

GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 896

## DOCÊNCIAS TRANS\*<sup>1</sup>: ENTRE A DECÊNCIA E A ABJEÇÃO

Dayana Brunetto Carlin dos Santos – UFPR

Agência Financiadora: CAPES

### Resumo

Este texto se ocupa de uma questão do presente já observada no campo dos movimentos sociais de travestis e transexuais no Brasil e que institui uma hierarquização entre corpos e práticas docentes trans\*. Isto é, investiga as condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans\* deve se assumir como transexual, pois à travesti destina-se somente a prostituição, as ruas, as pistas e o escândalo. Tal narrativa produz um mapa estático da docência trans\* com fronteiras fixas e bem traçadas. Esta pesquisa desconfia desses regimes de saber-poder-verdade, e investiga como se instituiu uma docência-decente nas escolas. Esta investigação busca na fabricação das experiências e corpos das professoras trans\*, nos seus processos de subjetivação e experimentação de si elementos para entender como se constituíram tais disputas de poder. Por meio da cartografia foi possível sobrepor ao mapa estático da narrativa comum uma carta cartográfica que desloca o pensamento a respeito das atitudes docentes trans\*. Assim, qualquer generalização a respeito das experiências docentes trans\* passa a ser perigosa.

**Palavras-chave:** Docência-decente. Gênero. Sexualidade. Biopolítica. Política. Cartografia. Professoras trans\*.

### 1. A produção de uma docência-decente na escola

A produção de uma docência-decente na escola está ligada ao controle e a regulação dos corpos e condutas femininas ao longo da história. Assim, a referência contemporânea à travesti que “têm que se dar ao respeito”, ou “dizer-se transexual”, para ser professora da Educação Básica, encontra algumas condições de possibilidades históricas na produção de regimes de verdade (FOUCAULT, 2010). Tais regimes de verdade se constituíram por meio da produção de saberes específicos sobre corpo,

---

<sup>1</sup> Utilizo aqui o termo trans\*, com asterisco ao final, para assinalar a multiplicidade de experiências e corpos trans\* e como um questionamento ao binômio travesti-transexual. Tal grafia foi proposta pelo movimento social Transfeminismo que se propõe pós-identitário. Entretanto, este termo possui também limitações, ao se conectar com o discurso identitário, uma vez que de acordo com o site do transfeminismo: “[é] importante ressaltar que a identidade é soberana e as pessoas trans\* tem a palavra final quanto a sua própria identificação.” (grifo meu). Disponível em: <<http://transfeminismo.com/>> Acesso em: 12 mar. 2017.

gênero e sexualidade, em meio a relações de poder. Esta articulação entre saberes e funcionamentos do poder instituiu verdades a respeito de corpo, gênero, sexualidade e educação que fabricaram um sujeito discursivo, isto é, a professora.

Os processos de controle e regulação dos corpos e das condutas das professoras são contingenciais, históricos e culturais. Entretanto, constituíram-se a partir de mecanismos específicos operacionalizados por diversos instrumentos nas instituições educacionais.

Um desses instrumentos circulou recentemente pelas redes sociais<sup>2</sup> em um debate sobre educação e feminismos. Tal debate questionou as formas de sujeição dos corpos e condutas das professoras aos sistemas androcêntricos, patriarcais e machistas do pensamento e às primazias de uma visão masculina, branca, cristã e heterocisnormativa<sup>3</sup> da sociedade (Margareth RAGO, 2008, p. 43)<sup>4</sup> e da educação. Trata-se de um contrato assinado entre as professoras e o Conselho de Educação da Escola, nos Estados Unidos da América, de acordo com Michael Apple e Keneth Teitelbaum (1991) ou na cidade de San Salvador, na América Central, segundo Jane Soares Almeida (2009, p. 150), em 1923, com duração prevista para oito meses:

