



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

EDUCAR E TRANSGREDIR:
a interseção entre a prática docente e a dissidência de gênero na sociedade

D'ANGELLES COUTINHO VIEIRA

João Pessoa – PB
Fevereiro - 2024

D'ANGELLES COUTINHO VIEIRA

**EDUCAR E TRANSGREDIR:
a interseção entre a prática docente e a dissidência de gênero na sociedade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Sociologia. Linha de pesquisa: Teoria de Gênero e Estudos de Sexualidade.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de Leon.

João Pessoa – PB

Fevereiro - 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V658e Vieira, D'angelles Coutinho.

Educar e transgredir : a interseção entre a prática docente e a dissidência de gênero na sociedade / D'angelles Coutinho Vieira. - João Pessoa, 2024.
378 f. : il.

Orientação: D'Angelles Vieira.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Prática docente. 2. Gênero na docência. 3. Educação - Figura docente. I. Vieira, D'Angelles. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8(043)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

ATA Nº 8/2024 - PPGS (11.01.15.73)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

João Pessoa-PB, 26 de Março de 2024

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DA BANCA EXAMINADORA COMPOSTA PARA AVALIAR O
ALUNO D'ANGELLES COUTINHO VIEIRA

Aos 17 dias do mês 4 de 2024, às 14:00 horas, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de defesa de Tese, intitulada: “EDUCAR E TRANSGREDIR: a interseção entre a prática docente e a dissidência de gênero na sociedade” apresentada pelo(a) discente **D'ANGELLES COUTINHO VIEIRA**, estando a Comissão Examinadora composta pelos docentes: ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEON (Orientação), MONICA LOURDES FRANCH GUTIERREZ (PPGS/UFPB) e ELISA MARIANA DE MEDEIROS NOBREGA (PPGLI/UEPB). Dando início aos trabalhos, o(a) professor(a) ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEON, na qualidade de Presidente da Comissão, convidou os demais integrantes da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida foi concedida a palavra ao defendente para expor uma síntese de sua Tese que, após, foi arguida pelos membros da Comissão Examinadora. Encerrado os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. A seguir foi encerrada a reunião, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a Lei, expedir o respectivo Diploma de **DOUTOR(A) EM SOCIOLOGIA**.

(Assinado digitalmente em 27/03/2024 10:11)
ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEON
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1287701

(Assinado digitalmente em 20/05/2024 17:12)
MARGARETE ALMEIDA NEPOMUCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1984823

(Assinado digitalmente em 28/04/2024 18:24)
MONICA LOURDES FRANCH GUTIERREZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 1487317

(Assinado digitalmente em 17/05/2024 08:20)
OMAR DAVID MORENO CÁRDENAS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
Matrícula: 3382705

Processo Associado: 23074.024422/2024-70



Documento assinado digitalmente

ELISA MARIANA DE MEDEIROS NOBREGA
Data: 23/07/2024 15:21:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **8**, ano: **2024**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **26/03/2024** e o código de verificação: **82e0e60131**

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese pode parecer um trabalho solitário de alguém que busca refletir sobre o mundo para, em seguida, articular suas ideias em um documento. Isso nos leva à tendência de atribuir uma obra exclusivamente a uma pessoa, no entanto é necessário buscarmos o que está por trás, aquilo que em primeiro lugar permite uma pessoa cogitar e construir um trabalho acadêmico ou qualquer outra coisa. Com isto quero dizer que este trabalho não é só meu, mas das muitas pessoas que de alguma forma passaram pela minha vida.

Dessas pessoas gostaria de destacar minha mãe em primeiro lugar, pois acredito que sem ela eu sequer estaria onde estou, ou mesmo seria quem eu sou. Trata-se de uma pessoa que dedicou sua vida ao trabalho do cuidado, um trabalho que sequer é reconhecido e valorizado pela sociedade, ao passo que sem ele a própria sociedade entra em ruína. Minha mãe esteve comigo em todos os momentos da minha vida e sempre esteve ao meu lado, inclusive quando consegui externar que sou uma pessoa dissidente de gênero. Sua força é incrível, e ela me inspira a ser sempre uma pessoa melhor. Por isso eu quero deixar bem claro que se alguém, um dia, já me elogiou, já refletiu com minhas ideias, já me tomou como referência em relação a qualquer coisa, que essa pessoa saiba e reconheça a existência de uma pessoa incrível chamada Ediana Ferreira Coutinho. Quero ainda dizer que nunca conseguirei retribuir tudo o que minha mãe fez por mim, mas que busco fazer da sua felicidade um propósito de vida.

Também quero mencionar Sebastião Ramiro da Rocha, *in memoriam*, alguém cuja importância só me veio à tona tarde demais. Ele foi um pai para mim, e apenas hoje percebo que não estaria onde estou se não fosse também pelo seu suporte e compreensão. Sebastião dizia que apenas o homenageassem em vida, pois apenas nesse momento isso faria sentido. Portanto, e em respeito, devo apenas deixar meu profundo agradecimento por ter feito parte de sua vida. Gostaria de ter lhe dito isto no tempo certo, mas sinto que foi apenas com tua partida que pude compreender e perceber como a finitude nos chega.

Ainda preciso destacar Joyce Hellem, uma pessoa com quem construí uma relação romântica no passado, mas que não faz mais sentido hoje. Descobrimos, cada uma à sua maneira, que o amor romântico é o contrário do que ele prega ser, mas isso quase custou a amizade que construímos para além disso tudo. Foi essa

peessoa que me deu espaço para eu finalmente poder me perceber enquanto pessoa dissidente no campo do gênero e também da sexualidade. Usar uma roupa, usar um pronome, andar pelas ruas, tudo isso parece banal para a grande maioria das pessoas, mas para mim foi e ainda é todo um processo que infelizmente gera inseguranças. Ainda que eu possa supor que de alguma maneira eu iria me encontrar, é inegável e até injusto acreditar que por isso ela não foi importante em minha vida. Sendo assim, quero explicitar minha gratidão, e desejar que continue sendo essa pessoa maravilhosa. Se hoje escrevo sobre minha trajetória, é também porque pude encontrar pessoas como você.

Também quero deixar meu agradecimento de forma mais difusa, para não cometer injustiças, a todas as pessoas que fazem parte da minha vida, seja entre familiares, amigos ou em espaços de trabalho acadêmicos ou profissionais. Compartilhar momentos, prazeres, angústias, reflexões, projetos para o futuro e muitas outras coisas é o que faz da vida ser algo tão incrível. Mas também preciso dizer que as tensões, conflitos e desentendimentos fazem parte do processo e podem nos ensinar bastante. Vocês vivem em mim, assim como eu vivo em vocês.

Agradeço também ao meu orientador, Adriano de León, por ter me dado espaço para pensar e expressar aquilo que faz sentido para mim. Infelizmente trilhei um caminho acadêmico marcado por imposições que me fizeram cogitar desistir, contudo hoje me sinto livre para dialogar e me colocar dentro deste campo numa perspectiva mais horizontal, portanto não mais de submissão. Hoje entendo que minha voz, assim como a de muitos outros corpos subalternizados, é mais do que necessária, e ele me deu espaço para falar por mim.

Por fim, preciso dizer que reconheço a importância de todas as pessoas com as quais mantive diálogo para escrever esta tese, mesmo que não as conheça pessoalmente. Não se pensa de forma isolada, nem se escreve de forma isolada. Nesse sentido, também entendo que a escrita deste trabalho pode me fazer entrar em contato com futuras pessoas que se interessam em pensar sobre gênero e sobre educação. Desejo fazer parte de suas vidas e motivar a construção de novos trabalhos que busquem tornar o mundo um lugar mais acolhedor perante as diferenças. É isso o que mais me motiva a escrever este trabalho.

*What is a man?
A miserable little pile of secrets.
But enough talk, have at you!*

RESUMO

VIEIRA, D'Angelles Coutinho. **EDUCAR E TRANSGREDIR**: a interseção entre a prática docente e a dissidência de gênero na sociedade. Tese de doutorado (Doutorado em sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2024.

Vivemos em uma sociedade cujos padrões de gênero nos levam à ideia de que existem apenas homens e mulheres cisgênero, cada qual com seus corpos opostos e complementares, porém as experiências de pessoas trans, travestis, não binárias, *drags*, *queer* e diversas outras derrubam essa ideia. Por situarem-se fora das normas, essas outras experiências tendem a ser invisibilizadas, patologizadas ou vistas como ameaça. Contudo, o que ocorre quando essas pessoas assumem um papel docente, ou, em outras palavras, quando assumem um espaço legitimamente construído para a educação de sujeitos? Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal investigar as percepções e as vivências das pessoas dissidentes de gênero no espaço da docência. De forma mais específica, pretendo: (1) Investigar as visões sociais acerca das pessoas dissidentes de gênero, da categoria docente e das pessoas dissidentes de gênero docentes; (2) Compreender como pessoas dissidentes de gênero lidam com o papel docente na sociedade; e (3) Analisar como se constroem as relações entre uma pessoa dissidente de gênero e o contexto no qual leciona. Nesses termos, proponho a tese de que a docência exercida por pessoas dissidentes de gênero incorre, ao mesmo tempo, numa prática de transgressão e obediência da norma social, pois, por um lado, estamos falando de corpos que, a priori, desafiam as expectativas sociais, mas, por outro lado, suas práticas docentes traduzem o cumprimento de uma norma profissional. Para tanto, realizei uma experiência de estágio à docência, em uma instituição particular de ensino superior, na qual busquei compreender, sob um olhar etnográfico, como as pessoas me enxergavam enquanto docente e não binária. Além disso, realizei entrevistas com cinco pessoas dissidentes de gênero para compreender as especificidades das suas experiências, as quais foram analisadas a partir da perspectiva discursiva de Michel Foucault. No geral, a experiência de estágio à docência foi marcada por elementos de gênero, docência e de classe, que conjuntamente atravessaram minha relação com a instituição e as expectativas ligadas ao trabalho que exerci nesse período. Por entre obrigações e o cumprimento de demandas institucionais, mobilizei espaços para trazer reflexões sobre gênero dentro e fora das salas de aula, e produzi ruídos no sistema hegemônico de gênero. Ao mesmo tempo, atualizei as concepções sobre docência entre as pessoas que tiveram a experiência de estudar comigo, de modo que, invariavelmente, elas concebem a possibilidade de uma pessoa dissidente de gênero ensinar. Ou seja, vejo que é possível exercer a docência enquanto pessoa dissidente de gênero, e que há espaço para construir uma educação potencialmente transgressora, mas ela encontrará barreiras institucionais. Em relação às pessoas entrevistadas, foi possível perceber a circulação de um discurso hegemônico de gênero que atravessou suas vidas, perante o qual elas se colocam como resistência. No âmbito da sala de aula, sobretudo na educação de nível básico, elas apresentam discussões sobre o assunto por entre as frechas institucionais, mostrando que o fazer docente de fato incorre em transgressões. Em síntese, percebo que educação e transgressão encontram-se relacionadas não apenas no contexto do fazer docente. Indo além, é a partir dessa relação que conseguimos perceber movimento no ser humano e na sociedade.

Palavras Chave: Gênero. Educação. Docência.

ABSTRACT

VIEIRA, D'Angelles Coutinho. **TO EDUCATE AND TO TRANSGRESS:** the intersection between teaching practice and gender dissidence in society. Doctoral Thesis (PhD in Sociology). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2024.

We live in a society whose gender standards lead us to the idea that there are only cisgender men and women, each with their opposite and complementary bodies, but trans, transvestite, non-binary, drag, queer and many other experiences undermine this idea. Because they are outside the norms, these other experiences tend to be made invisible, pathologized or seen as a threat. However, what happens when these people take on a teaching role, or, in other words, when they take on a space legitimately constructed for the education of subjects? This work, therefore, has the main objective of investigating the perceptions and experiences of gender dissident people in the teaching space. More specifically, I intend to: (1) Investigate social views regarding gender dissident people, the teaching category and gender dissident teaching people; (2) Understand how gender nonconforming people deal with the teaching role in society; and (3) Analyze how relationships are constructed between a gender nonconforming person and the context in which they teach. In these terms, I propose the thesis that teaching carried out by gender dissident people involves, at the same time, a practice of transgression and obedience to social norms, since, on the one hand, we are talking about bodies that, a priori, defy expectations social, but, on the other hand, their teaching practices reflect compliance with a professional standard. To this end, I carried out a teaching internship experience at a private higher education institution, in which I sought to understand, from an ethnographic perspective, how people saw me as a teacher and as a non-binary person. Furthermore, I conducted interviews with five gender nonconforming people to understand the specificities of their experiences, which were analyzed from Michel Foucault's discursive perspective. Overall, the teaching internship experience was marked by elements of gender, teaching and class, which together crossed my relationship with the institution and the expectations linked to the work I carried out during this period. Between obligations and compliance with institutional demands, I mobilized spaces to bring reflections on gender inside and outside the classrooms, and produced noise in the hegemonic gender system. At the same time, I updated the conceptions about teaching among people who had the experience of studying with me, so that, invariably, they conceive the possibility of a gender non-conforming person teaching. In other words, it is possible to teach as a gender-nonconforming person, and there is space to build a potentially transgressive education, but it will encounter institutional barriers. Regarding the people interviewed, it was possible to perceive the circulation of a hegemonic gender discourse that crossed their lives, to which they present themselves as resistance. In the classroom, especially in basic education, they present discussions on the subject between institutional gaps, showing that teaching actually involves transgressions. In summary, I realize that the relationship between education and transgression seems to be more than a consequence of the impositions on teaching, as it is from this that we can perceive movement in human beings and in society.

Key Words: Gender. Education. Teachering.

RESUMEN

VIEIRA, D'Angelles Coutinho. **EDUCAR Y TRANSGREDIR: la intersección entre la práctica docente y la disidencia de género en la sociedad.** Tesis de Doctorado (Doctorado en sociología). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2024.

Vivimos en una sociedad cuyos estándares de género nos llevan a la idea de que solo hay hombres y mujeres cisgénero, cada uno con sus cuerpos opuestos y complementarios, pero experiencias trans, travestis, no binarias, drag, queer y muchas otras minan esta idea. Debido a que están fuera de las normas, estas otras experiencias tienden a volverse invisibles, patologizadas o vistas como una amenaza. Sin embargo, ¿qué sucede cuando estas personas asumen un rol docente, o, en otras palabras, cuando asumen un espacio legítimamente construido para la formación de sujetos? Este trabajo, por tanto, tiene como objetivo principal investigar las percepciones y experiencias de personas disidentes de género en el espacio docente. Más específicamente, pretendo: (1) Investigar las opiniones sociales sobre las personas disidentes de género, la categoría docente y las personas docentes disidentes de género; (2) Comprender cómo las personas no conformes con el género abordan el rol docente en la sociedad; y (3) Analizar cómo se construyen las relaciones entre una persona no conforme con su género y el contexto en el que enseña. En estos términos, propongo la tesis de que la enseñanza realizada por personas disidentes de género implica, al mismo tiempo, una práctica de transgresión y obediencia a las normas sociales, ya que, por un lado, estamos hablando de cuerpos que, a priori, desafían las expectativas sociales, pero, por otro lado, sus prácticas docentes reflejan el cumplimiento de un estándar profesional. Para ello, realicé una experiencia de pasantía docente en una institución de educación superior privada, en la que busqué comprender, desde una perspectiva etnográfica, cómo la gente me veía como docente y como persona no binaria. Además, realicé entrevistas con cinco personas disconformes con el género para comprender las especificidades de sus experiencias, que fueron analizadas desde la perspectiva discursiva de Michel Foucault. En general, la experiencia de la pasantía docente estuvo marcada por elementos de género, docencia y clase, que en conjunto cruzaron mi relación con la institución y las expectativas vinculadas al trabajo que realicé durante este período. Entre obligaciones y cumplimiento de demandas institucionales, movilicé espacios para llevar reflexiones sobre género dentro y fuera de las aulas, y produjo ruido en el sistema hegemónico de género. Al mismo tiempo, actualicé las concepciones sobre la docencia entre las personas que tuvieron la experiencia de estudiar conmigo, para que, invariablemente, conciban la posibilidad de que una persona no conforme con su género enseñe. En otras palabras, es posible enseñar como una persona no conforme con su género y hay espacio para construir una educación potencialmente transgresora, pero encontrará barreras institucionales. En relación a las personas entrevistadas, fue posible percibir la circulación de un discurso de género hegemónico que cruzó sus vidas, al cual se presentan como resistencia. En las aulas, especialmente en la educación básica, se presentan discusiones sobre el tema entre vacíos institucionales, mostrando que la enseñanza en realidad implica transgresiones. En resumen, me doy cuenta de que la relación entre educación y transgresión parece ser más que una consecuencia de las imposiciones a la enseñanza, ya que es a partir de ella que podemos percibir el movimiento en el ser humano y en la sociedad.

