos sete quilômetros até chegar à escola e depois mais dois para chegar em uma outra escola que atuávamos em outro turno. Trabalhei na comunidade durante um ano. Atualmente tenho alunos que já estão adultos, que são pais e mães e talvez tenham até netos (Denise Ventura, abril 2021).

Perguntada sobre como foi retornar ao espaço da escola na condição de professora, mesmo após todas as violências sofridas na infância e adolescência, Denise diz que se sentia encorajada quando as pessoas duvidavam de sua capacidade para a profissão. O “povo fala que eu sou veado, povo fala que eu sou isso, isso nunca foi obstáculo, muito pelo contrário, me enchia de coragem mesmo de ir e encarar”.

No ano de 1998 a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista realiza concurso público para o provimento de vagas de professor na educação básica. Denise realiza o exame e consegue aprovação.

Em 1998, eu passei em um concurso público e entrei para a rede e pensei que agora eu já estava de cabeça erguida. O primeiro lugar que eu iria trabalhar era na Serra do Marçal, muito difícil de chegar lá, mas eu não me importava com isso. Foi então que uma professora me pediu para trocar com ela, pois ela morava na serra e trabalhava nos Campinhos, e lá era melhor para mim. Aí fui trabalhar num lugar chamado Quatis, uma comunidade quilombola. Lá as pessoas eram muito envolvidas com o candomblé, tinha várias famílias remanescentes de quilombos, comunidade negra. Trabalhei lá o ano todo e foi uma experiência muito boa (Denise Ventura, maio 2021).

Segundo Torres (2012), o concurso público, para professoras travestis e transexuais, gera estabilidade no cargo, contribuindo para que essas professoras se sintam mais seguras para enfrentarem não somente as perseguições, os preconceitos, a homofobia e a transfobia, recorrendo às medidas legais, mas também construindo estratégias de enfrentamento dessas situações, a partir de ações político-pedagógicas, articulando sujeitos e coletivos, tanto internos quanto externos à escola.

Após dois anos atuando na comunidade dos Quatis (comunidade quilombola), devido às péssimas condições de trabalho e da estrada, preocupada diante da possibilidade de contrair

problemas respiratórios, solicita transferência de escola e passa a trabalhar no distrito de Veredinha, também zona rural do município de Vitória da Conquista.

Deslocada para educação do campo desde o início de sua trajetória como professora, Denise afirma que sempre atuou nessa modalidade de educação, ressaltando, também, que nunca lhe foi ofertado vaga na zona urbana do município. Contudo, no anseio em ter que provar para a sociedade que uma mulher trans poderia ser uma boa professora, os desafios nunca a fizeram desistir e, por isso, atuou com satisfação e dedicação em todas as localidades por onde ministrou aulas. Hoje, após anos de atuação no trabalho docente, afirma preferir atuar na educação do campo.

Trabalhar na zona rural é bem mais humanizado, os alunos ainda te respeitam mais, dão mais valor ao trabalho do professor(a). Hoje tenho a honra em ser professora dos filhos(as) dos meus ex. alunos, e vejo em vários deles a satisfação e gratidão por ter contribuído de certa forma na formação de todos deles. (Denise Ventura, maio 2021).

Encaminhar Denise para a educação do campo, além do desejo de ocultar sua atuação como professora, tinha como propósito, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, fazer com que ela desistisse e abandonasse seu desejo pela docência; transparece, ainda, um tipo de punição, uma maneira de o sistema demonstrar que aquele lugar não era para ser ocupado por essa mulher, evidenciando, assim, mais uma atitude cisnormativa.

A professora Denise acumulou, em todos esses anos de atuação, uma grande bagagem pedagógica, principalmente nas séries iniciais, pois, além de educar seus alunos, a sua presença e atuação educa o próprio sistema educacional e o ambiente escolar no qual atua e atuou em anos anteriores, gerando discussões acerca da transfobia, homofobia, preconceitos, respeito às diferenças, inclusão e diversidade, temáticas que a escola não pode ser negligente e se ausentar dessas discussões, tão importantes para a vida de todos os sujeitos da educação, em especial dos estudantes.

4.4.1 “Pró, você tem que resolver se é homem ou mulher”: a experiência em Veredinha

A comunidade de Veredinha, localizada na zona rural de Vitória da Conquista, praticamente às margens da BR 116, tem sido marcada pela prostituição e pelo mercado sexual. Até os dias atuais, são muitas as famílias que vivem apenas do mercado do sexo. A chegada de Denise para atuar como professora nesta comunidade gerou vários comentários por parte de seus moradores, que buscaram, em um primeiro momento, associá-la ao mercado sexual e à

prática da prostituição. Na perspectiva de alguns moradores, segundo Denise, ela era “uma de nós”.

Inicialmente, esse fato se refletiu nas reuniões com pais/mães, muitas vezes esvaziadas, pelo fato de que algumas das mães de alunos eram prostitutas e, por não se sentirem pertencentes àquele local, não participavam da vida escolar de seus filhos. Não se achando satisfeita com essa situação, Denise se movimenta no sentido de atrair as famílias para a escola. *“Comecei a trabalhar, as reuniões de pais começaram a encher, o povo me tratava com muito carinho, muito mesmo, e isso me fez despertar um lado que eu nem conhecia, recebi muito afeto”*.

Até aquele momento, Denise não se apresentava aos pais como professora, posto que ainda utilizava o seu nome de batismo, o que não a eximia de comentários, no ambiente escolar, acerca de sua identidade de gênero. Certa vez, foi procurada pelas mães de seus alunos, argumentando que ela estava causando “problemas”, uma vez que não sabiam explicar a seus filhos se “era um professor ou uma professora” e, por isso, cobraram “uma posição”.