**Exemplo de modelo de contrato de trabalho de professoras no ano de 1923.**

A professora, senhorita....., por meio deste contrato de trabalho fica obrigada a: 1. Ministar aulas na Escola.....durante o tempo de vigência do contrato de trabalho. 2. **Comportar-se com decoro e vestir-se com modéstia e asseio.** 3. **Não sair de casa no período entre 18 horas da tarde e 6 horas da manhã.** 4. **Não passear em sorveterias do centro da cidade.** 5. **Não sair de carro ou automóvel em companhia de homens, a não ser seus pais e irmãos.** 6. **Não usar saias e vestidos a menos de um palmo do tornozelo.** 7. **Não fumar, não beber uísque, vinho e cerveja.** 8. **Não usar maquilagem e tingir o cabelo.** 9. **Não usar palavras impróprias que ofendam sua pessoa e sua profissão.** 10. **Limpar a sala de aula antes dos alunos chegarem.** 11. **Cuidar da limpeza, da higiene e da moralidade da sua sala de aula. O não cumprimento das obrigações acima implicará na sua demissão imediata e justa.** (ALMEIDA, 2009, p. 150; grifos meus).

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/geaxxi/?fref=ts>> Acesso em: 17 mar. 2016.

<sup>3</sup> O conceito de heterocisnormatividade refere-se às normas de gênero e sexualidade vigentes no Ocidente pelas quais o instituído como norma é o corpo não trans\* e as práticas sexuais heterossexuais. O conceito funciona como uma junção entre heteronormatividade (LANZ, 2014, p. 311) e cisnormatividade (LANZ, 2014, p. 296; Beatriz BAGAGLI, 2016, p. 89).

<sup>4</sup> Optei por grafar o prenome das autoras na primeira vez em que aparece para conferir uma marcação de gênero à autoria dos conceitos, considerando-se que a não explicitação do prenome acaba por ser interpretada como autoria masculina devido à invisibilização das mulheres nos espaços de produção de conhecimento. Esta é uma opção política e epistemológica.

Ainda que a fonte deste documento seja dúbia<sup>5</sup>, ele demonstra a importância de se analisar, numa perspectiva genealógica (FOUCAULT, 2010) a regulação dos corpos e das condutas e a moralização da atuação profissional das professoras. Todos os fragmentos do texto que destaquei não se referem à postura profissional da professora, mas sim, a sua conduta que, controlada e regulada, produz processos de assujeitamento às normas de conduta moral relacionadas com as questões de corpo, gênero e sexualidade. Dificilmente no presente esse tipo de contrato seria assinado, considerando-se que talvez nenhuma professora preencha a todos os requisitos exigidos. Isto não significa, no entanto, que os controles e regulações foram extintos. Eles apenas se deslocaram.

As relações poder-saber-verdade a respeito de corpo, gênero e sexualidade se colocam em jogo nas práticas sociais que operam pela produção e reiteração de normas regulatórias (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2000). Este projeto biopolítico aciona o funcionamento do gênero como um dispositivo de controle de corpos, populações e modos de vida. Ainda que não sejamos mais sociedade disciplinar<sup>6</sup> (DELEUZE, 1992), entender os investimentos biopolíticos e das disciplinas sobre o corpo biológico também se faz importante, uma vez que disciplina e biopolítica se constituem em duas dimensões do poder sobre a vida. Para Michel Foucault:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a

---

<sup>5</sup> De acordo com Jane Soares Almeida (2009, p. 150): “Consegui esse documento de colegas quando estive num encontro de historiadores em Havana, Cuba, em 2003, o qual transcrevo a seguir, já traduzido do espanhol. Porém, não consegui localizar a fonte de procedência do referido documento, que é fotocopiado”.

<sup>6</sup> De acordo com Maria Rita de Assis César (2004), Gilles Deleuze parte “de uma frase de Foucault, dos anos oitenta, em que ele afirmava que a *sociedade disciplinar* estava agonizando [...]” (CÉSAR, 2004, p. 116, grifo da autora). É interessante notar também que os fantasmas da disciplina ainda se fazem sentir na escola. Uma dessas presenças se materializa na principal queixa contemporânea, transformada em narrativa comum pelos coletivos de professoras da Educação Básica nas formações, que consiste na falta de *disciplina* das/os estudantes.

longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. (FOUCAULT, 1988, p. 151-152; grifos do autor).