Palabras Clave: Género. Educación. Docencia.

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.
ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas.
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.
ANTRA	- Associação Nacional de Travestis e Transexuais.
APA	- Associação de Psicologia Americana.
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
CAD	- Central de Apoio ao Docente.
CFESS	- Conselho Federal de Serviço Social.
CFP	- Conselho Federal de Psicologia.
CID	- Classificação Internacional de Doenças.
CNLGBTQIA+	- Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+.
COI	- Comitê Olímpico Internacional.
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CONSUNI	- Conselho Universitário.
DSM	- Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
IBTE	- Instituto Brasileiro Trans de Educação.
IES	- Instituições de Ensino Superior.
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior.
IF-ES	- Instituto Federal do Espírito.
IGBE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IST	- Infecções Sexualmente Transmissíveis.
LGBTQIAPNB+	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Trans, Queer, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não Binária.
Libras	- Língua Brasileira de Sinais.
MHD	- Materialismo Histórico Dialético.
NIPAM	- Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero.
OSC	- Organização da Sociedade Civil.
PISC	- Programa de Integração Saúde-Comunidade.
SIGAA	- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.
STF	- Supremo Tribunal Federal.
SUS	- Sistema Único de Saúde.
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso.
TGEU	- Transgender Europe.
UC	- Unidade Curricular.
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba.
UEPB	- Universidade Federal da Paraíba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Relação entre os capítulos da tese em um esquema visual	27
Figura 2: Propaganda “Dia dos Namorados Casa Pio 2021”	89
Figura 3: Princípio da proximidade na <i>Gestalt</i>	91
Figura 4: Princípio da semelhança e assimilação-contraste na <i>Gestalt</i>	91
Figura 5: Pesquisa por termo “bicicleta infantil masculina” feita no site Google.....	106
Figura 6: Pesquisa por termo “bicicleta infantil feminina” feita no site Google	106
Figura 7: Comparação entre o salário de professores e senadores.....	141
Figura 8: Charge que compara o salário de um deputado ao de um professor.....	142
Figura 9: Mapa aproximado ilustrando minha casa e as proximidades.....	181
Figura 10: Representação aproximada da estrutura física da IES	186
Figura 11: Dois dos visuais que utilizei para atuar como docente.....	188
Figura 12: Slide utilizado na aula sobre “Saúde da População LGBTQIAP+”	204
Figura 13: Imagem utilizada na aula sobre “Saúde da População LGBTQIAP+”	223
Figura 14: Cartão em papel com um convite por escrito	238
Figura 15: Presentes recebidos durante as bancas de TCC	243
Figura 16: Percepções sobre a disciplina de PISC	247
Figura 17: Percepções sobre a disciplina MHD.....	295

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características e critérios da pesquisa bibliográfica realizada	154
Quadro 2: Relação de produções encontradas na busca realizada	155
Quadro 3: Características das pessoas entrevistadas	302

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	28
1.1 O NATURAL E O SOCIAL	28
1.2 A PERSPECTIVA DO PÓS-ESTRUTURALISMO	37
1.2.1 Da filosofia tradicional ao estruturalismo francês: breves considerações	38
1.2.2 O pós-estruturalismo e o pensamento foucaultiano	41
1.3 A PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE	49
1.4 A PERSPECTIVA DOS CORPOS <i>QUEER</i>	55
CAPÍTULO II – GÊNERO.....	64
2.1 ENTENDIMENTOS SOBRE GÊNERO NA HISTÓRIA E NA ATUALIDADE	65
2.2 GÊNERO E IDENTIDADE	75
2.3 GÊNERO E INSTITUIÇÕES SOCIAIS	81
2.4 GÊNERO, PERCEPÇÃO E SENTIMENTO	87
2.5 GÊNERO E CORPO	96
2.6 GÊNERO E TECNOLOGIA.....	104
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	112
3.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE CONTROLE E DE TRANSFORMAÇÃO	113
3.1.1 Conflitos em torno da educação	120
3.2 EDUCAÇÃO NO GÊNERO, GÊNERO NA EDUCAÇÃO	124
3.3 A FIGURA DOCENTE NA EDUCAÇÃO	134
CAPÍTULO IV – DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS ..	146
4.1 DADOS SOBRE AS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO.....	146
4.2 AS MÚLTIPLAS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NAS DOCÊNCIAS.....	153
4.2.1 Trajetórias de vida e afirmação de gênero	160
4.2.2 As relações com a escola e a comunidade escolar	165
CAPÍTULO V – OS CAMINHOS PARA A PESQUISA.....	170

CAPÍTULO VI – TRAJETÓRIAS DE PESSOAS DISSIDENTES DE GÊNERO NA DOCÊNCIA	179
6.1 MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA	179
6.1.1 O ir e vir da minha experiência.....	180
6.1.2 O espaço da instituição e a equipe docente.....	185
6.1.3 O primeiro semestre	192
6.1.4 O segundo semestre	248
6.1.5 Alguns apontamentos acerca da experiência de estágio	297
6.2 ENTREVISTAS COM PESSOAS DISSIDENTES DE GÊNERO DOCENTES	302
6.2.1 Gisele	305
6.2.2 Fany.....	313
6.2.3 Luís.....	320
6.2.4 Renato	328
6.2.5 Maré	338
6.2.6 Uma análise conjunta dos relatos	345
CONSIDERAÇÕES FINAIS	348
REFERÊNCIAS.....	351
ANEXOS	370
ANEXO A)	371
ANEXO B)	376

INTRODUÇÃO

Como ponto de partida, posso dizer que a escrita desta tese atende ao objetivo de investigar relações entre duas categorias da nossa sociedade. De um lado temos o grupo docente, formado por pessoas que atuam profissionalmente para transmitir e construir conhecimento. Trata-se de um grupo que é amplamente reconhecido como legítimo pela sociedade, de sorte que não se questiona sua razão de ser, ou não se estranha quando alguém indica atuar como professor. Do outro lado, há uma categoria que chamo de dissidentes de gênero, formada por todas as pessoas que não se sentem contempladas pela experiência normativa de gênero na sociedade. Nela se encontram pessoas trans, travestis, não binária¹, que fazem performances *drags*, e diversas outras. Notadamente ela não é muito conhecida, tampouco legítima, por isso ainda amplamente criticada, questionada em relação aos seus motivos para existir, alvo do desejo de eliminação por parte de alguns setores da sociedade. O que acontece, porém, se uma pessoa dissidente de gênero passa a atuar enquanto docente?

Talvez a grande maioria das pessoas, que por ventura tenha este trabalho em mãos para ler, nunca parou para pensar sobre como uma pessoa dissidente de gênero e docente é percebida pela sociedade, ou como ela se percebe considerando a sociedade em que vive, ou mesmo sobre a possibilidade de uma pessoa dissidente de gênero ser docente. Uma parte talvez sequer tenha conhecimento sobre o que é uma pessoa que foge das normas de gênero, com é o dia-a-dia da sua vida ou algo do tipo. A este ponto, falar um pouco sobre minha história pode ajudar as pessoas a compreender melhor o que digo.

Nasci em João Pessoa, numa família nuclear típica formada por um homem, uma mulher e também uma irmã mais velha. Antes mesmo de eu nascer meu corpo foi vistoriado por exames de ultrassom, e a conclusão dada pelos médicos era de que um menino iria nascer. Isso gerou toda uma expectativa de que eu seria o “filho homem” que vai se comportar como homem, fazer coisas de homem, etc. Por fora, num nível comportamental, de fato eu atendi ao menos em parte essas expectativas:

¹ A expressão não binária é utilizada para se referir a pessoas que não se veem nem como homens nem como mulheres na sociedade, portanto vivem fora do sistema binário de gênero. A expressão terminada em “e” sinaliza uma flexão de gênero estranha à língua portuguesa, a qual prevê apenas as palavras binário e binária, mas ela é importante para destacar que tais pessoas não se encaixam nas duas possibilidades previstas.

joguei bola de gude², futebol, subi em árvores, brincava de brigar, brincava com carros em miniatura, enfim, tudo o que se espera que garotos façam. Porém, intimamente eu também gostava de roupas consideradas femininas, e gostava de me comportar da forma como as garotas se comportavam.

Já aos três anos de idade lembro que meu pai me deu uma camisa do Flamengo, porque ele tinha muito a expectativa de que eu iria gostar do futebol e torcer pelo time (o que nunca ocorreu). Aparentemente só havia camisas grandes, mas ele queria muito que eu usasse uma. Quando recebi a camisa e usei, percebi que ela se parecia um vestido pelo tamanho, então passei a usar dessa forma, mas curiosamente já tinha receio que alguém identificasse quais eram minhas intenções com aquela camisa, ainda que não soubesse explicar o porquê disso.

Segui minha vida tendo ao menos a possibilidade de acessar as roupas da minha irmã, mas sob a condição de estar sozinha em casa. Sentia-me como um rato que precisava aproveitar os momentos de solidão para saciar uma carência, e que rapidamente necessitava se esconder a todo custo ao menor sinal da presença de alguém. Era como se eu estivesse cometendo um crime, e mesmo criança eu já tinha esse pensamento de ver meu comportamento como errado, mesmo sem ninguém ter me dito nada. Foi nesta lógica que consegui sustentar uma espécie de face dupla: na esfera das interações eu mantinha visível um lado considerado masculino, já na esfera íntima e também solitária eu conseguia me relacionar com um lado considerado feminino. Assim seguiu minha vida por mais de dez anos. Relembrar isto me causa tristeza, porque fui privada do direito de ser e estar, e, infelizmente, nem mesmo hoje sinto que tenho esse direito plenamente garantido.

Até o momento do ensino médio eu não havia falado a ninguém, nem à minha sombra, sobre qualquer coisa relacionada a meu gênero. Mas com a popularização da internet me permiti viver algumas experiências nas redes sociais. No *Orkut*, uma antiga rede social, percebi que algumas pessoas tinham o costume de criar perfis “falsos” para se relacionar, fazendo referência a personagens de filmes, séries, etc. Eu, obviamente, decidi aproveitar a situação para criar um perfil utilizando imagens de personagens femininas, pois assim vivia uma situação na qual as pessoas não

² Jogo com diversas variações em que se utilizam bolas de vidro. Em outras regiões do Brasil o jogo recebe outros nomes como bola de búrca ou bola de chimbre(ximbira).

iriam estranhar caso eu me comportasse como uma mulher cis³. Eu me tratava no feminino como se fosse a coisa mais natural, mas no fundo sentia que estava enganando as pessoas, ainda que no fim das contas não fosse o caso. Também cheguei a usar fotos de pessoas e explorei as cortinas da internet, mostrando o que era conveniente para manter a imagem de mulher cis. Terminei, porém, trazendo a tona a “grande verdade” sobre mim, falando que era homem e trocando as imagens por algo que poderia “melhor” me representar. As fotos “masculinas” representavam o que a sociedade esperava de mim, e não eu mesma.

Chegando aos 18 anos, decidi falar sobre minhas experiências com roupas para uma pessoa que conheci na internet. Nesse dia meu coração quase saiu pela boca, porque eu estava finalmente dando a alguém a oportunidade de me conhecer, mas também de “acabar com minha vida”. Jamais me esquecerei deste dia, do lugar onde estava ou em quais condições conversava com essa pessoa. Felizmente ela não me julgou, e por isso agradeço por ela não ter reagido em tom de condenação. Ela simplesmente acolheu, e eu percebi que não havia nada de errado comigo. No dia seguinte já planejava falar com outra pessoa, uma amiga que à época estudava na mesma escola que eu. Meu objetivo era pedir ajuda para conseguir roupas, e também trazer esse assunto para mais alguém. Ela, quando me ouviu, felizmente também entendeu e me ajudou, e inclusive se dispôs a ir a lojas comigo, também me dando presentes.

Isso me fez perceber que era possível externar isso para outras pessoas, pela primeira vez havia experimentado um tipo de liberdade que pode ser a coisa mais banal do mundo para a maioria, mas para mim era um mundo se abrindo. Passei, então, a trazer o assunto para outras meninas, porque não sabia como homens poderiam reagir, e a maioria delas compreendia de alguma forma. Uma dessas pessoas infelizmente disse que eu iria para o inferno citando a bíblia, apesar de ter me apresentado a uma peça de roupa, já outra chegou até a esquecer, uma vez que minha expressão de gênero não reflete muito do que seria “feminino”. Mas eu havia conquistado um mínimo de espaço, realmente não me importei muito com isso. O problema seria se alguém decidisse revelar meu segredo em público.

³ Cis é um termo que vem do Latim e significa “do mesmo lado”, por isso é usado como uma forma de nomear pessoas que se veem pertencentes ao gênero atribuído pela sociedade, sendo, portanto, pessoas cisgênero. Mulher cis, ou mulher cisgênero, são expressões utilizadas para denominar pessoas que a sociedade rotulou como “mulher” ao nascerem. Tais pessoas possuiriam um corpo que é lido pelo consenso social como “feminino”, portanto não possuem seu gênero questionado.

Mesmo assim, ainda me via como um homem que se vestia “de mulher”, ignorando todos os meus comportamentos no episódio das redes sociais. Por um tempo, dadas as dificuldades e logísticas que tinha de enfrentar, cheguei até a negar isso em mim, mas felizmente foi por um período breve. Mesmo quando comecei a cursar psicologia, já depois dos 18 anos, e a fazer parte de um grupo que estudava preconceito, não percebi a relação deste fenômeno com minha vida.

Foi mais ou menos neste período que decidi juntar coragem e contar para minha família nuclear, irmã, mãe e pai, sobre mim. Comecei deixando roupas “femininas” espalhadas em alguns cantos do meu quarto para ver se minha mãe puxava o assunto, mas notei que ela guardava as roupas e nada comentava. Percebi que precisava encarar a situação de frente, então, um dia, fui tomar banho e levei ao banheiro apenas roupas “femininas”, de modo que, ao sair, eu apareceria para ela ao passar pela sala. Respirei muito fundo, quase desisti, mas saí, e encarei minha mãe me olhando como se eu fosse a coisa mais estranha do mundo. Passei rápido e fui ao quarto da minha irmã, depois voltei e conversamos um pouco sobre algo que não lembro mais. Tempos depois percebi que minha mãe havia contado a meu padrasto, pois há anos ela havia se separado do meu pai, e, além disso, que ela também havia buscado ajuda psicológica. Felizmente meu padrasto, apesar de não entender bem, e de achar que eu seria uma espécie de homossexual, sempre demonstrou apoio e buscou acalmar minha mãe.