Eu perguntei, qual posição? Elas disseram para eu ser o professor caso eu quisesse, mas se eu fosse a tia (professora) que fosse de fato a tia, quando eu perguntei se era para vestir um vestido ou salto alto, elas responderam que sim, lógico! Isso foi o que me impulsionou. Saindo da escola, passei no centro da cidade, comprei uma bota de salto e fui para a escola no outro dia, foi tão natural na comunidade. Primeira vez que eu me senti eu de verdade (Denise Ventura, maio 2021).

Após isso, ela conta ter ouvido de um senhor, proprietário de um bar na comunidade: *“Deixa a professora quieta, ela está trabalhando, fazendo o seu trabalho e isso é o que importa, deixa ela viver do jeito que ela quer”*.

Isso a fez se sentir acolhida pela comunidade e, a partir daí, começou a construir relações de amizade, principalmente com as mães que eram prostitutas.

Denise sempre esteve à frente dos eventos escolares e, segundo ela, as mães ficavam maravilhadas com as festas e apresentações que fazia. A ludicidade fazia parte de sua vida profissional e foram muitas as fantasias que ela vestiu nas atividades/apresentações realizadas na escola, no intuito de tornar as aulas e a escola mais atrativa para as crianças e para a comunidade. Cartas para parentes dos moradores que residiam fora da comunidade, era ela que as escrevia; organizava festas comunitárias, eventos religiosos, comemorações de aniversários, entre outros eventos.

Um fato considerado relevante por Denise, que expressa o reconhecimento da comunidade diante de seu trabalho, ocorreu quando uma mãe de um estudante, que morava em um dos prostíbulos, enviou um pudim para a escola, como forma de agradecimento. Contudo, algumas colegas se recusaram a comer, alegando tratar-se de algo “feito naquele lugar” [o prostíbulo], espaço considerado abjeto, juntamente com os corpos que por lá circulam. Denise retrucou, afirmando: “*A mesma água que cai lá, cai aqui*”.

Após 5 anos trabalhando no distrito de Veredinha, uma nova professora passou a trabalhar na instituição, não “simpatizando” com Denise”, vindo, então, a criar atritos, demonstrando sua homo/transfobia. Segundo Bento (2011, p. 553), “os ‘normais’ negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável. Daí as instituições eliminarem-na obsessivamente por insultos, leis, castigos, assassinatos”.

Ela me colocava apelido de globeleza, que eu não precisava ser desse jeito e falava mal de mim para todo mundo, para a comunidade, para os alunos, alguns me defendiam. Foi nessa época que eu percebi que a aceitação com as pessoas mais simples era bem mais fácil, quanto mais o nível de escolaridade era alto eu enfrentava problema. Parece que quanto mais estudado, mais o preconceito é forte. Percebo que quando a famílias é bem humildeszinhas, que na casa nem energia tinha, as pessoas são bem melhores, mais humanas, foram diversos os convites para eu almoçar nas residências (Denise Ventura, maio 2021).

Em relação aos apelidos, Denise afirmou ter encarado com certa naturalidade, mesmo entendendo que a colega de trabalho os proferia com o objetivo de lhe agredir. “*Eu sabia que ela falava isso para me menosprezar e eu falava: gente, que maravilha, eu ser comparada à Globeleza, uma mulher tão linda daquela, para mim é motivo de orgulho. Quem dera eu*”.

Essa colega fez de tudo para prejudicá-la na escola. Trancava a cozinha para deixá-la sem almoço, limitava o seu acesso a materiais pedagógicos para suas aulas e, quando passou a ser vice-diretora, queria tirá-la da escola e colocá-la em outra comunidade.

O problema era a minha condição sexual mesmo, de ser trans, e na época nem se usava esse termo (trans). Essa profissional que foi trabalhar comigo dizia que ela tinha estudado muito para chamar uma pessoa de colega. Ela achava que isso era humilhante para (Denise Ventura, maio 2021).

Foram muitas as humilhações provocadas por essa colega de profissão, que se sentia superior, afirmando que “*tinha estudado muito para chamar uma pessoa de colega. Ela achava que isso era humilhante para ela*”; ao mesmo tempo, se sentia revoltada pelo fato de Denise

receber acolhimento da comunidade. No sentido de se preservar, evitava levar a questão [as humilhações sofridas] à Secretaria de Educação.

Ela não achava digno eu ser professora, que ali não era o meu lugar, que eu não deveria ter entrado na educação, que eu estava no lugar errado e que eu deveria ser exonerada. Ela falou isso para mim várias vezes, olhando dentro do meu olho. Uma das frases mais marcantes foi que era um péssimo exemplo para os estudantes (Denise Ventura, maio 2021).

Segundo Bento (2011, p. 554), “a produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade” e, nesse sentido, “a escola é uma das instituições centrais nesse projeto”.

[...] A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. [...] Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar (BENTO, 2011, p. 555).

Contudo, diante do acirramento das agressões, Denise teve que reagir:

Eu falei que ela não mandava lá, que quando ela tinha chegado eu já estava lá e que ela não iria me tirar de lá, que ela não era melhor do que eu em nada, que nós tínhamos entrado no município através de concurso e que ela não iria me prejudicar (Denise Ventura, abril 2021).