O conceito foucaultiano de biopolítica, tal como o de disciplina, é fundamental para se entender os processos históricos e políticos pelo qual o corpo foi tomado como alvo de investimentos do poder. Isto se configurou em duas direções, num primeiro momento pelas disciplinas e, depois pela ampliação do controle e da vigilância para toda a população, pela biopolítica (FOUCAULT, 2007). A partir destas análises é possível pensar que a partir das práticas sociais se produzem saberes e se instituem verdades que acabam por produzir sujeitos. Assim, a aproximação com a genealogia se faz potente para se pensar a constituição de uma docência-decente. Genealogia é tomada aqui como uma forma singular de história, que entende o sujeito como produção discursiva e parte dos processos constitutivos do objeto de análise (FOUCAULT, 2010, p. 7).

A análise crítica sobre a moral da docência feminina ocidental demonstra que aquilo que se entende, na atualidade, como “professoras”, professoras trans\*, professoras cis\*<sup>7</sup>, constitui-se em um efeito do funcionamento do poder. Isto é, o resultado da fabricação de uma subjetividade. Para Foucault:

De minha parte, tenho uma abordagem diferente da subjetividade. Considero que, depois dos anos 1960, a subjetividade, a identidade e a individualidade constituem um problema político importante. É perigoso, conforme penso, considerar a identidade e a subjetividade como componentes profundos e naturais, que não são determinados por fatores políticos e sociais. (...) Somos prisioneiros de algumas concepções de nós mesmos e de nossa conduta. Devemos libertar nossa subjetividade, nossa relação a nós mesmos. (FOUCAULT, 2012, p. 311).

Este processo de fabricação se deu em meio a uma trama de relações de poder e a partir de uma historicidade e da produção de regimes singulares de saber-poder que funcionaram como “Verdade” para tornar esse entendimento possível no presente. Para Foucault:

---

<sup>7</sup> Não ignoro a potência do conceito cis, inventado pelas autoras transfeministas, que se reivindicam mulheres trans\* e feministas, para designar corpos e experiências não-trans. Entretanto, utilizo aqui o conceito de cis\*, também com asterisco ao final, como uma forma de desestabilizar a homogeneidade que por vezes o acompanha. Afinal, assim como as experiências e corpos trans\* as experiências e corpos cis\* não são todas iguais, ao contrário, são múltiplas e singulares.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2010, p. 12; grifo do autor).

A política geral de verdade do Ocidente no que se refere à docência feminina parece traçar uma trajetória que produziu também a subalternização das feminilidades como um regime de verdade (FOUCAULT, 2010, p. 14). Assim, como uma extensão das funções maternas de cuidadora é inventada a subjetividade da professora. Um olhar interessadamente feminista para a história da educação (Guacira LOURO, 1986; 1997) possibilita relacionar os dispositivos discursivos e não discursivos com a produção da docência feminina no Ocidente. A relação entre educação e mulheres nem sempre foi uma questão política importante. E quando adquiriu alguma importância a educação não foi prontamente ofertada para todas as mulheres, mas sim a algumas delas, em um determinado período e, com objetivos específicos. No Brasil, por exemplo:

Como no período colonial apenas as mulheres escravas<sup>8</sup> participavam da força produtiva e essa era uma força de trabalho sem necessidade de qualificação, é de se entender que praticamente inexistia preocupação com a educação das mulheres nesta etapa da vida brasileira. Para as mulheres de elite fundamentalmente se dava **educação moral**, prendas domésticas, religião, piano, muito pouco de matemática e português, coerente com o papel que iriam desempenhar na sociedade. (...) Na fase do País independente, com as modificações que se processam a nível internacional, ampliou-se um pouco mais a preocupação oficial com a instrução feminina, mas colocada ainda, evidentemente, em nível muito inferior à dos homens, restrita ao primário e sem acesso ao ensino secundário oficial. (LOURO, 1986, p. 29; grifo meu).