Decidi também aparecer para minha irmã, num contexto em que estávamos apenas nós dois em casa. Senti níveis elevadíssimos de ansiedade, tal qual ocorreu quando apareci para minha mãe, porque há uma diferença enorme entre falar sobre você e mostrar isto na prática. Quando viu, ela demonstrou muita estranheza e logo se prontificou em dizer que não haveria problema algum quando perguntei sobre o que ela achava. Tive uma boa impressão do encontro, mas, algumas horas depois, minha mãe me falou que ela veio conversar informando que havia um problema comigo, e que meu pai deveria saber. Fiquei com raiva, me senti traída, mas usei isso para criar coragem para finalmente falar ao meu pai. Naquela época informei que gostaria de ver minha mãe e irmã presentes nesse dia.

Meu pai ficou sabendo poucos dias depois, num encontro que marquei para trazer isso à tona. Fiquei nervosa, mas consegui abordar o assunto, e quando ele finalmente entendeu o que se passava ele passou a repetir várias vezes a pergunta: então você usa calcinha de mulher? Eu senti em alguns momentos que ele parecia

transtornado, mas não agressivo. Porém, em outro dia e junto da minha mãe, ele me disse que me respeitava muito, afinal, segundo ele: “não lhe bati nem nada quando você me disse isso, mas aceitar eu não aceito”.

Ao menos eu havia conquistado um espaço em minha casa para viver alguma fração do que fazia sentido para mim em termos de gênero. No entanto, isso foi mudando quando conheci uma menina, com quem namorei por anos, que me deu espaço para de fato poder ser quem eu era. Essa pessoa me ajudava a comprar roupas, inclusive perucas, me maquiava e foi me ensinando a me maquiar, e assim pude conhecer um mundo de coisas que achava ser inatingíveis para mim, dado o meu corpo. Finalmente, e aos poucos, fui cogitando sair na rua, e ela sempre me deu todo o apoio que podia. Saí pela primeira vez no condomínio em que ela morava, num contexto que era um “fora”, mas parecia ainda um “dentro”. Além disso, o lugar não era bem iluminado, o que me deixou muito mais confortável. Tudo saiu como esperava, e eu já pensava em ampliar a experiência saindo para outro lugar.

Decidimos ir a um shopping da cidade apenas com o intuito de passear. Infelizmente a experiência não foi boa, claramente sentia nos olhares das pessoas um desconforto em me ver, ou a sensação de que estavam me achando estranha, exótica, pois ainda não dominávamos habilidades de maquiagem e de vestuário que imprimissem nas pessoas a percepção de que eu seria uma mulher. Meu corpo parecia ser visto como algo errado, mas ele era condenado de forma silenciosa pelas pessoas. Continuamos o passeio, não havia muito o que fazer e era importante estar ali. Porém, num dado momento senti que precisava ir ao banheiro, contudo não sabia qual usar. Decidimos usar o “feminino” com a estratégia da minha namorada em ir à frente e eu entrar rapidamente atrás, mas não deu certo. Uma pessoa da limpeza me viu e insinuou várias vezes “seu banheiro é ali”, apontando para o banheiro “masculino”. Fingi que não entendia até onde pude, mas depois apareceram outras pessoas, incluindo um rapaz que falava “a lei não está em vigor ainda não”. Todos esperavam que eu saísse do banheiro, eu estava sendo expulsa verbalmente e quase fisicamente. Felizmente não fui agredida, mas senti que seria. Decidimos voltar para casa imediatamente. Na parada do ônibus ainda senti que um grupo de garotos poderia me agredir, pois eles pareciam estar brincando com qualquer coisa que viam pela frente, mas felizmente nada ocorreu. Foi um choque, fiquei arrasada, demorei um bom tempo até me sentir a vontade para sair de casa

novamente. Sem essa pessoa do meu lado acredito que teria demorado muito tempo para me erguer novamente, mas continuei caminhando.

A este ponto eu já entendia que eu não me encaixava no “normal” e esperado pela sociedade, mas ao mesmo tempo percebia que eu tinha o direito de existir, e que eu precisaria brigar por isso. Entre idas e vindas me percebi como mulher trans, porém, ao me aproximar de outras mulheres trans, eu sentia que havia uma diferença. Não falávamos das mesmas coisas, nem demonstrávamos muitas necessidades ou experiências em comum. Isso ficou ainda mais evidente quando fui ao 1º Encontro de Pessoas Trans da Paraíba, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na ocasião indiquei que não tinha muito interesse em retificar minha identidade, mas me disseram que era só uma questão de tempo até eu querer ser reconhecida legalmente como mulher.

Foi nesse movimento de reflexão, já aos 24 anos, que me percebi como pessoa não binária, no meu caso alguém que não repudia por completo o que a sociedade rotula como masculino, ao mesmo tempo em que busca se aproximar do que é considerado feminino, e isso fazia todo o sentido quando pensava na minha infância. Perceber e expor isso me fez ser alvo de críticas de pessoas trans, que, apesar de lutarem para ter seus gêneros reconhecidos, ainda vivenciavam o privilégio de se identificarem como homens ou mulheres, dois rótulos que são em si legítimos perante a norma binária. Algumas chegaram a me dizer que pessoas não binárias estavam estragando o movimento trans introduzindo um gênero que não deveria ser levado a sério.

Nessa época já participava de debates públicos sobre gênero. Havia percebido que eu gostava de ensinar e de falar sobre coisas que aprendi, e que possuía uma espécie de sensibilidade para saber se as pessoas estão entendendo ou não o que estou dizendo. Terminei por seguir uma carreira acadêmica antes de descobrir isso, mas já sabia que gostaria de trabalhar com ideias. Apesar de tudo, durante o mestrado não pude investigar o preconceito contra pessoas trans, pois haviam me dito que as causas que explicam o discurso homofóbico, e não do discurso transfóbico, já tinham sido destacadas em um artigo. No entanto, nessa época eu já passei a adotar um visual “feminino” em público para atividades do dia-a-dia, ainda que por ocasiões pontuais, como assistir aulas ou frequentar o grupo de pesquisa que fazia parte. Se eu não pude estudar o que queira, então pelo menos obtive espaço para vivenciar isso dentro da universidade. Foi gratificante ver que as

peessoas me receberam muito bem, apesar de ainda ter vivenciado alguns episódios desconfortáveis.

Senti que não poderia permanecer num contexto em que tinha de estudar coisas que já não faziam tanto sentido para mim, e nisso decidi migrar para a sociologia. Desde então, e falando agora em termos mais atuais, pude finalmente cair de cabeça dentro da temática que gostaria de estudar, e pensei rapidamente na relação entre gênero e docência por que percebi que ambas são categorias que fazem parte da minha vida, chegando inclusive a serem pilares fundamentais. Além disso, tenho receios sobre se poderei ter espaço na sociedade para lecionar enquanto pessoa dissidente de gênero. Costumo perguntar às pessoas se elas já tiveram uma pessoa dissidente de gênero como docente, e todas dizem que nunca passaram por essa experiência antes de me conhecer. Acredito que a minha presença nos espaços já é, em si, uma revolução, ou uma revolução molecular usando as palavras de Guattari (1985).

Apesar de tudo, ainda vivo restrições dada a minha inserção de gênero. Hoje consigo sair de casa camuflando as roupas que vou usar, leia-se usando roupas “masculinas” por cima das roupas “femininas”, pois também moro com meus avós e tio, e eles me condenariam se soubessem das minhas experiências. Felizmente hoje conto com a ajuda e compreensão da minha mãe nessa jornada, ainda que ela tenha trilhado um longo caminho para me entender. Um dia acredito que poderei finalmente ter mais liberdade, de um jeito que eu hoje só posso sonhar em possuir. No entanto, posso dizer que conquistei muita coisa, com uma força e resiliência que fui obrigada a ter. Muitos me dizem que sou corajosa, mas as pessoas me entenderiam caso elas precisassem escolher entre viver ou continuar sem vida.

Preciso dizer que meu relato, que infelizmente é triste, não é só meu. Ele se repete graças a um enredamento social que confere sentido a maneira como as pessoas lidam umas com as outras, que produz modos de pensar e gera expectativas sobre como as coisas precisam funcionar. Por isso ninguém espera conhecer uma pessoa dissidente de gênero, pois ela escapa das expectativas, tampouco se espera ter aulas com uma pessoa assim. Do contrário, a sociedade busca hostilizar essas pessoas e retirar delas sua humanidade. E é justamente por isso que este trabalho também é do interesse da sociologia, pois é na compreensão da sociedade atual que posso entender minha trajetória e conhecer mecanismos

para buscar construir uma outra sociedade na qual pessoas não precisem passar pelo que passei e ainda passo.

Nos tempos presentes é fato que faço parte de uma população ainda invisível, pois sequer temos estatísticas governamentais para sabermos onde pessoas dissidentes de gênero se encontram e como vivem. Pior, de acordo com informações da Organização Transgender Europe (TGEU) o Brasil já é líder em assassinatos de pessoas trans e travestis no mundo por 13 anos seguidos, ocupando esta posição desde o momento em que os dados começaram a ser mapeados e contabilizados em 2009. Em média, o Brasil sozinho chega a ser responsável por cerca de 40% das mortes do mundo inteiro (ANTRA, 2022). Dados como esse explicam porque a expectativa de vida para esses grupos é calculada em torno de 35 anos, menos da metade da população geral (LOPES; ZIBETTI, 2018).

Além disso, não existe sequer um documento que ateste o gênero não binário para pessoas em todos os lugares do Brasil. No entanto, felizmente em alguns estados brasileiros essa realidade vem mudando (BRASIL, 2022a, 2023b) graças à pressão dos movimentos sociais. Por isso me pergunto, então, se ocupar os espaços da docência não poderia servir como uma ferramenta para acelerar mudanças sociais, mesmo que locais, na medida em que as próprias pessoas dissidentes de gênero poderiam ter espaço para falar e ensinar considerando os lugares que passaram e as experiências que viveram.

Ocupar este espaço, no entanto, pode não ser tão simples. Sabemos que ultimamente vem surgindo uma onda de movimentos conservadores a qual também se manifesta no debate sobre a educação. Temos, por exemplo, o Movimento Escola sem Partido, a discussão sobre Ideologia de Gênero nas escolas, diversas falas do recente ex-ministro da educação Milton Ribeiro, até mesmo uma declaração do próprio Jair Bolsonaro sobre a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2021: “Começa agora a ter a cara do governo [...]. Ninguém precisa estar preocupado. Aquelas questões absurdas do passado, que caíam tema de redação que não tinha nada a ver com nada. Realmente, algo voltado para o aprendizado” (JUNQUEIRA, 2018; MAZUI; KLAVA, 2021). Tudo isso me faz pensar que a legitimidade para o exercício da docência pode passar por uma espécie de crivo moral, no qual estariam aptos a ensinar apenas aqueles que se propõem a manter a ordem funcionando. Nesses termos, uma pessoa dissidente de gênero automaticamente estaria inapta para ensinar, pois seu corpo já é a expressão de um

questionamento da ordem social, logo, nessas condições, algumas pessoas podem acreditar que o exercício da docência levaria à perversão de crianças e até adultos.

No entanto, algumas pesquisas, como a realizada por Seffner e Reidel (2015) e por Medeiros (2019), demonstram que as experiências docentes de pessoas dissidentes de gênero promovem vínculos afetivos, principalmente com estudantes, e contribuem para mudanças no contexto educativo direcionadas a uma maior aceitação de pessoas LGBTQIAPNB+⁴. A presença dessas pessoas já suscita outros olhares em debates sobre gênero e sexualidade nos espaços educativos. Seffner e Reidel (2015), por exemplo, conversaram com 40 professoras trans por e-mail e realizaram entrevistas em profundidade com 7 professoras, tendo como objetivo conhecer suas trajetórias de vida e as dificuldades que enfrentaram e enfrentam no espaço escolar. As professoras apontaram que sofreram humilhações quando estudavam em escolas do passado, porém, mesmo assim, decidiram voltar à escola na condição de professoras. Elas informaram, quase que unanimemente, que o público discente é quem mais aceita suas inserções enquanto professoras trans.

Em 2015 foi divulgado na mídia o caso de uma professora da rede privada de ensino, do estado de São Paulo, que foi demitida depois de começar um processo de autoafirmação como pessoa trans. A escola passou a proibir que ela tratasse em sala de aula temas relacionados a gênero, posteriormente a afastou de algumas turmas e reduziu seu salário. A docente ganhou apoio de estudantes e inclusive dos pais, mas foi demitida por meio de uma carta ainda em 2015. A professora então levou o caso à justiça do trabalho, que reconheceu, em 2018, o processo discriminatório e então obrigou a escola a lhe pagar 30 mil reais e lhe inserir novamente no quadro de professores (TOMAZ, 2015; 2018). Neste caso fica perceptível o conflito entre a organização da escola e a própria comunidade escolar, algo que faz sentido quando se percebe que a professora construiu um vínculo com as pessoas que conviviam com ela em sala de aula.

Estes breves exemplos indicam para uma complexa relação entre gênero e docência que circunscreve o tema desta tese. Gênero e docência se inter-relacionam e se constroem mutuamente, num processo em que permeiam outros elementos como aspectos geográficos e culturais. Nesse sentido, e considerando

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Trans (transexuais, transgêneros, pessoas transfemininas e transmasculinas), *Queer*, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não Binários e demais identidades, expressões e performatividades que destoam das expectativas sociais para gênero e sexualidade.

todas as informações destacadas até então, me pergunto: como será que uma pessoa dissidente de gênero ocupa o espaço de promover a educação? Como uma pessoa que já está em conflito com normas fundamentais para a sociedade, como a de gênero, pode ocupar o espaço da docência? Ela tem o direito de educar? Ou, por já estar intimamente fora do que a sociedade espera para ela, essa possibilidade se converte em ameaça?

Considerando os pontos colocados, este trabalho de tese tem como objetivo principal investigar as percepções e as vivências das pessoas dissidentes de gênero no espaço de docência. De forma mais específica, pretendo: (1) Investigar as visões sociais acerca das pessoas dissidentes de gênero, da categoria docente e das pessoas dissidentes de gênero docentes; (2) Compreender como pessoas dissidentes de gênero lidam com o papel docente na sociedade; e (3) Analisar como se constroem as relações entre uma pessoa dissidente de gênero e o contexto no qual leciona.

Nesse sentido, proponho a tese de que a experiência docente exercida por pessoas dissidentes de gênero incorre, ao mesmo tempo, numa prática de obediência e transgressão da norma social, pois, por um lado, estamos falando de corpos que, a priori, desafiam as expectativas sociais, mas, por outro lado, suas práticas docentes traduzem o cumprimento de uma norma profissional. É nessa relação entre cumprir e transgredir as normas que se torna possível, para um corpo que questiona os acordos de gênero, se colocar em suas ideias e promover um tipo de educação que em certa medida deseduca ou põe em cheque convenções sociais transmitidas pela educação. A total transgressão levaria à rejeição da possibilidade de um dado corpo assumir um espaço educativo, pois aqui haveria um rompimento com a sociedade, já a postura de total obediência incorreria na impossibilidade de este corpo se colocar em primeiro lugar, visto que nesse caso ele abriria mão da sua autenticidade em termos de gênero em nome da norma social. Ambos os extremos são puramente teóricos, mas eles ilustram a relação entre educação e expectativas sociais, e que, neste caso, corpos dissidentes de gênero possuiriam um espaço nos contextos educativos na medida em que cumpririam determinadas expectativas sociais.