Como forma de resolver o conflito, a Secretaria de Educação, ao tomar conhecimento da situação, determinou que as profissionais trabalhariam em turnos opostos e, com isso, foi possível concluir o ano letivo. Devido as questões enfrentadas na comunidade de Veredinha, no ano seguinte, Denise foi transferida para a comunidade de Inhobim. Ela conta que alguns pais dessa comunidade foram até a escola do distrito de Veredinha para obter informações acerca de sua pessoa, mas que, felizmente, só ouviram elogios sobre a sua atuação como professora.

Até hoje, nas vésperas de me aposentar, eu ainda tenho que estar mostrando o tempo todo um bom trabalho, eu não tenho o direito de errar, porque se eu errar todo mundo já está ali na posição de ataque. Professor hétero cis pode errar, nós trans não (Denise Ventura, abril 2021).

Uma professora trans não tem o direito de errar, por estar sempre sob suspeita. A cisgeneridade que atravessa o sistema escolar mantém-se vigilante, sob espreita e, por isso, Denise convive com o desafio diário de fazer com que sua condição de professora seja respeitada, da mesma forma que sua integridade física e psicológica. Se as teorias sobre formação de professores recobrem diferentes aspectos ligados à profissão, ao exercício da docência, à identidade docente, à precarização do trabalho docente, à profissionalidade, dentre outros aspectos, parece que a presença de professoras trans borra a própria teoria, na medida em que ela [a teoria] ainda tem se constituído a partir da experiência e do olhar cisgênero, cisheteronormativo. Há que se questionar as perspectivas sobre ser-tornar-se professor(a) a partir da existência de corpos-presença de professoras trans no espaço escolar, de forma a avançar na própria teoria.

4.5 “EU NÃO ME VIA MENINO”: A MUDANÇA DE NOME NO REGISTRO CIVIL

Denise conta que, durante a infância, esperava uma boneca como presente de natal, mas sempre ganhava carrinhos. Os sonhos de adolescente eram de menina: de casar, de vestir de noiva, etc. Segundo ela, ficava encantada quando ia ao centro da cidade, com sua mãe, e via aquelas manequins vestidas de noiva; *“ficava horas ali olhando e admirando”*.

Denise entrou com processo para mudança de nome, com o auxílio jurídico de um advogado que se dispôs a estudar a questão para defendê-la. Relatou que, na época, era pouco comum e passou por alguns processos para conseguir, pois teve que realizar exames no Hospital Psiquiátrico Afrânio Peixoto, localizado em Vitória da Conquista, para “atestar” que tinha “transtorno de gênero”.

Durante muito tempo, mulheres e homens transexuais tiveram que passar por exames psicológicos e testes de sanidade mental, para atestar o seu transtorno de gênero e, assim, com medidas judiciais, iniciar o processo de mudança de nome, como foi o caso de Denise, que, mesmo sem apoio familiar, batalhou para que o processo jurídico fosse encaminhado.

O processo ocorreu na cidade de Salvador – BA e o juiz encaminhou para a vara da família, para que a decisão fosse tomada. Ela conta que a promotora que pegou seu caso era evangélica e muito tradicional e, por isso, tentou dificultar o processo, não dando continuidade, mas, ainda assim, a duras penas, ela conseguiu a mudança de seu nome em 30 de julho de 2018.

O Supremo Tribunal Federal autorizou a mudança de nome, convocando-a:

Solicitou para eu levar o que eu pudesse, o documento da escola, eu levei e contei a situação. Enquanto isso, autorizou a mudança e a doutora Marta fez questão de ir ao fórum comigo e quando chegou naquele lugar eu nem falei nada, ela levou tudo e encaminhou tudo e rapidinho houve a troca. Pra mim foi uma coisa tão marcante, só foi uma coisa de aceitação. Eu me aceitar e saber que as pessoas também me aceitariam dessa forma e eu comecei a ver que o problema todo estava na minha mente, eu não tinha que mudar, eu já era mudado, eu só tinha que me adequar socialmente para ter minha identidade (Denise Ventura, maio 2021).

É preciso destacar que, para que as mulheres e homens transexuais conquistassem o direito à mudança de nome, um longo processo foi percorrido para garantir a essa população os seus direitos. No ano de 2007, em uma seção do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas – ONU, foram formulados os princípios de Yogyakarta. Trata-se de documentos no campo dos direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, redigidos por 29 eminentes especialistas de 25 países, com experiências diversas e conhecimento relevante das questões da legislação de direitos humanos. “Tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero” (CORRÊA; MUNTARBHORN, 2007 p. 8). Este documento afirma a obrigação primária dos estados de implementarem os direitos humanos.

Com relação à identidade de gênero, este documento afirma que nenhuma pessoa será forçada a se submeter a procedimentos médicos, inclusive cirurgia de mudança de sexo, esterilização ou terapia hormonal, como requisito para o reconhecimento legal de sua identidade de gênero. Afirma também que o Estado deve tomar todas as medidas legais, administrativas e de outros tipos, para garantir a essas pessoas que todos os seus documentos sofram alteração, tais como: certidão de nascimento, passaporte, documento eleitoral e outros. Contudo, é preciso assinalar que, conforme Massa (2018, p. 194), “embora a construção dos corpos seja uma dimensão fundamental da experiência trans”, por isso que a cirurgia de redesignação sexual é desejada por muitas dessas mulheres, é preciso reconhecer que “elas questionam a preeminência dos assujeitamentos do poder médico patologizante”.