A partir do momento em que a instrução feminina constituiu-se em uma preocupação o que se observa é a produção de uma subjetividade – “a professora”. A isto, segue-se a invenção das escolas normais que teriam como função estender as

---

<sup>8</sup> Não ignoro a discussão conceitual sobre as expressões escravas e escravizadas. Prefiro a expressão escravizadas por significar uma ação reativa, de luta e uma condição findável à qual a população negra foi submetida em um dado tempo histórico e lugar. No que se refere ao significado do termo escravas, a figura de certa passividade e mesmo de um conformismo a uma condição perpétua parece acompanhar o uso intencional deste termo, segundo uma análise semântica. (Elizabeth HARKOT-DE-LA-TAILLE; SANTOS, 2012). Além disso, a questão da escravização em minha opinião é injustificável.

atribuições femininas de mãe e dona-de-casa, como o cuidado, por exemplo, para a educação das crianças. Estas escolas contribuíram para a produção da profissão de professora como um destino natural para as mulheres que desejassem, ou necessitassem de uma carreira, nesta época (LOURO, 1986, p. 29). Assim, é possível compreender que a invenção da carreira de professora confunde-se com os processos de subjetivação do sujeito mulher-mãe-professora, como submissa e inferior ao homem. Isto se deu pela constituição de diversas redes de poder-saber-verdade (FOUCAULT, 2010) e pela renovação de várias teorias sobre uma suposta “natureza feminina” que se viram reforçadas e (re)formuladas nestes processos históricos (LOURO, 1986, p. 31).

Desta forma, as condições de possibilidades históricas da docência feminina coincidem com a produção de uma docência-decente. O ideal de mulher, nesta época, deveria ser aquela que é para casar, ter filhos, cuidar da casa e do marido. A propagação de um discurso biológico difundiu a “crença em uma natureza feminina” (Marina MALUF; Maria Lúcia MOTT, 1998, p. 373) que referendou “o instinto” da mãe zelosa que não abandona suas/seus filhas/os. Tal crença prevaleceu durante a primeira metade do século XX e reduziu a imagem da mulher à “mãe-esposa-dona de casa”. Suspeito, entretanto, que as professoras trans\* com seus corpos e práticas fabricadas fora das normas de gênero e sexualidade coloquem em xeque tal estatuto de docência-decente.

## **2. Fabricação da pesquisa: carta-cartográfica das experiências de docência das professoras trans\***

O conceito de fabricação aqui utilizado remete à produção e à montagem, isto é, à fabricação dos corpos e identidades de trans\* que, por iconoclasta analogia, foi aqui utilizada. Tais processos são dolorosos e compensatórios, de acordo com as narrativas das pessoas trans\* e consistem na fabricação de corpos e subjetividades com a utilização de silicone industrial<sup>9</sup>, próteses de silicone, hormonização feminina, cortes caprichados de cabelo, maquiagem, vestimentas e acessórios selecionados cuidadosamente, na direção do gênero identificado. Isto é, o gênero com o qual travestis

---

<sup>9</sup> É interessante problematizar as críticas direcionadas às travestis e transexuais que se utilizam da bombadeira, ou seja, uma travesti ou transexual mais velha, para fabricar seus corpos uma vez que ainda muitas/os cirurgiãs/ões plásticos se negam a colocar próteses mamárias de silicone em “homens”, segundo uma narrativa comum de tais médicas/os. Além disso, a urgência em transformar os corpos é notável e a diferença de preço constituiu-se também num fator determinante. Para mais sobre essa discussão, ler: SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2010.

e transexuais se identificam diferente daquele designado compulsoriamente no nascimento (Berenice BENTO, 2006; 2008).

A investigação sobre as experiências docentes de professoras trans\* suscitou a realização de seis entrevistas com professoras trans\* a respeito de suas práticas docentes, das regulações de corpos e condutas na escola e das questões que contribuíram para que tais práticas fossem possíveis na contemporaneidade. Tais entrevistas produziram narrativas sobre esses processos e constituíram uma carta-cartográfica que se distancia da noção corrente de cartografia, pois se expressa por caminhos e territórios incomuns e sempre em movimento.

O ato de cartografar aponta, portanto, a precariedade que a ficção da celebração de um método seguro de pesquisa em educação suscita. Isto é, a cartografia traz para o jogo o esquema de saber-poder-verdade (FOUCAULT, 2010) do pensar e do fazer pesquisas em educação na contemporaneidade. Isto se dá a partir da cartografia de objetos de pesquisa, experiências e práticas constituídas como menores neste campo. Experiências que escapam por todos os lados das instituições e de suas normas e que desestabilizam, com suas narrativas e diagramas, as certezas provisórias do campo das pesquisas em educação.