Além disso, a prática docente, por demandar contatos prolongados entre pessoas, pode incorrer na construção de uma percepção da pessoa dissidente de gênero que considera elementos para além daqueles presentes no imaginário social estereotípico. Dito de outra forma, se, num primeiro momento, alguém sequer

consegue cogitar a possibilidade de uma pessoa dissidente de gênero ensinar, tal pessoa pode rever seus pensamentos na medida em que participa de um processo educativo como esse, levando-lhe a uma visão mais humanizada acerca da pessoa dissidente de gênero. Neste caso essa pessoa será vista em outras facetas, em mais dimensões para além daquelas presentes num imaginário social. Isto, penso eu, ocorre por conta de dois dos três elementos presentes na hipótese do contato de G. Allport (1954), elaborada como possível caminho para redução do preconceito: (1) o apoio institucional, que no caso é fornecido pela instituição de ensino que reconhece a posição de docente da pessoa dissidente de gênero; e (2) a realização de atividades intergrupais orientadas para um objetivo comum, algo que é cumprido pela situação de ensino-aprendizagem em sala de aula. O terceiro diz respeito à paridade de *status*, algo que não se atinge numa relação de poder docente-estudante.

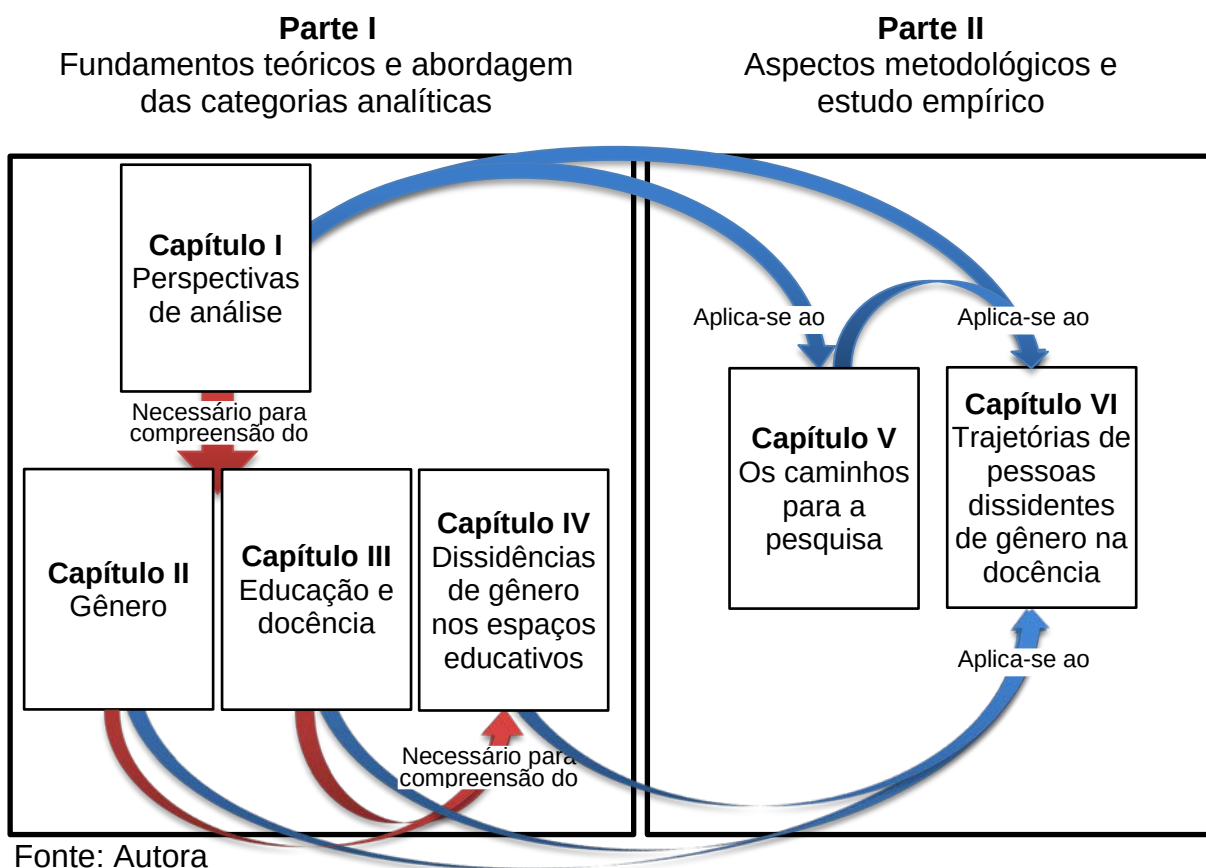
A essa altura ainda cabe destacar que a pesquisa é relevante em diversos sentidos. Primeiro, e considerando o que já foi dito, esta pesquisa trata de explorar a realidade vivida por pessoas que vivem a exclusão social até mesmo antes de nascerem, e que vão passar suas vidas lutando por um espaço na sociedade. Pensar sobre a possibilidade da docência para tais pessoas é, também, pensar em como elas podem assumir espaços de poder e de potencial transformador. Segundo, e também como já foi colocado, interessa à sociologia pensar sobre a relação entre experiências individuais e enredamentos sociais, pois ambos ganham sentido na medida em que se constroem em uma relação mútua. Terceiro, não existem muitas pesquisas que tratam de pensar a relação entre docência e dissidências de gênero (MEDEIROS, 2019; FRANCO; CICILLINI, 2016a), algo que pude atestar por conta própria em uma pesquisa bibliográfica (ver seção 4.2). Além disso, é importante ver pessoas dissidentes de gênero fornecendo seus olhares para compreender fenômenos os quais vivenciam em primeira mão, pois assim surgem pontos de vista normalmente não explorados ou talvez sequer percebidos pelo olhar dos grupos hegemônicos. Por fim, esta pesquisa é reflexo da minha própria trajetória de vida, pois sou uma pessoa dissidente de gênero e desejo ocupar o espaço da docência.

Encerrada esta introdução, podemos expor a estrutura do trabalho em si. No Capítulo I serão apresentadas as reflexões e teorias as quais servem como premissas que sustentam a linha de raciocínio deste trabalho. Em seguida o Capítulo II apresenta uma discussão sobre gênero com o objetivo de compreender esse fenômeno em suas múltiplas dimensões. Já o Capítulo III desenvolve

elementos para pensar os contextos educativos e suas possibilidades. Esses três primeiros capítulos são fundamentalmente teóricos, mas eles representam muito mais os meus diálogos com o pensamento de diversos autores e autoras do que propriamente um resumo das suas elaborações. Em alguns momentos também abordo linhas de pensamento que refletem minhas conclusões construídas a partir das leituras e da reflexão sobre experiências que vivi.

O Capítulo IV, por sua vez, apresenta as relações entre gênero e os contextos educativos considerando dados estatísticos e uma pesquisa bibliográfica. Adiante, o Capítulo V contém a descrição dos aspectos metodológicos relacionados à pesquisa, abordando também todo o percurso necessário para pensar o desenho final da metodologia. No Capítulo VI se encontra a descrição sobre a parte empírica do trabalho, analisada sob o enfoque teórico-metodológico e com os dados apresentados nos capítulos anteriores. Por fim, algumas considerações finais sobre o tema e as referências utilizadas para escrever este trabalho. As relações entre os capítulos encontram-se representadas na Figura 1, abaixo. O esquema na forma de imagem foi construído para auxiliar na leitura.

Figura 1: Relação entre os capítulos da tese em um esquema visual



CAPÍTULO I – PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Neste capítulo pretendo abordar quatro perspectivas de pensamento que irão servir como eixos analíticos para compreendermos a relação entre gênero e docência. O objetivo não é abordar tais perspectivas buscando algum tipo de ordem cronológica, mas simplesmente seguir uma sequência de apresentação arbitrária. Cada perspectiva será apresentada em torno de seus argumentos principais, portanto não cabe a este capítulo promover uma descrição exaustiva ou rica em detalhes. Com isto, espero que, na leitura deste Capítulo, as pessoas possam identificar os principais elementos em cada perspectiva descrita, e que consigam compreender as relações que elas estabelecem entre si e com o objeto desta tese.

A primeira perspectiva está ligada ao debate sobre natureza e cultura, que nos auxiliará a situar os fenômenos que pretendemos investigar; a segunda é a perspectiva pós-estruturalista, a ser notadamente disposta sob o enfoque foucaultiano, e que fornece elementos para entender as relações de poder que constroem e sustentam uma dada percepção do mundo; a terceira é a perspectiva da interseccionalidade, útil para se evidenciar o aspecto relacional dos fenômenos; e a quarta é a perspectiva dos corpos *queer*, que contém uma visão de ser humano e do fazer humano que é infinita em possibilidades, seja para gênero seja para docência, ou o que quer que seja derivado da atividade humana.

1.1 O NATURAL E O SOCIAL

A discussão sobre o “natural” e o “social” interessa a este trabalho na medida em que as suas principais categorias analíticas, a saber, gênero e docência, se constituem como fenômenos sociais. Seria possível, num primeiro momento, discutir a noção de fenômeno, mas podemos partir de um denominador comum e assumir que um fenômeno é algo que se manifesta de alguma forma para nós. O que classifica um fenômeno como social, por outro lado, está mais ligado ao interesse da sociologia. Portanto, nesta seção serão discutidas algumas ideias que localizam o que se entende como “natural” e “social”, além de serem apresentados elementos para tensionar ambos os conceitos em suas características e relações.

Como ponto de partida, podemos dizer que o ser humano compartilha diversas características com os animais, mas notadamente se difere deles por uma

série de razões. Essas aproximações e diferenças nos levam a pensar sobre até que ponto nossos comportamentos são fruto de elementos pré-configurados. A Teoria da Evolução de Darwin e Wallace, a biologia genética moderna, a psicologia animal e a psicologia genética, por exemplo, carregam discussões as quais sempre apontam para a ideia de que também somos animais (MEYERS, 2000; SCHUTZ; SCHUTZ, 1981). Na filosofia vale citar a concepção aristotélica de ser humano como um “animal racional” (MARTINS; MARTINS, 2007, p. 415), ou debate entre o inatismo e o empirismo e suas inúmeras ramificações. Até hoje essa discussão é bastante viva, e costumeiramente se evocam argumentos em favor do “natural” ou do “social” para se chegar numa resposta sobre os porquês do fenômeno humano. Caminharei, porém, na direção de demonstrar a correlação entre ambos os pontos.

Tomemos, a princípio, uma situação de interação entre ser humano e animal para compreender melhor a questão. Se eu me visto de um jeito considerado “refinado” para uma dada sociedade e me aproximo de um animal, este vai se comportar em relação a minha pessoa da mesma forma que se comportaria caso eu estivesse com um vestuário completamente distinto, ou mesmo se estivesse sem roupa alguma. Obviamente que por coincidência um animal ou outro pode ter associado determinadas cores com alguns estímulos do mundo externo, e por isso poderia haver diferença no comportamento em alguma das situações. Porém, jamais seria por que o referido animal estaria avaliando a adequação ou não das minhas roupas. Esses elementos que escapam da compreensão do animal, mas que são de conhecimento corriqueiro para nós, seres humanos, é o que poderiam de algum modo ser compreendidos como representando o aspecto “social” da vivência humana.

Essa diferença nos leva a entender, hoje em dia, que o ser humano é um ente formado por elementos biológicos, psíquicos, sociais e espirituais. No entanto, não é possível compreender cada um desses de forma isolada, pois cada elemento se constitui em relação com os demais. Por exemplo, o que chamamos de biológico, algo tido como natural, já é atravessado por experiências e visões sociais (BOURDIEU, 2006; MARTIN, 1996; MAUSS, 2007). Deste esquema conceitual não é possível derivar uma forma pura de natureza ou de sociedade.

Nessa linha de raciocínio o próprio conceito do “natural” já advém das relações sociais que produziram formas de entendimento do mundo. Em um dado momento o ser humano construiu este conceito e tentou definir uma fronteira entre o

que seria natural e o que não seria, mas, quando nos perguntamos sobre onde começaria e onde terminaria este “natural”, não temos uma resposta final. Parece haver uma espécie de arbitrariedade humana sempre por trás da linha que separa o “natural” e o “social”, dado o fato de que tudo o que seria natural já o seria devido à visão compartilhada socialmente sobre o que seria encaixável na ideia de “natural”. As ideias, diria Feuerbach (2012), não são coisas que existem em si e estão esperando para que nós as encontremos. Do contrário, elas são produzidas pela atividade humana.

Da mesma forma funciona o social. A partir de que momento ele começa? Até onde ele se estende? É seguro dizer que ele também depende dos elementos ditos naturais do ser humano, e também do que seria psíquico e espiritual. Talvez alguém possa argumentar que há uma separação entre “natural” e “social” na medida em que o último seria fruto da atividade humana, enquanto que o natural é o que não depende desta atividade. Mas qual atividade humana dita “natural” é completamente desgarrada do “social”? Nossos corpos habitam as sociedades que possuem artefatos com os quais interagimos a todo o momento. Malinowski (2014) já havia identificado que para cada necessidade fisiológica existe uma resposta na cultura. Se vamos dormir, existe uma cama, se temos uma enfermidade podemos tomar um remédio ou visitar um especialista médico que supomos ter dedicado parte da sua vida para compreender parte do que se reúne sobre o conceito de “enfermidade”. Se não enxergamos bem podemos usar óculos, se alguém vai gerar uma criança tal pessoa em algum momento vai lidar com visões morais relacionadas ao assunto.

Exemplos não faltam, mas também é oportuno imaginar como seriam nossas vidas sem nenhum outro ser humano por perto. Não só teríamos inúmeras dificuldades em nos manter com vida, mas, antes disso, logo perceberíamos que temos uma necessidade do Outro⁵. Nas interações com outros seres humanos, que me parecem em si reflexos de uma verdadeira necessidade natural, construímos relações sociais, constituímos a psique (FREUD, 1923; VYGOTSKY, 1991) e também formamos noções sobre espiritualidade, finitude e o sentido das nossas vidas. Sem este Outro sequer conseguimos atingir o potencial humano que existe

⁵ Outro com “O” maiúsculo refere-se a qualquer outro ser humano, ou mesmo qualquer outra coisa com a qual tenhamos uma relação na qual emergem sentidos e significados.

em cada um de nós, portanto não faz sentido compreender o “natural” de forma separada do “social”.

Também é possível que alguém argumente sobre a atividade dos animais ou qualquer coisa que não seja humana, e então pergunte onde está o “social” nisso tudo. É bem verdade que o elemento “social” parece ausente num primeiro momento, mas ele apenas parece. Se por “social” fazemos referência a um fenômeno que envolve interações baseadas em comunicações recíprocas, então podemos pensar, por exemplo, na comunicação por meio de infrassom entre elefantes (HERBST et al, 2012). Por outro lado, o argumento pode girar em torno da ideia de que a qualidade do “social” no ser humano é distinta daquela presente nos animais, e de fato é, contudo quem conduz este argumento vai assumir implicitamente um “social” nos animais de toda forma. Do contrário, se há um questionamento sobre se é possível falar em um “social” para os animais, a mesma coisa deveria ser feita em relação ao conceito de “natural”, pois o segundo também é um efeito da linguagem humana.