De acordo com Próchno e Rocha (2011), os trâmites legais para a mudança do nome ainda se relacionam a uma suposta necessidade de coerência entre sexo, gênero e as transformações biológicas, remetendo a alteração do nome a causas patológicas, uma vez que a mudança de sexo é utilizada como “correção” para o transtorno de identidade de gênero.

No ano 2016, a então presidenta do Brasil Dilma Rousseff, publicou o Decreto N.º 8.727, o qual dispôs que:

Art. 1º. Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (...)

Art. 2º. Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.

Parágrafo único. É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais (BRASIL, 2016).

No caso do processo sobre a mudança de nome de Denise, diferente de outras mulheres transexuais, transcorreu com certa normalidade e sem grandes entraves. Ela lembra com satisfação quando o advogado responsável pelo caso entrou em contato para informar que a data da audiência já se encontrava marcada, afirmando que “*após sessão, os encaminhamentos para a mudança de nome e alteração dos documentos foram tranquilos*”. O reconhecimento do nome implica, no caso de Denise, “a primeira legitimação, em um âmbito oficial, da sua identidade de gênero” (MASSA, 2018, p. 181). Ainda, segundo a autora, “o reconhecimento do nome significa o exercício de um direito cidadão, mas também, a conquista de uma tecnologia discursiva fundamental que afirma desejos e desafia normas” (MASSA, 2018, p. 181).

Ao contrário de Denise, muitas mulheres e homens trans não conseguem a alteração do nome de registro com certa facilidade. Bento (2014) afirma que o Brasil é o único país no mundo onde, no vácuo de uma legislação geral que garanta a mudança do nome civil sem a cirurgia de redesignação sexual, universidades, escolas e outras esferas do mundo público aprovam regulamentos que garantem às pessoas trans a utilização do nome social, como uma medida paliativa.

Desde quando alcançou a conquista do seu nome social, Denise faz questão que, nos espaços de trabalho, relações com pais e alunos, o seu nome seja utilizado. Contudo, como dito anteriormente, nos contextos familiares, o nome Denise é pouco empregado, pois, segundo ela, “por se tratar de uma família tradicional, seguindo as ditas normas da igreja evangélica”, mas ela demonstra não se importar, até porque a maioria dos familiares utiliza o apelido “Deni”, que, segundo ela, “é menos constrangedor”.

4.6 “UM NEGÃO DESSE TAMANHO E AINDA VIADO?”: SER MULHER TRANSEXUAL E NEGRA

Denise se autodeclara mulher trans e negra, porém, segundo ela, *"antes de eu ser Denise, tinha gente que falava: "um negão desse tamanho e viado?"*

Como as pessoas falam, além de negro é viado, então são duas coisas ali que estão bem casados e o que eu sofri de preconceito também, tem a ver com isso, de muitos colegas falarem "um preto, viado e pobre" e para completar ainda fui me meter em um meio que não era onde eu deveria estar pelos olhos da sociedade e eu tive que abrir caminhos bem difíceis, mas eu acho que depois de mim ficou alguma coisa diferente, tanto na educação, quanto no meio em geral. As pessoas passaram a ver com outros olhos que os alunos que passaram por mim têm outro olhar quanto a questão transgênero (Denise Ventura, maio 2021).

Segundo Denise, a questão racial não ganhou muito destaque em sua vida em virtude da centralidade que a sexualidade e a identidade de gênero assumiram: *"Acho que eram tantas outras coisas, que essas coisas eu passei que nem dei importância, ao falar de cor, de cabelo e tudo"*. Mesmo, assim, ela conta que cresceu achando que seu cabelo cacheado era ruim, por ser igual ao de sua mãe. Diante disso, ela usava produtos de sua mãe, para alisar o cabelo. *"Meu pai comprou um pente, quando ele morava em São Paulo, um pente de ferro, que você colocava no fogo e colocava no cabelo, então eu via 'mainha' fazer isso e queria também, para meu cabelo ficar liso igual o dela"*. Conta que, além do pente quente, submetia seus cabelos a processos químicos de alisamentos, diante do desconforto que sentia em relação ao cabelo e seu corpo.

O cabelo longo e bem cuidado fala muito sobre Denise, o qual procura manter sempre escovado e bem cuidado. Recordamo-nos a ocasião em que tentamos marcar uma conversa prévia, antes de realizar as entrevistas com Denise. Ela, por não se sentir à vontade em receber visitas em sua casa naquele momento, preferiu marcar outra data para o encontro, pois, segunda ela, *"o cabelo não estava arrumado"*. Percebe-se, também, que há, por parte de Denise, uma busca por uma estética de cabelo que se aproxima do padrão da branquitude, ou seja, de um cabelo liso que, em nossa sociedade, é considerado “bom” e bonito. Gomes (2003, p. 171), ao refletir sobre a relação entre identidade negra, corpo e cabelo, afirma que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros

brasileiros”. Contudo, esse fato não faz Denise negar e assumir a sua identidade enquanto mulher negra.

Bell Hooks (2005) constata que são variados os motivos que fazem com que mulheres negras não assumam a sua identidade étnico-racial, em decorrência da desaprovação de outras pessoas, falta de apoio dos familiares, amigos/as, dentre outras causas. Com base nisso, percebermos o quanto a opressão racista está presente em nossa sociedade e nos múltiplos espaços, pois interfere também na construção e produção dos corpos trans e negros.