A cartografia se infla de sentido, ao se transformar em “[e]xpressão de uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança. Partir. Sair. Deixar-se um dia perder a cabeça. Ir quebrar em algum lugar. A cartografia não dispensa a viagem.” (OLIVEIRA; Marilucy PARAÍSO, 2012, p. 164). Nesta viagem cartográfica, a fabricação de uma cartografia dos acontecimentos proporcionou um traçado de outra marcação das redes de poder-saber-verdade sobre a docência-decente na escola. Como a pesquisa foi produzida por meio da análise das narrativas de professoras trans\* sobre a experiência de produzir-se docente e, sobre a escola, pode-se compreender que o desenho constituído não se conforma como um mapa geográfico que pretende a representação de um território estático. Mas, assemelha-se ao que se poderia denominar de mapa cartográfico, ou seja, um mapa de produção de sentidos. Tal mapa pode ser entendido ainda como uma carta-cartográfica que apresenta uma reterritorialização e materialização dinâmica dessas experiências.

Cartografar significou ainda desenhar as linhas que se produziram e se desfizeram no processo da pesquisa, bem como a produção de uma língua para conferir sentido a esse desenho. Os diagramas cartográficos foram fabricados sob as análises daquilo tomado como estranho ou angustiante, isto é, as narrativas de professoras trans\*

sobre uma docência-decente que produziu um território de abjeção na escola (BUTLER, 2000). Esta produção buscou também as transformações e os movimentos dos territórios subjetivos. Isto suscitou uma inserção no campo de pesquisa como produção da diferença e de outros modos de existência (FOUCAULT, 1984; 1985). Cynthia Farina argumenta sobre a singularidade dos territórios subjetivos produzidos pela cartografia. Para a autora:

Um território desse tipo é coletivo, porque é **relacional**; é **político**, porque envolve interações entre forças; tem a ver com uma **ética**, porque parte de um conjunto de critérios e referências para existir; e tem a ver com uma **estética**, porque é através dela como se dá forma a esse conjunto, constituindo um modo de expressão para as relações, uma maneira de dar forma ao próprio território existencial. Por isso, pode-se dizer que a cartografia é um estudo das relações de forças que compõem um campo específico de experiências (FARINA, 2008, p. 8-9; grifos meus).

Cartografar constituiu-se em um processo contínuo que vai se delineando conforme os movimentos realizados no campo e pelo campo de pesquisa (Cintia GONÇALES, 2009). Esta noção de cartografia se relaciona mais com a de experimentação, ou seja, com o modo de produção do conhecimento, do que com uma maneira pré-estabelecida, com contornos fixos e engessados a obedecer visando os resultados desejados. Cartografar experiências escapa da obediência e suscita a produção do novo, a inventividade.

### 3. As atitudes trans\* docentes

A análise das narrativas das professoras trans\* possibilitou um questionamento da Pedagogia como um dispositivo<sup>10</sup> que produz efeitos de verdade na docência. Tal verdade faz com que funcione a docência-decente na escola e produz também por transbordamento a docência-abjeta.

Silvio Gallo (2008) ao analisar as teorizações de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) na obra *Kafka – por uma literatura menor*, cita a criação do conceito de literatura menor utilizado pelos autores como um mecanismo para analisar a obra de Franz Kafka.

---

<sup>10</sup> Para Foucault (2010, p. 244), dispositivos “são formados por um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que possuem uma função estratégica de dominação. O poder disciplinar obtém sua eficácia da associação entre os discursos teóricos e as práticas reguladoras”.