Um último argumento a ser citado gira em torno da separação entre o “natural” e o “social”, no qual o primeiro seria lido como “pré-social”. A linha que separa ambos é regida pelo “social”, já que nesse caso o “natural” seria tudo aquilo que é livre da influência do “social”, portanto o que antecede o “social”. A linha separatista é questionável frente ao que já foi colocado, pois o “pré-social” já contém o “social” na medida em que é, antes de tudo, um conceito. A própria separação também opera como conceito e só faz sentido para quem o pensa. Por outro lado, não é meu objetivo rejeitar qualquer separação didática que sirva para se construir um melhor entendimento sobre as coisas, mas sim de apresentar críticas a uma visão separatista e que insiste em pensar um dos elementos sem o outro.

Sendo o “natural” e o “social” elementos conceituais os quais existem em função dos seres humanos que interagem entre si, e que dependem dos outros aspectos humanos já mencionados, podemos compreender que sem o ser humano ambos os conceitos se perdem. Um exemplo fácil para ilustrar este pensamento é imaginar uma sociedade que é completamente obliterada por uma bomba de alcance gigantesco, criando um lastro de destruição tão enorme que não deixa qualquer centímetro de vida. Qualquer elemento que seja particular e único desta dizimada sociedade se perde instantaneamente. Sua língua, seus costumes, suas

tradições, seus ritos e rituais, suas noções sobre certo e errado, inclusive sobre o “natural” e o “social”, deixam de existir.

Isso significa, então, que aquilo que entendemos como “social”, nos seres humanos, sobrevive numa espécie de fronteira entre o que se considera objetivo e subjetivo, entre o “mundo externo” e o “mundo interno”. Em nossa sociedade, um semáforo com a luz vermelha acesa, em um cruzamento, representa um aviso de “Pare”, já a cor verde indica “Siga”, porém se nossa sociedade for destruída essa simbologia por trás das cores deixará de existir. Ao contrário da matéria que somente se transforma, de acordo com Lavoisier, aquilo que nos constitui humanos pode ser criado e pode ser destruído por completo. Na invasão belga aos povos de Ruanda e Burundi, ocorrida entre 1990 e 1994, foi adotada uma estratégia de controle populacional baseada na divisão das pessoas, que ali viviam, em grupos que antes não faziam sentido para elas. De um lado havia os *tutsis*, que foram considerados pelos belgas como mais parecidos com os europeus, portanto mais evoluídos e “melhores” que os *rutus*, os quais, por sua vez, seriam mais “negros” e mais distantes dos europeus. Somente os acordos sociais e as relações humanas conseguem dar sentido e valor a grupos criados por uma eventualidade, mas para o argumento de agora interessa dizer que há o surgimento de um fenômeno social que antes era inexistente.

Ora, é possível que o ser humano siga tais normas criadas pelas eventualidades sociais justamente porque seria de sua natureza fazê-lo, pode argumentar alguém numa tentativa de reduzir o “social” ao “natural”. Dessa forma, toda a complexidade do social seria analisável a partir de uma estrutura natural ou pré-social, a partir da qual seria possível extrair um conhecimento sobre a essência do ser humano e determinar suas possíveis variações finitas. Demonstrar que o ser humano é finito ou infinito parece algo impossível para a ciência se considerarmos as conjecturas e refutações de Popper (2008), então o que se tem a princípio são pressupostos filosóficos sobre este ser humano em favor de uma visão ou outra.

Tomo como uma evidência, porém, a ideia amplamente divulgada e aceita de que cada ser humano é único, ainda que existam regularidades sociais e que também seja possível construir teorias sobre eles. Se cada ser humano é único, inclusive no sentido biológico, então já teríamos, em tese, mais de 100 bilhões de exemplos representando pessoas que já passaram pelo planeta terra ou que ainda

vivem. Dessa estimativa, e pelo fato de jamais termos visto um ser humano completamente igual a outro, assumimos implicitamente que sempre veremos um novo ser único e distinto dotado de potencial para tornar-se humano. Sob este ângulo de análise é difícil sustentar o argumento de que haveria uma natureza humana.

Mas sequer é necessário ir tão longe, pois também é possível assumir que o próprio “natural” é, ele mesmo, infinito, haja vista o exemplo anterior. Se o “natural” abarcar todo o social por ser infinito, então o “natural” e o “social” convertem-se na mesma coisa. Seja qual for o caso, a redução do “social” ao “natural”, ou a divisão didática que fazemos entre eles por uma convenção ironicamente social, estamos diante de categorias do infinito, não sendo possível a construção de um modelo teórico que possa prever por completo o comportamento dos seres humanos ou mesmo dos animais, ao contrário do que desejava o behaviorismo de Watson (SCHUTZ; SCHUTZ, 1981).

Ou seja, sequer podemos falar em um único “natural” que opera como lente universal e que funciona como parâmetro para todas as naturezas. A ideia de que existem várias sociedades com suas diferenças parece bem evidente, mas não se costuma pensar sobre como isso também pode ser válido para o que se entende como natural. É necessário localizar o “natural” e o “social”, e dizer de qual natureza ou de qual sociedade estamos falando, de qual época, de qual região, e assim por diante. Por exemplo, existem sociedades nas quais crianças conseguem manusear facas extremamente cortantes com dois ou três anos de idade, o que definitivamente não é comum em nossa realidade social. Mauss (2007) também aponta o fato de que as técnicas do corpo variam em função dos artefatos produzidos em uma dada sociedade. Visto que educamos as pessoas a sentarem em cadeiras, elas lentamente vão perdendo a habilidade para ficar de cócoras. A máxima “homem não chora” também pode levar pessoas a chorarem com uma frequência muito menor. Se alguém argumenta em favor de uma natureza humana, então fica a pergunta: qual ser humano é natural? Aquele que consegue ficar de cócoras ou o que não consegue? Marx (2007) e Hanna Arendt (1993) então colocam que nós produzimos coisas que nos produzem, e assim o ser humano transforma o meio e é por ele transformado.

As instituições sociais, enquanto produtos da atividade humana, também existem na fronteira entre os acordos humanos nos quais tacitamente se admitem

suas existências (ELCHEROTH; DOISE; REICHER, 2011; BAREMBLITT, 2002). A escola⁶ é um exemplo peculiar disto, porque sua função é a de inclusive manter funcionando determinados pensamentos numa dada sociedade, estendendo o período dos acordos sociais e mantendo uma estrutura social funcionando. Esta compreensão só é possível porque há concordância entre as pessoas socializadas de que existe um espaço com esta função, caso contrário não haveria escola. Se eu dissesse para as pessoas que no futuro existirá uma instituição responsável por checar diariamente a pressão sanguínea de todos os moradores do Brasil provavelmente me veriam como louca, porque isso não está acordado entre as pessoas. Porém, ninguém imaginava que haveria uma pandemia de COVID-19 em 2020 e que as pessoas passariam a utilizar máscaras nas ruas. Isso significa que sim, é possível que em algum momento da história as pessoas vivam uma realidade em que todos têm sua pressão sanguínea checada todos os dias.

Nesses exemplos existem os elementos concretos, ou materiais para alguns, e os aspectos culturais e simbólicos que se constroem entre as subjetividades e se convertem numa ação humana capaz de edificar uma realidade que podemos chamar de social. A chamada realidade material é, então, sobreposta por uma realidade social, e é assim que nós organizamos o espaço em que vivemos. Um mesmo espaço físico pode representar muitas coisas diferentes a depender de como as pessoas se relacionam dentro dele. Uma escola que funciona no turno da manhã pode ser muito diferente da “mesma” escola funcionando no turno da tarde, simplesmente porque são outras pessoas se relacionando.

É curioso perceber, por exemplo, que pela ação de algumas pessoas chamadas de autoridades sanitárias tivemos que mudar o comportamento de toda uma sociedade. Seria fácil achar que essas pessoas simplesmente podem dizer isso porque ocupam determinados lugares da sociedade que são investidos de poder. No entanto, Foucault (1988) nos alerta para a ideia de que não se possui um poder, mas que ele se forma nas relações sociais. São precisamente os acordos que constroem as regras e os espaços na sociedade, e que, no fundo, tais acordos nunca serão mantidos por meio de uma pressão unilateral que encontrará apenas a

⁶ Em alguns momentos desta tese, sobretudo nos Capítulos III e IV, utilizarei a palavra “escola” no singular para me referir a uma instituição social (na seção 2.3 irei me endereçar ao debate sobre instituições sociais pensando no fenômeno gênero). Porém, na experiência concreta entendo que existem escolas, no plural.

completa subserviência. Alguém só pode dizer o que a sociedade fará ou deixará de fazer se os acordos entre as pessoas compreenderem esta possibilidade. Hegel (2003) já apontava que o senhor só se faz senhor mediante o reconhecimento enquanto tal do escravo e vice-versa. Curiosamente no Feudalismo se admitia a ideia de que o senhor feudal seria um enviado de Deus, portanto naturalmente ele teria o direito de ser senhor, mas o sistema ruiu quando não se compreendia mais uma validade neste pensamento.

Tudo isso nos leva ao argumento de que as sociedades humanas podem funcionar de formas muito distintas graças ao fato de que somos também distintos e singulares, sínteses de uma miríade de elementos biológicos, psicológicos, sociais e espirituais. Certamente existem elementos que nos aproximam de algum modo, caso contrário deveríamos abandonar aqui a psicologia ou a própria sociologia, mas não existe uma espécie de tendência final para o ser humano, uma essência que nos direciona fatalmente para um ou outro arranjo social, ou para um determinado comportamento. Todas as teorias que buscaram demonstrar esta tese de alguma forma, como a perspectiva de Lombroso sobre a mente criminosa, ou os estudos que tentavam demonstrar uma superioridade intelectual dos homens em relação às mulheres comparando o peso médio das massas encefálicas de ambos, ou mesmo qualquer perspectiva com fundamento eugenista, falharam ou incorporaram outros elementos para sustentar suas análises. Não existe, portanto, uma natureza para o “social” no ser humano.

O que ocorre se este pensamento for aplicado às categorias gênero e docência? Sobre o aspecto gênero, há quem diga que o sexo é biológico e gênero é algo social, ou mesmo que gênero é determinado por este sexo. Em outras palavras, há quem defenda a completa separação entre “natural” e “social”, ou quem defenda a suplantação de uma categoria por outra. No Capítulo II este assunto será mais aprofundado, mas já adianto, em consonância com Butler (2003), que o próprio sexo também é uma construção social na medida em que este é atravessado por mediações culturais e simbólicas, e que o gênero, fator da equação normalmente lido como “social”, também dialoga com elementos reunidos sob o conceito de corpo, ainda que não se resuma a eles. Em suma, nenhum dos dois elementos citados funciona sob uma lógica determinista.

Se assim fosse, minha própria existência estaria fadada a seguir as expectativas sociais, por conseguinte eu veria sentido em me enxergar como

homem, já que essa supostamente seria a natureza do meu corpo. Penso, inclusive, que viver uma vida conformada seria muito mais fácil, afinal é o conflito com as normas de gênero que desenhou boa parte dos processos de violência que vivi e ainda vivo, mas observo todo o percurso que fiz como necessário para que finalmente pudesse me colocar naquilo que faz sentido para minha vida. Ao fazer isso, invariavelmente estou atualizando as noções sobre o que é considerado natural e social, estou borrando as fronteiras entre ambos. Porém, sequer é necessário entrar em um profundo conflito com os padrões sociais para perceber este argumento na prática.

Em relação ao fazer docente, é possível chegar ao pensamento de que esta prática é uma resposta cultural a uma necessidade humana, visto que nascemos de forma muito dependente e precisamos de interações para nos tornarmos humanos. Além disso, que diversos aspectos tidos como naturais, como o ato de emitir sons, da atenção e da visão, da gesticulação, estão ligados a corporalidades que por si só já se encontram atravessadas por elementos culturais (MAUSS, 2007; MALUF, 2001). A relação entre o fazer docente e o corpo também funciona na direção inversa, pois o corpo localiza os indivíduos e transmite informações. Aqui é possível repensar um dos questionamentos principais desta tese: como é a experiência docente de uma pessoa dissidente de gênero? Considerando um corpo transgressor das normas e papéis sociais, como é que as pessoas o percebem lecionando?

A esta altura é importante dizer que a divisão feita entre natureza e sociedade, ou “natural” e “social”, é muito mais didática, mas nem por isso ela deve ser totalmente abandonada. Essa divisão atende a objetivos teóricos, pois ela cumpre a função de traçar delimitações que nos ajudam a localizar alguns aspectos importantes em cada fenômeno. Dizer, portanto, que gênero e docência são dois fenômenos sociais significa, para os termos do argumento aqui colocado, que ambos também carregam elementos daquilo que é considerado natural para a sociedade. Eles são fenômenos sociais por que se situam na fronteira de diálogo entre os acordos estabelecidos e as possibilidades dos nossos corpos e suas técnicas, entre os produtos e processos das diversas interações humanas, inclusive com o chamado mundo material. Logo, não há um destino para o “natural” ou para o “social”. Por conseguinte, não há um destino para gênero ou para a docência.

1.2 A PERSPECTIVA DO PÓS-ESTRUTURALISMO

A expressão “pós-estruturalismo” tem sido cada vez mais utilizada para fazer referência a um corpo heterogêneo de pensamentos, principalmente oriundos da filosofia, que vêm questionando a maneira como conhecemos o mundo. O termo aglutina pensamentos muito diferentes, mas, de certa forma, eles mantêm algum nível de relação com o estruturalismo, seja com pensamento de Levi Strauss na antropologia, Jacques Lacan na psicanálise ou outros (PETERS, 2000). Esses pensadores e pensadoras que recebem o rótulo de “pós-estruturalistas” buscam, em suas elaborações, evidenciar as relações de poder por trás das percepções que temos sobre o mundo e as coisas.

O próprio exercício mental proposto na seção 1.1 ilustra um pouco este pensamento, na medida em que se parte de um debate aparentemente bem estruturado para compreender o que representam as categorias “natural” e “social”. Se ambas são aproximações linguísticas, então o limiar entre o que é e o que não é natural ou social é objeto de convenções. No entanto, esses limiares geralmente são estabelecidos por círculos de pessoas que reservam para si, mediante outras convenções, o direito de deliberar sobre o assunto. Isso ocorre em diversos contextos como, por exemplo, no campo da “saúde” ou da “justiça”, pois neles também se convencionam limites conceituais e quem pode defini-los.

Portanto, se existem coisas estabelecidas, o pensamento pós-estruturalista nos guia a pensar sobre como isso foi estabelecido em primeiro lugar, e sob quais condições. Com isso, o pensamento pós-estruturalista termina por colocar em cheque concepções fundamentais que foram edificadas na própria história da filosofia, como a própria noção de verdade. No entanto, não se trata de exercer uma forma de ceticismo e negar qualquer possibilidade de conhecimento, mas buscar compreender de que maneira as verdades são construídas, e sob quais interesses (FOUCAULT, 1978, 1988). Por exemplo, não falamos português por mero acaso, mas por conflitos nos quais ocorreram imposições culturais cujos efeitos se estendem até hoje, e isso direciona, mas não determina, nossa maneira de perceber as coisas. O mesmo pode ser dito em relação ao que é gênero para nós, ou quais são as possibilidades para gênero, ou mesmo sobre quais assuntos seriam adequados para serem transmitidos na escola.

Para melhor compreendermos como funciona o pensamento pós-estruturalista precisamos considerar de onde ele vem e com quais ideias ele dialoga. Assim, apresentarei um esboço daquilo que antecede este pensamento dentro da história das ideias.