Gomes (2019, p. 29) afirma que o cabelo e cor da pele são mais do que dados biológicos, ambos são largamente utilizados como critério de classificação racial. A partir dessa questão, a autora se propôs a compreender como a estética corporal negra, em um país miscigenado racial e culturalmente, mas que ainda se apoia em um ideal de beleza europeu e branco, expressa o conflito racial existente na sociedade brasileira. “O cabelo do negro (a) visto como “ruim”, é a expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito”. Por isso, segundo a autora, “mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo” (GOMES, 2019, p. 29).

Segundo Brito (2016), a construção da autoestima em uma sociedade que adota o padrão europeu como ideal de beleza é algo extremamente sofrido, especialmente para as mulheres negras, que buscam, muitas vezes, o ocultamento de suas características, a exemplo do alisamento dos seus cabelos, com a esperança de diminuir o impacto do racismo em suas vidas. “Essa necessidade de ter a aparência mais semelhante possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco” (HOOKS, 2005, p. 3).

Denise relata que, além dos cuidados com o seu cabelo, sempre se preocupou com a aparência, procurando estar bem vestida. Por ter 1,88 m. de altura, calçar um sapato do modelo *scarpins* sempre foi um desejo, porém efetuar a compra, por muito tempo, foi um desafio grande, como relata:

Teve uma vez que eu estava andando no centro e eu vendo uns saltos, uns scarpins e eu acho tão bonito, eu não usava essas coisas, então eu parei na praça da Bandeira e olhando aqueles scarpins do nada eu recebi um tapão na cara e eu sei que eu virei e bati na vitrine, eu não lembro da pessoa, só lembro que bateu, só lembro do tapão, foi quando uma mulher perguntou o que era aquilo, o que estava acontecendo e ele falou “viado” e sumiu a pessoa (Denise Ventura, maio 2021).

Apesar das semelhanças de identidade e de raça com relação às mulheres negras cis, há também muitas diferenças no que se refere a outros eixos de identidade, como sexualidade e cor da pele, ou seja, são diversos os contextos de violências que mulheres trans sofrem, várias delas partindo de homens e mulheres cis.

Denise relata que, há alguns anos, as travestis não saíam em público na rua à luz do dia, apenas à noite. Ela conta que, na adolescência, perdeu todas as suas amigas travestis de forma bem violenta: *"As travestis que eram minhas amigas, todas morreram de forma violenta, nenhuma morreu de doença, de mortes naturais, todas foram assassinadas"*.

A negação e não aceitação às mulheres transexuais acontece e é uma realidade. Nota-se que são submetidas as mais diversas formas de agressões, porém é evidente que, quanto maior a desigualdade social e racial, mais elas são submetidas às violências, são objetivadas, animalizadas, hipersexualizadas e encontram no imperativo biológico uma das principais barreiras de negatividade para serem consideradas mulheres de “verdade”.

As mulheres trans em geral e as mulheres cisgêneras negras guardam semelhanças de experiências opressivas e deslegitimadoras em uma sociedade marcada pelo cissexismo de supremacia branca como a nossa. Contudo, ser mulher trans e negra, como afirma Valeska Dominik (2014), é “sofrer duas vezes”, eu diria que o sofrimento é, na verdade, triplicado, e é por isso que precisamos realizar essa discussão a partir da interseccionalidade entre gênero, identificação de gênero e raça.

Denise afirma que, enquanto professora, precisa enfrentar muitas lutas, pois ainda há muito preconceito enraizado, apesar do acesso à informação ser muito maior atualmente. Contudo, apesar das dificuldades, ser professora é o que a mantém viva: *“Ser professora é a base de minha vida. Se eu não fosse professora, eu já não estaria mais aqui certamente para contar minha história, porque as portas para uma trans e ainda negra são fechadas, então Denise existe porque é professora”*.

4.7 SER PROFESSORA ANTES, DURANTE A PANDEMIA E PARA ALÉM

Ao discutirmos sobre as temáticas acerca da transgeneridade, trabalho docente e identidade racial imersos em espaços formais de educação, faz-se fundamental que sejam evidenciados também, ainda que de modo breve, sobre as resistências vivenciadas por essa professora.

Foi na comunidade de Inhobim, localizada na zona rural de Vitória da Conquista, que ela assumiu-se como Denise. *“Até então, todo mundo, principalmente os colegas de trabalho,*

me chamava de Dene, fazendo correlação com o nome de batismo". Ela conta que alguns de seus colegas de Inhobim ouviram seus vizinhos chamá-la de Dene e, desde então, passaram a tratá-la pelo nome de Denise. *"Eles ouviram e disse: Denise, vamos batizar você agora"* e, em um momento de descontração, dentro de um barzinho, pegaram uma cerveja e disseram que, daquele dia em diante, o nome dela era Denise. E, assim, foi registrado e todos na escola passaram a chamá-la por esse nome. Contudo, ela relata que ainda teve constrangimentos nas reuniões de docentes, com a utilização dos diários da escola: *"eu tive que colocar tarjas nos diários, para que ninguém pudesse visualizar o meu nome de batismo"*, pois era com o antigo nome que ela recebia este documento no início do ano letivo, anteriormente à mudança de nome. Sobre sua relação com os estudantes, ela relata:

Por incrível que pareça o grande medo do diretor era que eu assediasse os alunos e, às vezes, eu estava aplicando prova e quando ia ficando três, dois alunos na sala, sempre chegava e sentava uma secretária ou o diretor e falavam que iam sentar porque ali estava tão tranquilo e eu dizia para ficar à vontade, ficando evidente que eles ficavam ali para me fiscalizar ou de certa forma me vigiar (Denise Ventura, maio 2021).