A partir disso, Silvio Gallo propõe um deslocamento deste conceito para as discussões sobre e com a educação. Para o autor:

Minha pretensão é a de promover (...) um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma *educação menor*, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações do *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma buscar um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2008, p. 62; grifos do autor)

É a partir dessa proposição de Silvio Gallo que analiso as atitudes docentes narradas pelas professoras trans\* entrevistadas para esta pesquisa. Uma perspectiva que se interroga a respeito dos questionamentos das normas instituídas, das práticas promovidas na educação e sobre a manutenção da ordem vigente. O autor segue questionando sobre a diferenciação entre educação menor e educação maior. Para ele: “[c]omo conceber uma ‘educação maior’, instituída, e uma ‘educação menor’, máquina de resistência?” (GALLO, 2008, p. 64; grifos do autor). A educação maior para o autor é aquela institucionalizada, formalizada que prima pelos documentos e pelos procedimentos burocráticos. Escrita pelo discurso legalista e que não consegue ir além da padronização, da hegemonização e da produção de normas e regras. Nas palavras do autor:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2008, p. 64)

A Pedagogia é aqui tomada como um estatuto de educação maior que articulada ao projeto biopolítico educacional de controle de corpos faz funcionar a escola cisheteronormativa. Já a educação menor, para o autor, significa a possibilidade do escape a tais normas instituídas. Para Silvio Gallo (2008, p. 64-65):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de

aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância.

Pensar as atitudes docentes dessas professoras como parte de uma educação menor assumida como um compromisso ético-político pode ser interessante (GALLO, 2008) na medida em que evidencia a diferença e a multiplicidade como elementos constitutivos da escola e da educação. Para Silvio Gallo (2008, p. 68), “[a] educação menor é um exercício de produção de multiplicidades”. Se a educação menor atua nas micro-políticas, nas experiências e fazeres cotidianos, talvez seja possível pensar as práticas docentes de professoras trans\* como acontecimentos desejáveis ao invés de localizá-las nos territórios da abjeção. (BUTLER, 2000).

Assim, a professora Andreia Lais produz narrativas sobre a sua prática docente que se constitui no campo do deboche. Para ela, mais importante do que cumprir uma gama de tarefas escolares ditadas por pedagogas e direção, é atentar-se ao processo de ensino e aprendizagem daquelas/es estudantes sob sua responsabilidade. Isso não significa dizer que sua atitude docente é descomprometida ou licenciosa. Pelo contrário, significa que além de contribuir com o processo de formação das/os estudantes, para ela, a autocrítica torna-se fundamental. Ou seja, a professora é travesti, o processo é debochado, mas a docência não é bagunça. Nas palavras de Andreia Lais<sup>11</sup>, professora de história na rede pública estadual:

*Eu sempre fui muito debochada. Nunca segui os planos da escola. (...) Raramente segui o que as pedagogas pediam e sempre trabalhei com a história de maneira crítica, temática, história oral, história desenhada, história contada. Sempre deixei o livro didático meio que de lado. Sempre fui meio subversiva dentro da escola. Mas, me considero uma boa professora. Sempre tive bons resultados. Sempre fui bem avaliada pelos alunos, pela comunidade. (Andreia Lais, 2015)*

Já Laysa Carolina também professora de história na mesma rede de ensino narra sua atitude docente como uma prática artística de resistência e visibilidade. Para ela quando as questões de gênero não são abordadas nas escolas a sociedade fica muito satisfeita, pois o único discurso veiculado será o hegemônico. Diz ela:

---

<sup>11</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são os nomes civis e sociais das entrevistadas. Foram utilizados tais nomes a pedido das entrevistadas por se constituírem em elementos fundamentais para as suas fabricações no gênero identificado. Todas as participantes da pesquisa autorizaram a utilização de seus nomes.

*Ao mesmo tempo eu estou em outra caminhada, porque pra você existir, precisa falar. Alguém precisa falar. Porque senão o movimento trans não existe porque ninguém fala sobre isso na escola. Então, aproveitar todos os espaços pra levar o movimento trans. Porque se ninguém levar vai ser maravilhoso, vai ser ótimo, excelente pra essa sociedade transfóbica. Então, as resistências precisam acontecer. (Laysa Carolina, 2016)*

Brenda Ferrari, professora de matemática e diretora de uma escola estadual, constrói narrativas que territorializam a sua atitude docente no campo da mediação, da sensibilização e do profissionalismo. Para ela, é importante explicar a matéria de forma que as/os estudantes entendam. Além disso, quando acontece alguma situação pontual, Brenda atua pelo viés psicológico procurando tocar as/os envolvidas/os no processo, sensibilizando-as/os. Nas palavras de Brenda:

*Eu nunca fui de forma impositiva, como quem diz: - Ah, você não pode fazer isso! Eu sempre perguntei o porquê? Por que você está agindo dessa forma? Porque você tem que dar risada do corpo do outro? Pra você é engraçado? Mas, para o outro não, sabe assim? Sempre fazendo esse paralelo. Sempre fazendo eles compreenderem e procurando tocar eles assim, sabe? Acho que uma coisa meio psicológica assim o que eu tento fazer. E quando eu vejo essas situações eu me sinto no dever de mudar isso. É uma obrigação minha mudar. Porque eu acho que quem sentiu sabe totalmente o que é o preconceito e a discriminação, né? A minha atitude é sempre de amenizar a situação. (Brenda Ferrari, 2016)*

Assim como Brenda, Milena Branco, professora de matemática, elabora narrativas que territorializam a sua atitude docente no campo do profissionalismo. Para ela:

*Mas eu sou uma boa professora porque senão eu não estaria lá, né? Porque eu estou na melhor escola estadual de Foz. Então, a minha docência é muito diferente, né? Eu explico bem e cobro bem a minha matéria. Falo com a mãe, com o pai e com o papa se precisar, mas a coisa anda como tem que andar. (Milena Branco, 2015)*

Já Marina Reidel, professora de arte e coordenadora da política nacional LGBT, reterritorializa a sua atitude docente no campo da resistência e do empoderamento. Ela desenvolveu na sua dissertação o conceito de pedagogia do salto alto. Tal conceito torna-se fundamental nesta análise sobre o seu fazer-se docente trans\*. Nas palavras de Marina:

Geralmente, as pedagogias apresentadas tem pouco movimento e são muito entendiantes, não dando conta das questões da escola ou da Educação. A todo tempo, elas transitam e não conseguem

aproximação entre professores e alunos, entre a teoria e a prática. Então, esse novo estilo de ser professora, travesti ou transexual, acaba impactando os alunos. Logicamente o estilo também, produz problemas, pois as questões morais podem ser motivo de ataque a elas. Quando apresento uma nova pedagogia, agora com alguém que usa salto alto, que sempre buscou assumir um papel importante diante do grupo de alunos, que serve como referência e que, mesmo tendo todas as dificuldades, “rebola” rompendo com todos os paradigmas tradicionais e avança, pois, afinal de contas, “trava que é trava não deita, bate o cabelo”, “aquenda mona, leva adiante o bafo” e, como professora, não desiste nunca: é saudável, portanto, propor uma pedagogia do salto alto. Uma proposta que avance e aconteça, tornando um mundo possível e diverso dentro da escola. Talvez ela não seja a chave de todos os problemas e, nem tampouco a pedagogia que vai resolver os muitos anos de silêncio da escola em relação às questões de sexualidade e das relações de gênero, ou consertar os estragos causados pela falta de conhecimento nesta área. No entanto, ela poderá ser um norte, onde [sic] alunos e professores iniciem um novo diálogo, mais próximo e necessário. Um aspecto importante desta estratégia pedagógica que estou nomeando de pedagogia do salto alto é que ela faz aparecer o corpo da professora, faz aparecer a sedução e temos, então, que lidar com isso. (Marina REIDEL, 2013, p. 106-107; grifos da autora)

A partir desta teorização de Marina Reidel é possível compreender que sua atitude docente reterritorializa-se pela resistência aos processos normalizadores, pelo enfrentamento divertido dos obstáculos que se colocam às professoras trans\* todos os dias, e também no campo da sedução.