1.2.1 Da filosofia tradicional ao estruturalismo francês: breves considerações

Filosofia significa várias coisas, entretanto há uma definição relativamente consensual que lhe caracteriza como o “amor pela sabedoria”. Ela representa uma parte da filosofia entendida como conhecimento de si, na qual se busca o entendimento daquilo que representa o mundo e as coisas (MUCHAIL, 2004).

É nesta linha que se desenvolve, por exemplo, a maiêutica socrática, na qual se buscam definições sobre coisas como justiça e coragem. Aquilo que não é justiça ou coragem será separado e relacionado a outro conceito, mas certamente não aplicável ao que se busca conhecer. Platão, por sua vez, desenvolve a noção tripartite do conhecimento como uma crença verdadeira e justificada que vigora até hoje na epistemologia (MOSER, 2008). Atenta-se aqui para a noção de verdade, pois ela é a que denota uma relação entre o conhecimento e a realidade.

Ambos os exemplos retratam uma busca pelo conhecimento, seja sobre o mundo ou sobre a própria noção de conhecimento em si. Dentre os três elementos é possível dizer que a verdade ocupa uma posição de destaque, pois sem ela a crença e a justificativa desaguam no que é falso. Já a verdade o é independente da crença e da justificativa que seja utilizada para argumentar algo em contrário. Portanto, a filosofia historicamente busca pela verdade ou pelo que é verdadeiro.

Assim, é possível identificar que a filosofia tradicional busca por verdades sobre o ser humano e sobre as coisas. Na República de Platão (2007) encontramos a famosa Alegoria da Caverna em um diálogo entre Sócrates e Glauco, no qual já é possível identificar uma ilustração sobre a própria busca pela verdade. Na alegoria existe uma caverna habitada por seres humanos presos em correntes contemplando sombras que são projetadas nas suas paredes. Se um ser humano se liberta das correntes ele poderá sair da caverna e encarar o verdadeiro mundo, fugindo, então, das ilusões da caverna. A narração da alegoria se encerra com o indivíduo que, ao se encantar com o verdadeiro mundo, volta para a caverna na tentativa de convencer os outros a também se libertarem, mas eles rejeitam a verdade em favor

do mundo acorrentado das ilusões. Sair da caverna significa sair do mundo das mentiras e encontrar a verdade, a qual espera pacientemente por aqueles que a procuram. Significa sair do mundo das formas imperfeitas e conhecer o verdadeiro mundo que contém a essência das coisas.

Com Aristóteles (2010), no livro *A Política*, temos uma percepção sobre a natureza do ser humano e dos outros animais ligada a determinadas funções numa sociedade. Haveria uma natureza dos homens, das mulheres, dos escravos, de cada pessoa e animal, que justificaria a posição que cada um ocupa dentro de um todo organizado. A palavra “natureza” neste contexto significa essência, algo do qual não se pode escapar, pois ela contém a verdade inescapável que define um dado ente. Ou seja, para Aristóteles haveria uma verdade final que definiria o lugar de cada coisa num universo coerente.

A busca pela verdade se mantém, por exemplo, no pensamento de René Descartes (2005). Ele defende a ideia de que a verdade da existência só estaria presente no ato de questionar-se, pois é possível duvidar de tudo, menos do pensamento como origem da própria dúvida. Assim, ele se torna um forte expoente de uma filosofia representacional, na qual existe um pensador que tenta construir um conhecimento neutro sobre um objeto. O indivíduo pensante seria o detentor do conhecimento, e o mundo um lugar de dúvidas (ELIAS, 1994).

O empirismo de David Hume, por sua vez, também ilustra uma busca pela verdade na medida em que se duvida das generalizações, o que, por trás, simboliza uma postura de desconfiança perante aquilo que por hora se considera verdade. Kant também se endereça ao debate trazendo a noção de fenômeno e de *númeno*, os quais respectivamente indicam as aparências e essências das coisas que se manifestam para nós. Aparência e essência são termos que inclusive aparecem na fenomenologia de Husserl e nas ideias de Marx, dois exemplos de pensadores mais próximos dos tempos contemporâneos.

Hegel, porém, se diferencia um pouco por ser considerado o pensador que, no curso da filosofia tradicional, introduz a noção de história em suas ideias. A experiência da revolução francesa o fez perceber que as sociedades podem sofrer grandes transformações (BAMBIRRA; SILVA, 2011; HEGEL, 1997), e que, por isso, aquilo que é belo ou justo para uma sociedade pode não o ser para outra. Nesse sentido, o pensamento seria relativo às épocas e lugares. Para Hegel (2003), o conjunto de ideias de uma determinada época, ou espírito, estaria em constante

transformação mediante um processo dialético em que sua primeira forma, denominada tese, é negada por uma antítese, e esta, por sua vez, é negada novamente por uma junção de tese e antítese denominada síntese e que se converte numa nova tese, o que proporciona um ciclo interminável de transformações do espírito. Hegel (1997), no entanto, levanta argumentos em favor de uma verdade sobre o Estado para defender a monarquia constitucional em sua época, pois assim, segundo ele, os indivíduos experimentariam o ápice da liberdade em sociedade.

O principal ponto a ser destacado é o de que a filosofia, expressa em ideias de várias épocas, buscou muito mais por uma verdade das coisas do que pela compreensão sobre os processos pelos quais as próprias verdades se estabelecem. Tal busca é fundamental, pois ela representa nossas tentativas de compreender tudo o que nos cerca, mas é importante ter em mente que a verdade não é algo que o ser humano simplesmente encontra, antes, é algo que ele constrói. Apesar desta forte tendência que favorece a busca por uma verdade pronta, alguns pensadores como Nietzsche seguem outra regra, porém ele será abordado na seção seguinte dada sua influência para o surgimento do pós-estruturalismo.

Essa tendência na filosofia tradicional também pode ser encontrada no estruturalismo francês, cujas bases residem nas ideias de Ferdinand Saussure e Roman Jakobson no começo do século XX. Saussure era um linguista que concebia a linguagem como um sistema de significação que contém elementos relacionados entre si. Sua abordagem considerava aspectos formais da linguagem, numa tentativa de compreender quais mecanismos eram capazes de construir uma determinada língua. Ora, se é possível destacar algo que constrói uma língua, e não alguma língua em particular, então seria possível defender a ideia de que existe uma estrutura de todas as estruturas linguísticas. Assim, todas as estruturas linguísticas conversariam entre si na medida em que compartilhariam de uma estrutura comum (PETERS, 2000).

É sob estas premissas que Jakobson dá seguimento à compreensão de Saussure, apesar de ter se distanciado dele em alguns pontos, e promove ampla divulgação do que chamou de estruturalismo em 1929. Nesse contexto Levi Strauss entra em contato com o estruturalismo e o aplica à antropologia, buscando reconhecer nas diversas civilizações um conjunto de leis internas, ou a estrutura das estruturas, a qual ele passou a chamar de estrutura inconsciente (PETERS, 2000).

A lógica por trás do estruturalismo se torna convidativa para vários pensadores, porque ela envolve a descoberta de princípios gerais que regulam a

realidade e que se aplicam a diferentes épocas e lugares. No fim, é uma maneira de representar uma verdade alinhada com os moldes universais e estáticos, como algo que sempre esteve presente no mundo à espera de ser descoberto por alguém.

Pois é frente às ideias do estruturalismo que surge o pós-estruturalismo, o qual buscará enfatizar os processos de produção das verdades, e de que maneira tais processos são atravessados por relações de poder.

1.2.2 O pós-estruturalismo e o pensamento foucaultiano

O pensamento que hoje é denominado pós-estruturalismo compreende uma crítica ao estruturalismo francês, mas principalmente às premissas a ele implícitas. Foucault destaca que há um forte diálogo entre o estruturalismo e o formalismo europeu, na medida em que ambos buscam identificar leis autônomas que regem os fenômenos (PETERS, 2000).

O principal contra-argumento do pós-estruturalismo é o de que não existem estruturas básicas, ou leis gerais, que regulam fenômenos humanos como a linguagem ou a cultura. Deste argumento é possível derivar um outro: o de que o ato de representar a realidade é, em si, um ato de criação. Aqui se opera uma diferença fundamental na medida em que, de um lado, o estruturalismo considera a existência de leis gerais que se encontram escondidas, apenas a espera de alguém capaz de descobri-las. Por outro lado, o pós-estruturalismo indica que tais leis na verdade foram produzidas pela própria humanidade. Se tais leis vêm prontas e com existência independente, então basta que nós sejamos capazes de identifica-las. Porém, se elas foram produzidas, então é válido buscar entender em que medida e sob quais circunstâncias elas foram produzidas. É justamente sob esta segunda premissa que o pós-estruturalismo se sustenta, por isso os autores e autoras deste campo vão enfatizar os processos de construção das verdades.

Podemos encontrar algumas das raízes desse pensamento já nas obras de Friedrich Nietzsche, quando, por exemplo, o autor se propõe a apresentar questionamentos acerca da ideia de “bem” e “mal” num livro intitulado *A Genealogia da Moral*, publicado em 1887. Ao investigar a história com seu fazer genealógico, Nietzsche (2007a) vai encontrar arbitrariedades no conceito de “bem” e “mal” que refletiam relações de poder em vários momentos. Em termos mais concretos, o conceito de “bom”, por exemplo, era usado para ilustrar determinados

grupos que ocupavam espaços privilegiados⁷. Neste ponto Nietzsche já desenvolve uma das ideias centrais ao pensamento pós-estruturalista, a de que a linguagem é um instrumento de construção de realidades e também de dominação, e não uma ferramenta utilizada para descrever um mundo pronto.

Nietzsche (2003), ao narrar a caminhada do profeta Zaratustra, indiretamente também tece críticas aos filósofos da moral quando indica, por entre as descrições sobre a vida de Zaratustra, que nestes a preocupação predominante era a de identificar uma espécie de moral ideal, ou simplesmente a verdadeira moral. No fim, os pensamentos morais seriam apenas o reflexo da vontade de alguns sob os demais. Nietzsche então propõe que o caminho deveria ser o de questionamento da moral, muito mais do que o da sobreposição de uma moral por outra.

Na mesma linha de raciocínio, Nietzsche (2007b) considera a própria verdade como uma espécie de ilusão, na medida em que ela é mera metáfora da realidade e nunca a realidade em si. É pelo movimento metafórico que o ser humano edifica um corpo de proposições que, por um movimento linguístico, são consideradas verdadeiras, e estas, resistentes à passagem do tempo, se configuram como sólidas e acima de questionamentos. O simples ato de conceituar envolve apagar diferenças em prol da formação de algo que representa um todo, e assim damos as costas para o mundo complexo em detrimento da ilusão do saber. Se eu me pergunto o que é um homem, qual resposta eu poderei ter que fatalmente dará conta de tudo aquilo que se convencionou chamar de homem?

Mas haveria no ser humano uma vontade de verdade que exprime o desejo do saber, do conhecer, e isso nos levaria, mediante nossa arrogância, à ilusão de que conhecemos algo (NIETZSCHE, 2007b). Quero acreditar, porém, que esta afirmação, se encarada como verdadeira, denota que devemos considerar nossa própria relação com o que instituímos como verdade, e não o completo abandono de tudo o que pode simbolizar uma busca pelo que chamamos de conhecimento. Marx (2007) nos conta a história de um homem que passou a acreditar na ideia de que seres humanos se afogavam porque estavam possuídos pela ideia da gravidade, e, com isso, ele quer sinalizar para o argumento de que existem coisas que independem da nossa forma de pensar. O mundo existe, contudo o movimento de

⁷ Na perspectiva pós-estruturalista sempre se entende que algo nunca é, mas está. O privilégio, nesse sentido, é uma consequência das relações sociais estabelecidas em determinados contextos. Não existem grupos privilegiados ou desprivilegiados aprioristicamente falando.

conhecê-lo, alerta Nietzsche, é também um movimento de reduzi-lo num processo metafórico. Sob outro prisma, Carlos Drummond de Andrade faz referência a este debate, num poema intitulado “Verdade”, imaginando como seria se uma pessoa conseguisse finalmente atingir a tão sonhada verdade:

A porta da verdade estava aberta,
 mas só deixava passar
 meia pessoa de cada vez.
 Assim não era possível atingir toda a verdade,
 porque a meia pessoa que entrava
 só trazia o perfil de meia verdade.
 E sua segunda metade
 voltava igualmente com meio perfil.
 E os meios perfis não coincidiam.
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
 Chegaram ao lugar luminoso
 onde a verdade esplendia seus fogos.
 Era dividida em metades
 diferentes uma da outra.
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
 Nenhuma das duas era totalmente bela.
 E carecia optar. Cada um optou conforme
 seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Na filosofia, Edmund Gettier (1963) questiona a noção platônica de conhecimento como uma crença verdadeira e justificada. Ele utiliza dois exemplos nos quais há a presença desses três elementos fundamentais, e mesmo assim não se pode falar em conhecimento. Na filosofia da ciência, Popper (2008) sinaliza que o conhecimento científico não é exato, mas aproximadamente exato, numa referência ao fato de que ele é o produto da investigação duma época, e, portanto, ele pode ser atualizado com o tempo. Dizer “só existem cisnes brancos no planeta terra”, algo que atende ao crivo da verdade estática e final, significa tomar como referência todos os cisnes do passado, presente e futuro, contudo isso é inatingível. Tem-se, então, que a proposição precisaria ser trocada por “Até a extensão da presente investigação, constatou-se apenas a existência de cisnes brancos”. Num debate ainda não pacificado, autores como Feyerabend (1975) questionam se realmente existe uma diferença fundamental entre o conhecimento científico e outros conhecimentos, ou se há apenas a mera crença de que tal diferença existe.

Na matemática, Kurt Gödel consegue demonstrar que qualquer sistema lógico-formal será ou incompleto ou inconsistente, dado o fato de que suas regras básicas são elaboradas considerando o próprio sistema que se deseja construir, portanto isso

gera um problema de auto-referência. Se eu estipulo que “G sempre será falso” num dado sistema lógico-formal, é impossível assumir a proposição “G sempre será falso” como verdadeira, pois G é falso. Dizer, do contrário, que “G sempre será falso” é falso significa negar a proposição inicial. Isso implica dizer que até mesmo a lógica, defendida como principal instrumento formal de acesso a uma verdade, nunca estará totalmente demonstrada no próprio campo formal (FRANZÉN, 2005).

É esta verdade última, estática e final que também vai ser alvo de críticas contínuas no pensamento de autores e autoras pós-estruturalistas como Jaques Derrida, que pensa na ideia de desconstrução para compreender o processo inverso ao de constituição das verdades; Judith Butler e Beatriz Preciado em seus questionamentos acerca da realidade biológica do sexo, os quais serão desenvolvidos na Seção 1.4 e no Capítulo II; Donna Haraway, que vai se perguntar sobre o que é o ser humano a partir da analogia com o ciborgue; e Michel Foucault, o qual será abordado em seguida. Curiosamente essas pessoas não atribuem para si o rótulo “pós-estruturalista”, apesar de que essa postura parece coerente com uma posição filosófica que nos leva ao questionamento de rótulos já bem estabelecidos. Porém, é válido ressaltar que, como já foi dito, não se trata de adotar uma postura alinhada ao ceticismo e dar as costas para o que, de alguma maneira, se interpõe diante do ser humano, mas buscar entender os aspectos subjacentes à construção de conhecimento e o papel da linguagem neste processo. Rejeita-se, por outro lado, qualquer tentativa de relação direta entre conhecimento e a realidade (PETERS, 2000).