A narrativa da professora Denise evidencia o quanto a imagem das mulheres trans, travestis e transexuais é ainda vinculada com o sexo e à prostituição, como se as mulheres trans fossem obcecadas por sexo e seus desejos sexuais fossem incontroláveis. A presença dessa mulher em sala de aula provocava medo e incertezas quanto ao que ela seria capaz de fazer com as crianças, além do ato de educar, evidenciando, assim, como já apresentado, que mesmo conseguindo adentrar à escola no papel de docente, Denise precisava provar a todo instante que era uma boa professora, capaz de cuidar e educar as crianças.

Denise relata que sua estratégia era não bater de frente com ninguém e, para isso, se utilizava de outras formas para mostrar seu trabalho e competência. *"A coisa para mim sempre teve tendências tão difíceis que se eu fosse brigar seria pior, então eu tinha que ter estratégias"*. Assim, buscou algumas táticas, para que as relações com seus alunos e com a comunidade ocorressem de forma tranquila. Contudo, enfrentava mais dificuldades com os colegas de profissão do que com os alunos e seus pais.

Ela afirma estar cansada de ter que se justificar e que, nesse sentido, as aulas remotas, no contexto da pandemia da COVID-19, a favoreceu, pois evitou o desgaste do contato físico e, ao mesmo tempo, a aproximou ainda mais com as mães e pais dos alunos. No entanto, ela reafirma que precisa provar o tempo inteiro eficiência, para que seu trabalho não seja menosprezado.

Eu sei que as turmas que eu lecionei, as pessoas que conviveram comigo mudaram muito o pensamento. Todo aluno que estudou comigo, hoje vê uma mulher trans com olhar diferente, não apenas no papel de prostituta” (Denise Ventura, maio 2021).

Acreditamos que as vivências profissionais e sociais da professora em questão servem para pensarmos e repensarmos um pouco mais sobre as nossas práticas e nossas formas de relacionamento com os diferentes segmentos da sociedade. Quando perguntamos a Denise sobre a sua atuação no ambiente escolar e o quanto sua presença educa, ensina e torna esse ambiente mais reflexivo, ela afirma que a sensação é de dever cumprido e que se orgulha toda vez que é reconhecida por ex-alunos e pais dos estudantes.

Fico muito alegre quando eu vejo pessoas que tem as suas famílias e me reconhecem como professora. Enquanto as minhas colegas de trabalho queriam me crucificar, dizendo que não podia exercer o trabalho docente, que ali não era o meu lugar, eles me admiram muito enquanto professora e enquanto mulher trans (Denise Ventura, maio 2021).

A presença de Denise como profissional da docência e mulher trans tem provocado questionamentos acerca das temáticas que envolvem relações de gênero e sexualidade na docência. Quando ela é questionada se conversa com os seus alunos sobre essas questões, ela afirma que eles não teriam maturidade para compreender os deslocamentos de gênero que seu corpo apresenta, por obterem pouca idade. *“Desde o primeiro dia de aula, chegam me chamando de tia, isso me basta”*. Ela relata que seria bem difícil conversar sobre determinada temática com alunos(as) e nota-se nas narrativas de Denise que o preconceito e discriminação parte mais dos adultos: *“As crianças são tão puras e tão respeitosas que prefiro lidar com elas”*.

Apesar de Denise não trabalhar explicitamente as questões de gênero com os seus alunos, elas acabam sendo trabalhadas no contexto escolar como um todo, principalmente nas turmas com idades mais avançadas, apenas pela sua presença. Como a instituição que a professora Denise leciona atualmente atende outros segmentos educacionais como Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos – EJA, ela reconhece que sua presença já foi e ainda é pauta de diversas conversas que extrapolam também os muros da escola e que é discutido no âmbito familiar de vários alunos. No entanto, não conseguimos aqui identificar como essas discussões são realizadas, tampouco como a temática é abordada a partir da presença da professora Denise Ventura.

5 (IN) CONCLUSÃO

A intenção primordial desta pesquisa foi analisar o que revelam as narrativas de Denise Ventura, uma professora transexual e negra de Vitória da Conquista, acerca de sua experiência como professora da educação básica.

Faz-se necessário destacar que, por mais que a experiência e vivência de Denise Ventura apresentem similaridades com a trajetória de outras mulheres trans, principalmente professoras, não é o objetivo dessa pesquisa afirmar que todas as mulheres trans são submetidas às mesmas situações e condições, posto que as experiências transexuais são múltiplas, os corpos trans são diversos; ademais, esses corpos são atravessados por outros marcadores, como raça, etnia, classe social e geração.

As narrativas da professora Denise Ventura evidenciam o quanto sua vida foi e é marcada por desafios, resistências e resiliências, diante das situações de preconceito, discriminação, transfobia, resultantes da cisheteronormatividade que atravessa o ambiente escolar.

Nota-se, a partir de suas narrativas, que os desafios em relação à sua construção identitária iniciaram em seu seio familiar e o quanto a transfobia foi presente em sua vida, pois, até hoje, demonstra sinais evidentes. Marcas também deixadas pelo papel que a escola exerce, uma vez que, mesmo sendo tão hostilizada enquanto estudante, retorna a este lugar no papel de professora para uma espécie de “acerto de contas com o passado”. Também é neste lugar que a mulher Denise se constitui, se fortalece, tomando força para lutar por pertencimento, reconhecimento e respeito à sua identidade de gênero.

A vida de Denise ainda é marcada por diversas situações de discriminações e preconceitos e, mesmo rompendo as muitas barreiras, inclusive no seio familiar, na relação com os irmãos, algumas pessoas de sua família ainda não a tratam por seu nome social, mesmo tendo conquistado esse direito em 30 de julho de 2018.