Megg Rayara, professora de arte e de didática, ao narrar sobre a sua atitude docente, explicita uma reterritorialização da sua atitude docente no campo político. Ela exige muito do seu próprio trabalho por entender que precisa estar atenta, pois, segundo ela, sempre terá alguém ameaçando o seu espaço. Conta ela:

*A minha docência é uma docência política. É uma docência militante o tempo todo. E principalmente, ela tem que ter uma qualidade muito acima da média. Eu tenho que ter um referencial teórico, eu tenho que ter uma prática muito melhor, né? Porque se eu estiver no mesmo nível que as outras pessoas eu não existo! Eu sou anulada de uma forma muito fácil assim, porque eu estou o tempo todo sendo questionada. Eu estou o tempo todo sendo fiscalizada por alguém. Principalmente pelos outros professores, pelas outras professoras. E no caso de que eu cometa alguma falha, não precisa de uma reincidência. Uma falha já é o bastante pra que eu seja alijada daquele lugar. Então, a minha prática, ela tem um diferencial justamente por ter um cuidado muito grande no preparo das aulas, um cuidado muito grande na avaliação dos alunos e das alunas, justamente pra não deixar pontas soltas pra que eles me derrubem. Então assim é um cuidado muito frequente. Além de me preocupar com a atividade que eu vou desenvolver eu tenho também*

*que me preocupar com os ataques que vem de outros lugares. Não é só uma prática de docência. É uma existência que está sendo reivindicada com esse meu trabalho. O tempo todo atenta e vigilante. (Megg Rayara, 2017)*

Esta narrativa de Megg Rayara demonstra que ela potencializa a sua prática de docência como uma reivindicação da própria existência no gênero identificado. Tal potencialização da experiência docente produz uma atitude docente comprometida com o questionamento das normas vigentes. Megg segue narrando-se e conta que o seu trajeto se distancia de uma linearidade ou previsibilidade. Segundo ela, esses caminhos mais acidentados pelos quais a sociedade a obriga a seguir também refinam o seu repertório e a preparam para lidar com as situações do dia a dia da docência. Sobre isso, ela explica:

*Porque o meu trajeto, ele nunca foi linear, ele nunca foi por linha reta. Ele sempre foi por terrenos muito acidentados. Eu sempre tive que andar muito mais que os outros pra poder chegar num ponto. Porque uma pessoa branca, heterossexual, cisgênera ela vai em linha reta. Ela coloca um objetivo pra ser conquistado e ela consegue fazer um traçado mais linear. Pra uma travesti, pra uma pessoa negra, isso não acontece. O trajeto vai exigir muitas estratégias, vai exigir um ir e vir constante. A gente anda um pouquinho, para, analisa o entorno, né? Se a gente se sente segura a gente continua. Se a gente se sente ameaçada a gente faz um desvio. Nunca é um atalho. É sempre um caminho mais longo. E esse caminho mais longo, ele vai nos dando também mais repertório pra que a gente consiga fazer essa prática de docência mais eficiente também. A minha docência é uma docência política. (Megg Rayara, 2017)*

Assim, é possível compreender que as atitudes docentes e as formas de se colocar no mundo como professora trans\* são múltiplas e singulares. Diante desta multiplicidade, qualquer generalização passa a ser perigosa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). In: **Educar**. Curitiba, nº 35, Editora UFPR, 2009. p. 139-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a11.pdf>> Acesso em: 12 out. 2016.

APPLE W. Michael; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, 4, p. 62 – 73, 1991.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. A diferença Trans no gênero para além da patologização. In: **Periódicus**. n. 5, v. 1, mai./out., 2016. p. 87-100.

BENTO, Berenice Alves de Mello. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Primeiros Passos, n. 328).

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum* sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. São Paulo. Editora 34, 1992. (Coleção TRANS).

\_\_\_\_\_.; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1977.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu, MG. Anais, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 22ª. Ed. Trad. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 34a. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 28ª reimp. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.). Foucault estuda a Razão de Estado. In: **Ditos e Escritos. Volume IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GALLO, Silvio Donizete. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação 8).

GONÇALES, Cintia Adriana Vieira. **Cotidiano de cuidados à pessoa com depressão na pós-modernidade:** uma cartografia. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: **Anais. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade**, 2012, Campinas – SP. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf)>

LANZ, Letícia. **O Corpo da Roupa:** a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas:** uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis - Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: (org) SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 367-422.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marilucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite:** prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2008.

REIDEL, Marina. **Pedagogia do Salto Alto:** histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos. **Cartografias da transexualidade:** a experiência escolar e outras tramas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.