Michel Foucault, dentre as pessoas citadas, é alguém que buscou compreender como se constitui o que chamou de sujeito, ou aquele que se assujeita a uma determinada ordem social. O sujeito está ligado a uma complexa rede que envolve o poder, o direito e a verdade, na qual cada elemento se interliga com os demais. Não é possível falar um desses elementos sem o outro, e é com este esquema conceitual que Foucault busca entender o processo do assujeitamento, ou em que medida nos permitimos ser atravessados de uma ordem externa. Num primeiro momento ela é estranha a nós, já num segundo estamos nos definindo a partir dela (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Desses três elementos a verdade já foi abordada, portanto resta dizer que Foucault, até mesmo sob uma influência nietzschiana, também vai manter seus olhares em torno do processo pelo qual se constroem verdades. Aqui entra a noção de poder, pois se a verdade é instituída faz-se necessário, então, pensar sobre

quem ou o que a institui, e sob quais processos. Além disso, Foucault (1996) também entende que não se pode dizer tudo em qualquer lugar, então existe uma espécie de métrica que representa a permissão para o dizer, ou o direito de dizer. É considerando isto que Foucault (1988, 1996), por meio dos conceitos de saber-poder e de discurso, vai dizer que a produção de verdades obedece a uma lógica na qual se delimita em quais espaços ela pode ser produzida. O exemplo dado na seção 1.1, sobre os conflitos em Ruanda e Burundi, ilustra como um saber produzido se institui como poder e circulou como discurso para desenhar uma percepção de mundo.

O próprio Foucault (1978) vai demonstrar, em sua tese de doutorado, como se construiu a figura do louco, antes inexistente, e o papel da ciência no processo de institucionalizar essa figura, de lhe caracterizar e de construir todo um conjunto de conhecimentos destinados ao controle desse indivíduo louco. É neste e em outros empreendimentos, como em relação ao surgimento da figura do homossexual, que Foucault (1978, 1988) apresenta, pouco a pouco, como o saber exprime parcialidades e opera relações de poder, estruturadas em consonância com um direito e com uma verdade. Se alguém pode dizer e, portanto, tem o direito de dizer, então a possibilidade e o direito traduzem a verdade sobre como as coisas devem funcionar.

Separar poder, direito e verdade inclusive pode ser uma tarefa difícil. A relação entre poder e direito ocorre na medida em que a malha do direito promove os fluxos legítimos pelos quais o poder circula. E se o direito carrega códigos pelos quais se legitima e se espera a passagem ou não do poder, este foi instituído mediante exercícios de poder em primeiro lugar. Direito e poder podem se converter na mesma coisa na medida em que é possível encarar os próprios códigos como frutos do exercício de um poder, e este, por sua vez, tende a seguir os fluxos delineados pelos códigos construídos. É como se o direito desenhasse a geometria ou a cartografia do poder, mas tal desenho já seria um ato de poder em si.

A diferença entre ambos pode ser verificada quando imaginamos cada um operando isoladamente. Encarar o poder sem o direito parece nos levar a um estado de desordem representado por um pensamento de Platão que também é proferido por Hobbes (2002): o homem é lobo do homem. Por outro lado, direito sem poder parece ser algo vazio, pois o código não possui elementos que garantam seu cumprimento. Qualquer ordem, neste caso, seria completamente espontânea. Poder e direito, por sua vez, se interligam com a noção de verdade na medida em que ela

circula enquanto discurso e se constitui enquanto um regime de verdade, sustentando relações de poder e noções de direito, e por eles sendo sustentada.

Com estes elementos Foucault (1979) entende que nas guerras estabelecem-se relações de força que podem resultar na imposição de um grupo sobre outro, e nisto compreende-se o acesso ao espaço físico, à cultura e à visão de maneira geral. Essa imposição inicial é o que Foucault chama de esquema guerra-repressão do poder, que se estende para além do conflito. Pelo uso da força institui-se um direito fundado sob a ótica de quem vence a guerra para sistematizar o domínio sobre os outros povos, que de início não dialogam sob as mesmas premissas, e aqui se verifica a noção de contrato-opressão do poder em Foucault (1979). No entanto, em primeiro lugar, os próprios conflitos só ocorrem entre grupos porque já existe uma coesão que é sustentada por códigos, sejam eles escritos ou não. Freud (1913), nesse sentido, faz referência à quão antiga é a noção de ordem social quando escreve Totem e Tabu. Assim se percebem as relações íntimas entre poder e direito, e como se constroem verdades a partir dos conflitos armados.

Na história temos diversos exemplos disso, como as guerras santas organizadas em oposição à crescente influência dos califados mulçumanos na idade média, ou mesmo a história do próprio Brasil. Não é por um acaso que hoje falamos português, vivemos num país cuja maioria se declara cristã e que pensa sobre gênero a partir de uma perspectiva binária e com base nesse cristianismo. A educação também se construiu a partir da transmissão de saberes e valores considerados importantes para os jesuítas em detrimento da cultura dos diversos povos indígenas e africanos. As próprias palavras sistematicamente utilizadas para descrever os primeiros contatos entre europeus e indígenas, retratando a invasão das terras como “descoberta”, denotam a produção de verdades que foram fermentadas mediante o processo de guerra-repressão e posterior contrato-opressão descritos por Foucault (1979).

Com o passar do tempo, as verdades que outrora foram impostas tornam-se guias para as pessoas, que vão se assujeitando a elas. A percepção passa a ser de que as coisas sempre foram assim, portanto perdem-se de vista os processos históricos e naturaliza-se a realidade presente. A sujeição, porém, não é imediata, mas ela ocorre por meio de um processo cuidadoso em que o indivíduo é conduzido a uma determinada maneira de ver o mundo e a si próprio. Ela se desenvolve no contato com a configuração social, expressa em discursos, leis, arquiteturas, proposições,

enunciados, tecnologias e tudo aquilo que Foucault (1981) reúne no conceito de dispositivo, algo que serve para ativar uma dada percepção das coisas.

Por exemplo, imagine a vida de uma pessoa hipotética que nasce numa família de classe média no Brasil. Mesmo antes de nascer, essa pessoa é identificada em um exame por imagem que busca reconhecer o chamado sexo, e, assim, determinar se o ser é menino ou menina. Quando nasce, o indivíduo é levado a um quarto que foi decorado de acordo com o que se entende ser o interesse do seu sexo. As pessoas que interagem com ele o tratam utilizando uma linguagem adequada para identificar que ele tem um determinado sexo. Ele é conduzido para brincadeiras de acordo com seu sexo, e é levado a entender que existem outros seres iguais ou completamente diferentes dele devido ao sexo. Na escola, ele utilizará uma farda condizente com seu sexo, e deverá entrar no banheiro também construído para pessoas do seu sexo. Ele vai aprender que pessoas de um sexo são fortes e não podem chorar, e que o outro é emotivo e frágil, que um utiliza cabelo curto e o outro cabelo longo. Um dia ele pode descobrir que o ordenamento jurídico brasileiro foi estruturado com base em diferenças de sexo. Além disso, ele vai assinalar em diversos documentos o sexo que em tese lhe representa. Caso um dia ele conheça alguém que se intitula não binária, e tal pessoa afirme que sexo é uma construção social, o que será que ele vai pensar? É pelos diversos momentos, pouco a pouco, que se edificam as percepções da realidade, que se aprende e se naturaliza o mundo, e é por isso que o conceito de dispositivo de Foucault é importante para compreender o assujeitamento.

No entanto, tal processo é marcado por conflitos e não assume forma linear. Se o sujeito é o alvo para o qual se dirige o poder, o direito e a verdade, ele também é fonte de resistência e de questionamento. Ora, se no exemplo dado a pessoa encontra alguém que se coloca como não binária, então temos de considerar a possibilidade de alguém questionar uma dada ordem social. No entanto não é necessário ir tão longe, pois o próprio indivíduo que protagoniza o exemplo também vai entrar em choque com as normas estabelecidas socialmente em um dado momento, ainda que em relação a pontualidades. A relação de tensão entre indivíduo-sociedade é explorada por Freud (1923) em suas elaborações sobre a topografia da psique, ou por Durkheim (2007) com o conceito de coerção social. Ao analisar o poder, Foucault (1988) entende que ele tanto flui em sentidos capilares, ocupando-se de todas as relações, como ele também mantém relação de simbiose

com a resistência. Poder e resistência derivam-se da mesma fonte, mas ambos existem por motivos diferentes e se processam em situações diferentes. Entretanto, o que hoje é resistência amanhã pode ser poder, e vice-versa.

Contudo, é justamente pelo conhecimento de que os sujeitos operam resistências que se constroem os instrumentos de controle e disciplina, destinados a garantir que os sujeitos mantenham-se dentro da ordem social edificada. Em diversas obras Foucault (1978, 1988, 1999a) identifica um conjunto de saberes, técnicas e tecnologias que buscam formatar e docilizar os sujeitos. Frente aos desajustados mobilizam-se saberes que buscam enquadrá-los em suas diferenças, e assim surgem diversas patologias legitimadas cientificamente, como a loucura, a homossexualidade, ou mesmo a transgeneridade recentemente, as quais servem como rótulos que expressam a dissonância com as normas sociais⁸, representações ligadas a um conceito base: o anormal. Para que se identifiquem os anormais é necessária a criação de técnicas de exame, capazes de fornecer a medida de suas diferenças em relação aos padrões de normalidade. Ante os anormais são direcionados mecanismos de controle mais visíveis, com o objetivo de transforma-los em normais. Foucault cita diversas instituições para exemplificar os enredamentos que servem ao controle, como o exército, a igreja, o Estado, a ciência e também a escola.

Assim, Foucault demonstra como existe um esforço contínuo para que haja a manutenção de uma ordem social, mas, ao mesmo tempo, nela se encontram sujeitos que tanto se enxergam a partir dela, portanto se assujeitam a ela, como também podem resistir e questioná-la. A combinação entre esses elementos não assume um resultado determinado, pois a realidade em sociedade tanto é mantida como transformada pelos mesmos sujeitos em relação. Por isso o grande interesse teórico de Foucault foi compreender o sujeito (FOUCAULT, 1995; PETERS, 2000). Além disso, percebe-se o pano de fundo do pós-estruturalismo e a rejeição de que existiriam estruturas capazes de explicar o funcionamento dos indivíduos de forma generalista e ahistórica. Tais considerações serão importantes para compreender os principais conceitos desta tese.

⁸ O conceito de normas sociais está ligado às expectativas sociais sobre o que as pessoas devem ou não fazer em determinadas situações. Por exemplo, comer de boca fechada, ou utilizar o banheiro com a porta fechada. Transgredir tais normas não constitui crime na forma na lei, mas elas incorrem em rechaço social. Também existem normas sociais ligadas a gênero, como, por exemplo, em relação a como se vestir ou como se expressar.

1.3 A PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE

A interseccionalidade pode ser entendida como uma perspectiva de análise da experiência humana que considera os fenômenos de maneira inter-relacionada. Isso significa que os fenômenos produzem efeitos combinados os quais não existiriam na presença de apenas um único fenômeno, porém também significa que a própria constituição dos fenômenos precisa ser avaliada em processos relacionais. A título de exemplo, podemos imaginar duas crianças: uma que nasceu e cresceu no nordeste, e outra que teve essa experiência no sul. Sabemos que, apesar de serem duas crianças, suas experiências de vida podem ser bem distintas, pois elas tenderão a seguir dialetos linguísticos diferentes, serão apresentadas a valores que podem ser diferentes, e o mesmo pode ser dito das brincadeiras.

No entanto, para a perspectiva interseccional não se considera apenas a maneira como a região geográfica pode afetar as vivências de uma criança, mas também como as vivências de uma criança contribuem para o entendimento de uma dada região geográfica. Isso significa que a perspectiva interseccional fornece uma maneira de compreender os fenômenos cuja lógica é relacional, pois para entender um dado fenômeno é necessário perceber suas relações com os outros. No exemplo dado, considerar apenas que elementos geográficos podem ter impacto sobre experiências na infância é considerar um modelo aditivo, no qual existe uma variável principal e apenas se adicionam outras para uma melhor compreensão da variável de maior interesse. Portanto, trabalhar com as categorias de gênero e docência sob um olhar interseccional significa pensar gênero a partir da docência e vice-versa.

Dessa forma, a perspectiva interseccional busca dar conta da complexidade do mundo percebendo como um dado fenômeno funciona em relação a outros, pois não há fenômeno isolado. Desse entendimento é possível depreender que a interseccionalidade se aproxima mais ao que seria uma perspectiva do que um conceito, visto que se trata muito mais de um modo de enxergar a realidade social que considera diversos fatores em inter-relação (COLLINS; BILGE, 2016). Essa maneira de encarar a realidade social parece incorrer em um ganho analítico, como aponta Medeiros (2019), na medida em que se torna possível enxergar múltiplas formas de desigualdade, inclusive de maneira combinada e, portanto, possivelmente invisíveis perante uma análise que considera apenas um ou outro aspecto.

É justamente essa a premissa que guia o trabalho de Kimberlé Crenshaw (1989), intitulado *“Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”*⁹. A autora parte do entendimento de que quando se pensa em mulheres geralmente imaginamos uma mulher branca. Por outro lado, quando pensamos em pessoas negras geralmente vamos imaginar um homem negro. Ora, onde se situam, então, as mulheres negras? Não estariam contempladas nem pela categoria “mulher” nem pela categoria “negro”. Partindo de alguns casos da justiça nos Estados Unidos, a autora demonstra como as mulheres negras estão invisíveis em relação a suas questões mais específicas, pois os casos eram tratados ora como discriminação racial ora como discriminação de gênero. Crenshaw demonstra que a combinação das categorias “mulher” e “negro” produzem efeitos combinados que não são vivenciados por pessoas pertencentes a apenas uma das duas categorias sociais. É apenas pela consideração dos inter cruzamentos que se percebem fenômenos novos.

Todavia, o trabalho dessa autora não inaugura o campo de investigações que se guiam pela mesma premissa. O pensamento que sustenta a noção de interseccionalidade já estava presente entre mulheres negras desde as “primeiras ondas”¹⁰ do feminismo em países como os Estados Unidos e o Brasil, e ele segue em conjunto com este movimento até surgir o conceito formal no trabalho de Crenshaw em 1989. No feminismo de primeira onda havia um foco na conquista por direitos políticos, materializados principalmente na ideia de sufrágio universal, mas também havia a luta por direitos civis e trabalhistas. No entanto, mulheres negras como Sojourner Truth vão apresentar outras demandas que se ligam com a luta contra o racismo e pela dignidade humana. Se as mulheres brancas lutavam pelo direito ao que se considera trabalho, as mulheres negras historicamente foram obrigadas a trabalhar em decorrência da escravidão e dos efeitos que ela gerou. Assim, já se percebe que as vivências das mulheres precisavam ser localizadas

⁹ “Desmarginalizando a interseção entre raça e sexo: uma crítica do feminismo negro à doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas anti-racistas” – Tradução livre.

¹⁰ A noção de “Ondas” para compreender a historicidade do movimento feminista vem sendo criticada pelo feminismo negro, pois ela reflete uma visão linear da história e reflete muito mais os interesses das mulheres brancas. Se o feminismo branco de “primeira onda” busca o sufrágio universal e o acesso ao mercado de trabalho, as mulheres negras denunciavam o trabalho forçado justificado pela dominação racial, e refletiam sobre os efeitos do processo diaspórico e transatlântico nas suas vidas. Por conseguinte, feministas negras vêm indicando que se substitua a noção de múltiplas “Ondas” por uma grande maré negra (AKOTIRENE, 2019).

dentro de outros marcadores sociais como raça (KYRILLOS, 2020; SIQUEIRA, 2018).