Ao conquistar o direito de ser professora, com muito sacrifício, Denise é enviada, pela Secretaria de Educação de Vitória da Conquista, para a zona rural desse município, com um duplo objetivo: escondê-la, mantê-la o mais afastado possível e, ao mesmo tempo, dificultar sua vida de professora, com o objetivo de levá-la à desistência do emprego tão sonhado. Contudo, a sua força de vontade e o desejo de vencer falavam mais alto e, mesmo diante de todas essas barreiras, ela conseguiu superá-las e alcançar o tão desejado lugar de professora.

Nesse sentido, a trajetória de Denise Ventura é um exemplo de determinação, coragem e resistência às normas cisheteronormativas, evidenciando que as pessoas transexuais são e

devem ocupar qualquer espaço. Todavia, os discursos dela evidenciam que não é tarefa fácil ocupar certos espaços, a exemplo do educacional, pensado para corpos cisgêneros, brancos.

Ao assumir o cargo de professora, após aprovação no concurso público realizado no mês de outubro de 1998 e, mesmo atuando com muita dedicação no distrito de Veredinha, sua atuação e presença sempre foram questionadas por parte de alguns colegas, que diziam “que ali não era o seu lugar”, gerando até tentativa de abertura de processos administrativos, por causa do seu comportamento.

Percebe-se que a marca maior do trabalho de Denise é a sua dedicação e carinho com a educação dos seus alunos e o seu dinamismo na realização das atividades com os estudantes é inspirador. Infelizmente, por conta das restrições causadas pela COVID-19, que assolou a sociedade brasileira no ano de 2019, não foi possível frequentar as aulas presenciais e observar a rotina da professora com os estudantes, porém, a educação, neste período, não ficou parada e a docente procurou estar próxima aos estudantes e pais/responsáveis, mantendo contato via rede sociais, por meio de aplicativos de conversas (por exemplo, o *WhatsApp*), encaminhando vídeos educativos, vídeo-aulas e atividades impressas que os pais/responsáveis poderiam adquirir na própria instituição.

Mesmo no papel de homem cis, gay, adentrar no universo da transgeneridade, por meio das narrativas de Denise, e ter contato com o vasto material já produzido por intelectuais e pesquisadores trans foram momentos de imenso aprendizado. Senti-me tocado pela história de Denise, posto que sua história de vida se aproxima de outras tantas histórias do universo LGBTQIA+, mas nota-se que, para uma pessoa trans, é notório que a sociedade consegue ainda ser bem mais violenta e perversa.

Percebe-se que Denise tem vivido, no decorrer de sua vida profissional, sob vigilância de sua conduta, tendo a sua atuação questionada pelos colegas de profissão, alguns adentrando em sua sala de aula para aferir seu desempenho.

A intenção desse trabalho não é esgotar e nem responder aos diversos questionamentos sobre a existência e resistências de uma mulher transexual, mas se unir a diversas histórias, a fim de construir uma luta coletiva, como caminho para conquista e garantia de políticas públicas inclusivas para a população trans, uma vez que os direitos dessa população têm sido sistematicamente negados. Por outro lado, esta pesquisa busca dar visibilidade ao trabalho e à presença de uma profissional tão importante na história da educação do município de Vitória da Conquista, que desafiou a transfobia em diferentes espaços ao longo de sua vida, seja na condição de estudante, no decorrer da educação básica, seja na condição de professora. Busca-se, também, tencionar, a partir da narrativa de Denise Ventura, as estruturas

cisheteronormativas que estruturam e organizam os sistemas de ensino, as salas de aulas, as teorias pedagógicas, as políticas educacionais e as perspectivas sobre o que é tornar-se professor e o que é demandado dessa profissão.

Deixo aqui o meu olhar sobre este tema, um olhar construído a partir e com Denise Ventura. Ser professora transexual e negra não é uma tarefa fácil, por isso, não se encerra aqui, muito pelo contrário, almejo que outros olhares se multipliquem dentro e fora da escola, para que possamos viver em uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise do conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- AMARAL, Marília dos Santos; SILVA, Talita Caetano; CRUZ, Karla de Oliveira & TONELI, Maria Juracy Filgueiras (2014). “**Do travestimos às travestilidades**”: Uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010”. *Psicologia e Sociedade*, 26(2), 301-311. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000200007>
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Edna de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS –ANTRA. **O que fazer em caso de violência LGBTIfóbica**. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES- 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes. 2014. p. 90-113.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 3 ed. Salvador: Devires, 2017.
- BENTO, Berenice. Da transexualidade oficial às transexualidades. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Orgs.). **Sexualidades e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto, 2011.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos, n. 328).

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa qualitativa reconstrutivista: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRITO, Camila Pina. **Já é Negro e ainda quer ser travesti?”: Experiências Trans de Mulheres Negras**. 129f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2016.

BRITO, Camila Pina; SOUZA, Marcos Lopes de. (Sobre)Vivências educacionais: o cisheteroterrorismo branco. In: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 9 ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Carla. Inovações decorrentes da Lei n. 11.464/07. **Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais**, São Paulo, n.º 176, 2007.

CARDOSO, Fernando Luiz. O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade. **Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 69-79, abr. 2008.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Estratégias legais para promover a justiça social. In GUIMARÃES, Antônio Sérgio Guimarães; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 117-132, 2003.

CECCARELLI, P. R. É possível mudar de sexo? **Viver Psicologia**. Ano 5, n. 55, 1997. **A construção da masculinidade**. *Percurso*, vol. 19, p. 49-56.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A crítica da noção de identidade e atualizações contemporâneas da estética da existência: feminismo(s), movimentos LGBT e política *queer*. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: política - pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COLLING, Leandro. "**Homoerotismo nas telenovelas da Rede Globo e a cultura**".

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jun. 2011.

CRUZ, Tânia Mara; SANTOS, Tiago Zeferino dos. Experiências escolares de estudantes trans. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 115-137, Jan./Abr. 2016.

DAVIS, Angela, **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiana. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE BRITTO JÚNIOR. Álvaro Francisco; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, v.7, n.7, 2012.

DIAS, Alfrâncio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 145-158, jan./abr. 2016.

DIAS, Danilo. **Travestilidades, marcadores étnicos e docência**: Um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano. 110f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Ed. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR, 2015.

ENECULT – Encontro Multidisciplinares em Cultura, 2007.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

EVARISTO, Conceição. **Da representação a auto representação da mulher negra na literatura Brasileira**. In: Revista palmares: Cultura Afro - brasileira. Ano I – número I – agosto 2005.

FEITOSA, Lourdes. Gênero e sexualidade no mundo romano: A antiguidade em nossos dias. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 48/49, p. 119-135, 2008. Editora UFPR.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli Canção. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 19 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. 3ed. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. (Coleção obras de Michel Foucault).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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

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

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

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

GARCIA, Marcelo. Desenvolvimento profissional dos professores. In: GARCIA, C.M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Método de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONZALEZ, Lélia. “Mulher negra”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mapa físico da região Nordeste**. Salvador: IBGE, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2013, Florianópolis. **Anais**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. **Universitas Humanística**, núm. 78, p. 241-258, julho-dezembro, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, v. 1. n.2., p. 8-19, nov. 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER; Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.;

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2010

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009, p.7-22.

MARILAC, Luísa. **Eu Travesti**: memórias de Luíza Marilac e Nana Queiroz. Rio de Janeiro: Record, 2019.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MASSA, Jimena Maria. Nomes que importam: lutas pelo reconhecimento das identidades trans na UFSC. In: GROSSI, Miriam Pillar; FERNANDES, Felipe Bruno Martins (Orgs.). **A força da “situação” de campo**: ensaios sobre antropologia e teoria *queer*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica; UFOP, 2012.

MODESTO, Rubens Gonzaga. **Sobre coragem e resistência**: contando a história de Leona, professora e mulher trans. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MOTT, Luiz. **Raízes históricas da homossexualidade no Atlântico lusófono negro**. Revista Afro-Ásia, Salvador, n. 33, p. 9-33, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: Fundamentos Antropológicos, **Revista USP**, nº 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro de 2005/2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ª edição. São Paulo: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais).

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfin; CABRAL, Euclides Afonso; AQUINO, Tathiane Araújo (Org.). **Dossiê: A Geografia dos Corpos das Pessoas Trans**. Rio de Janeiro: Rede Trans Brasil, 2017. p. 22-26. Disponível em: <http://redetransbrasil.org/uploads/7/9/8/9/79897862/redetransbrasil_dossier_1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 39-59.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a Educação**. Salvador-BA. Ed. Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. Salvador-BA: Devires, 2020 b.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

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

OLIVEIRA, Vitor Eduardo Tavares de. **Lady Dayana: educação e visibilidade Trans**. 2017. Disponível em: <<http://justificado.cartacapital.com.br/2017/01/27/lady-dayana-educacao-e-visibilidade-trans/>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica**, tradução de Francisco Morás - Petrópolis-RJ, Vozes, 2015.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS**. São Paulo: Fapesp, 2009.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

PERES, William Siqueira. *Cenas de Exclusão Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 235-264.

PIMENTA, Selma. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

SABAT, Ruth. *Só as bem quietinhas vão casar*. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Ailton. *Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções*. In: COELHO, Maria Tereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral (Org.). **Transexualidades: um olhar multidisciplinar**, Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTOS, Dayana Bruneto Carlin. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

SCHUTZE, Fritz. **Análise de biografia sobre a base empírica das narrativas autobiográficas: Como analisar entrevistas narrativas autobiográficas-Parte 1**. Módulo B.2.1. CONVIDA-Assessoria biográfica em educação profissional reabilitativa, 1992.

SCHÜTZE, Fritz. *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras Travestis e Transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 445-464, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2016. p. 73-102.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- SPARGO, Tamsin. **Foucault e teoria queer seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Tradução de Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**.n. 13, p. 5-24, Jan 2000.
- TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 362 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- VASCONCELLOS, Luciana Teixeira de. **Travestis e Transexuais no Mercado de Trabalho**. Disponível em < <http://migre.me/rK0ib>>. Acesso em: 07 out. 2020.
- VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. **Cadernos AEL**, v. 10. n. 18/19, 2010.
- VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary G.; MOUTINHO, Laura (Orgs) **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016.
- VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2015.
- WATANABE, Kelli Vergara. **Inclusão de pessoas trans na UFPEL: pelo direito de ser igual quando a diferença inferioriza e ser diferente quando a igualdade descaracteriza**. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Pelotas, 2019.
- WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio/agosto, 2014.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

ZAMBRANO, Elizabeth. Trocando os documentos. In: BOER, Alexandre. (Org.). **Construindo a igualdade: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre**. Porto Alegre: Brasil, 2003, p.149-166.