No feminismo negro surgem reflexões para entender e denunciar os efeitos ligados ao cruzamento transatlântico, ao apagamento das culturas não europeias e aos efeitos da escravidão em conjunto com as vivências de gênero tradicionalmente captadas pelo feminismo branco. Assim surgem pensadoras como a já citada Sojourner Truth, e também Lélia Gonzalez, Avtar Brah, Ann Phoenix, June Jordan, Angela Davis e diversas outras que buscaram refletir sobre múltiplas opressões inter-relacionadas (COLLINS, 2017; AKOTIRENE, 2019; LYKKE, 2010).

No cenário brasileiro, Lélia Gonzalez reflete sobre as relações entre racismo, sexismo e exploração capitalista, e introduz o conceito de amefricanidade. Além disso, ela já identificava tensões mesmo dentro do movimento negro, justamente porque as inserções sociais ocorrem por meio de vias distintas. Tais reflexões se ligam ao pensamento de Angela Davis, nos Estados Unidos, que vai escrever em 1981 o livro *Mulheres, Raça e Classe* (AKOTIRENE, 2019; SIQUEIRA, 2018). Mesmo à época, ambas as pensadoras buscaram refletir sobre a condição das mulheres considerando outros elementos, e assim construindo visões também ligadas ao que hoje se entende por interseccionalidade.

Também podemos destacar o pensamento de Sueli Carneiro, que também já denunciava a parcialidade das lutas feministas que não enxergavam as desigualdades raciais. Em “Identidade Feminina”, texto publicado entre 1984 e 1988, ela escreve:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós mulheres negras fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas este mito, porque nunca foram tratadas como frágeis. (...) Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destinam a seguinte frase: “Exige-se boa aparência” (CARNEIRO, 1993, p. 11).

Assim, é possível compreender que o pensamento anterior ao termo formal “interseccionalidade” já refletia uma forma de localização das experiências, o que nos leva a um entendimento que tende para a complexificação na medida em que outros elementos são incorporados. Ao mesmo tempo, ele historicamente circula entre grupos que precisavam compreender múltiplos eixos de opressão e também

de privilégio. Por exemplo, o cruzamento entre as categorias “mulher” e “branca” produz uma experiência própria que integra opressão e privilégio, e isso fez com que diversas mulheres brancas não reconhecessem alguns dos problemas apontados por mulheres negras, tal como coloca Sueli Carneiro na passagem destacada. Adicionalmente, os próprios espaços e ferramentas de luta nem sempre eram os mesmos, o que em si já nos leva a encarar vivências de gênero e raça a partir de elementos como classe e os efeitos da escravidão.

Também é importante considerar como o conceito de interseccionalidade tem, em sua historicidade, a marca da resistência, inclusive frente a outros grupos oprimidos que em outros contextos podem assumir uma cumplicidade com elementos de opressão. Contudo, Avtar Brah (2006) já alertou sobre a tendência de uma essencialização que nos leva a encarar o feminismo branco ou negro como blocos monolíticos muito bem definidos e sempre em oposição. Eles se movem historicamente na medida em que produzem práticas discursivas e materiais¹¹.

De toda forma, é possível dizer que a história do conceito de interseccionalidade é marcada pela relação entre poder e resistência descrita por Foucault (1988). O trabalho de Crenshaw, por exemplo, recebe evidência na medida em que ganha legitimidade dentro dos espaços de poder da academia, e chega a ser considerado um trabalho seminal que inaugura uma nova maneira de pensar o mundo. Este saber dos movimentos sociais se tornou legítimo na medida em que foi aceito pelo crivo acadêmico, e isso ocorreu justamente por que este último advoga para si o direito de interpretar o mundo.

Contudo, não se pode negar que o trabalho de Crenshaw (1989) é um importante capítulo que marca a introdução deste conceito numa academia que hegemonicamente refletiu sobre problemas sociais sob um ponto de vista tendenciosamente “neutro”. Assim, pessoas foram mobilizadas a refletir sobre o prisma da interseccionalidade. Para demonstrar o modelo interseccional, a autora utiliza a metáfora com duas vias que se cruzam para explicar o que seria o efeito

¹¹ O termo material é utilizado por Avtar Brah, mas cabe pensar, assim como Butler (1993), sobre o que é ou não material. Pensar em materialidade pode nos levar a considerar um mundo como dado, anterior ao discurso, algo que nos leva a pensar na concretude de ações que independem de uma leitura para existirem. Mas a constituição da ideia de uma materialidade para o mundo externo pode funcionar em conjunto com uma leitura que lhe confere a condição de material. A ideia de um sexo como material, dado e anterior às sociedades, em primeiro lugar, ganha tal condição graças a uma compreensão cultural que assim lhe define.

cruzado da interseccionalidade. Cada via pode representar um marcador social, como raça, gênero, classe, e o cruzamento seria o efeito que não se verifica de forma isolada em nenhum dos marcadores separadamente.

Porém essa metáfora logo começou a ser criticada por alguns autores e autoras, sobretudo daqueles vinculados à perspectiva pós-estruturalista. Nessa linha de pensamento, as interseções não ocorrem única e exclusivamente num ponto específico, mas em todo seu percurso, inclusive em sua origem. Utilizando o referencial de Crenshaw, o surgimento e desenvolvimento da ideia de “mulher” na sociedade já leva em consideração formulações sobre “raça”, e vice-versa. Tampouco se compreende um dado conceito como fixo, uma vez que ele se encontra em constante relação com outros (LYKKE, 2010).

Isso significa localizar a produção do próprio conhecimento, e demonstrar como os conceitos que surgem refletem parcialidades na maneira de se encarar o mundo. Por exemplo, a própria Simone de Beauvoir (1970) reflete sobre como o conceito “mulher” ganha forma e significado entre os homens, ou aqueles que seriam a medida de todas as coisas. Ainda que aqui se fale apenas em gênero, ou sexo/gênero, tem-se que o trajeto de um dado conceito se conecta com o de outro. Da mesma forma, Marx (2011) indica que o conceito de escravo ou de burguês só passa a fazer sentido dentro de determinados modos de produção, e assim ele localiza e relaciona os conceitos com os contextos que lhes oferece contornos. Como já foi dito, Foucault (1978, 1988) também tece exemplos quando fala da loucura, da homossexualidade, e etc. A ideia que aqui defendo não diz respeito a ver um pensamento propriamente interseccional nestes exemplos, mas de indicar que é necessário observar de que maneira um dado conceito ou categoria passou a fazer sentido, e que, para isso, devemos observar o contexto social no qual ele surge. Ou seja, é possível reler essas ideias considerando um olhar interseccional.

O campo da interseccionalidade também vem recebendo críticas na medida em que teoricamente sua abrangência seria ilimitada e sua operacionalização poderia ser tecnicamente inviável. Afinal, com quantas categorias de análise se conduz um entendimento da realidade suficientemente satisfatório? Falar em nome de uma Mulher, com M maiúsculo, já se demonstrou como algo que exclui da vivência de mulheres negras, mas também existem mulheres gordas, indígenas, nordestinas, periféricas, umbandistas, paraplégicas, órfãs, idosas, e um sem número de formas e

experiências diversas. Somado a isto, múltiplas são as maneiras de combinar essas variáveis, sendo virtualmente possível trabalhar com todas ao mesmo tempo.

Ora, é precisamente assim que a física ou outras ciências exatas buscam trabalhar: com a maior quantidade de variáveis possível. Caso eu queira construir uma ponte eu preciso saber o comportamento de diversas variáveis, desde aquelas ligadas aos materiais até variáveis topográficas ou climáticas. No entanto, se um material de ferro-carbono terá uma dada resistência na medida em que se combinam nele proporções específicas de ferro e de carbono, então é possível prever com certa margem de erro qual será seu comportamento em qualquer ponte a ser construída. Com seres humanos é completamente diferente, pois mesmo a experiência de duas pessoas que nasceram e convivem numa mesma residência podem diferir em uma boa quantidade de aspectos. Assim, a abrangência de uma teoria que envolve seres humanos ocorre em função da quantidade de variáveis estimadas, ou graus de liberdade, de sorte que quanto mais variáveis se considera mais localizada, portanto menos abrangente, é a teoria.

Mesmo em um estudo de caso a quantidade de variáveis a serem consideradas pode permanecer uma dúvida. Contudo, como afirma Vivian May (2015), é necessário pensar a interseccionalidade interseccionalmente. Existe uma relação entre a pessoa que se propõe a investigar uma dada realidade e a realidade em si que opera em sentido duplo. Nesse sentido, a realidade é seccionada a partir de um olhar que foi produzido pela realidade em si. Essa relação entre prática e ação inclusive é o denotativo para a *práxis*, na qual se entende que o pensamento advém de um vivido e mobiliza ação, que por sua vez impacta no vivido e produz novas reflexões, e assim pensamento e ação se combinam numa inter-relação.

Assim, é necessário considerar a própria relação com o objeto de pesquisa e com o campo a ser investigado, identificando na experiência concreta os elementos que se sobressaem para pensar aquele contexto, mas evitando construir hierarquias de importância entre as variáveis. No Capítulo VI irei descrever um pouco o processo em que passei a considerar elementos de classe para compreender o fenômeno que busco investigar, algo que emergiu na minha relação com o campo.

O que se percebe no pensamento interseccional, por fim, é que ele envolve uma postura diante da forma como se compreende a realidade. Tal postura nos convida a pensar o mundo considerando nossas inserções e nossa relação com o

que de alguma maneira se coloca para nós. Além disso, também há um convite para percebermos as inter-relações que constroem os fenômenos, nas quais se produzem combinações ou mesmo conflitos. Se tudo opera em relação, é possível refletir sobre como se edificam os limites ou fronteiras entre fenômenos, e isso nos coloca em diálogo com o pós-estruturalismo. O próprio exercício proposto na seção 1.1 denota uma maneira de enxergar o “natural” pelo “social” e vice-versa, caminho que guarda suas relações com a ideia de interseccionalidade.

Aplicada ao tema desta tese, a interseccionalidade nos leva a pensar sobre como gênero e docência se co-produzem, pois nem um nem o outro elemento é totalmente acabado. Gênero é algo que pode ser re-discutido e atualizado, já a docência também sofre uma atualização na medida em que agora se considera que ela também pode ser conduzida por uma pessoa dissidente de gênero. Esse entendimento que considera os intercruzamentos constantes, os quais também remontam ao surgimento de cada categoria, é justamente o que compõe a perspectiva interseccional (CRENSHAW, 1989, LYKKE, 2010).

1.4 A PERSPECTIVA DOS CORPOS *QUEER*

A perspectiva *Queer* advém de uma história de rejeição social, pois historicamente o termo *queer* foi utilizado nos Estados Unidos para caracterizar os corpos que não atendiam às expectativas sociais. A expressão *queer*, portanto, foi criada para encarnar tudo aquilo que é considerado anormal pela sociedade (MISKOLCI¹², 2012). Por isso a tensão entre normalidade *versus* anormalidade assume papel central dentro desta perspectiva.

É possível compreender a perspectiva *Queer* como algo que integra os debates fora e dentro da academia, os quais respectivamente constituem o movimento *Queer* e a teoria *Queer*. Para compreendermos as linhas gerais do

¹² Richard Miskolci é considerado um importante autor para pensar a perspectiva *Queer* no Brasil, inclusive no contexto da educação. No entanto, ele vem questionando a utilização de expressões como cisgeneridade ou cisnormatividade para pensar no ordenamento das experiências humanas, pois, para ele, o termo “cis” pode criar a falsa ideia de que há uma coerência no gênero em todas as pessoas que não são trans (BARRETO, 2021). Porém, como Viviane Vergueiro (2016) destaca, o termo cisgeneridade traduz um movimento político de nomeação daqueles que historicamente nos colocaram vários rótulos para destacar que somos diferentes daquilo que seria desejável. Com esse coqueito não se pretende aproximar e reduzir a experiência de gênero das pessoas, mas localizá-las dentro de um enredamento social assimétrico. Portanto, quero destacar que meu diálogo com Miskolci se faz também em um plano crítico.

movimento *Queer* é válido situá-lo dentro de um espectro mais amplo dos movimentos sociais.

De modo geral, Fraser (1995) identifica o surgimento de movimentos sociais que não se reconhecem nas tradicionais lutas do proletariado pela redistribuição econômica, as quais operam sob os argumentos do marxismo. Esses novos movimentos operam no âmbito cultural e se organizam em torno da ideia de reconhecimento, buscando direitos a partir de uma diferenciação identitária. A autora, no entanto, percebe que em termos de luta por redistribuição ou de reconhecimento é possível falar em movimentos que buscam tais objetivos a partir da ótica da afirmação ou da transformação. Ou seja, um movimento que luta por redistribuição pode fazê-lo sob a lógica da afirmação ou da transformação, que, em outras palavras, dizem respeito à manutenção de uma dada estrutura social ou na reformulação dos seus aspectos mais fundamentais. Quando se fala em lutas por reconhecimento, Fraser identifica que o movimento *Queer* se localiza no âmbito da transformação, pois não se busca uma assimilação por parte da sociedade, mas sim por sua reestruturação.

Na forma de movimento social, a perspectiva *Queer* se traduziu numa espécie de contra crítica dirigida à própria sociedade que instituiu a linha entre normalidade e anormalidade. Isso significa que a própria lógica de organização social é posta em xeque, e, portanto, o atual desenho de sociedade se torna incompatível com o projeto da perspectiva *Queer* como um todo (MISKOLCI, 2012). O movimento *Queer* também vive tensões com outros movimentos sociais que buscam reconhecimento sob a ótica da afirmação destacada por Fraser, pois se estes últimos constroem lutas em torno do conceito de identidade a perspectiva *Queer*, por sua vez, vem promovendo questionamentos a esse conceito devido ao fato de que ele pode aprisionar a amplitude das experiências humanas.

Isso ocorre porque a normatização social atravessa não só as experiências confluentes com as expectativas sociais, mas também aquelas que buscam questioná-la de alguma forma. Por exemplo, mesmo entre pessoas que questionam as normas de gênero é possível verificar a reafirmação do binarismo¹³, ou quando as escolhas afetivo-sexuais obedecem à lógica da cis-

¹³ Leitura de gênero na qual cada pessoa só pode duas possibilidades: “masculino” ou “feminino”. O binarismo guarda relações com o cristianismo, na medida em que a bíblia destaca a criação do homem, num primeiro momento, e em seguida da mulher, para assumir a função de completar o homem.

heteronormatividade¹⁴. Também não é raro observar discussões sobre passabilidade, ou a ideia de que pessoas dissidentes de gênero aparentam ser cisgênero, como algo desejável. Nesse sentido, as pessoas passáveis são vistas de forma mais positiva dentro das próprias comunidades marginalizadas, o que paradoxalmente indica o reforço das normas que num primeiro momento se busca combater. Tudo isso indica que o processo desconstrução dos padrões é lento, mas ainda assim possível.

Foucault (1995) vai mais longe e indica que os próprios movimentos podem construir novas formas de sujeição, na medida em que o conflito com os padrões nos levaria a outros padrões. Na tentativa de situar-se socialmente, mesmo que em oposição à sociedade, os sujeitos terminam por encarar um dilema social. Por um lado, existe a opção de que lutar por uma identidade pode conferir força política, mas como consequência ocorre o reforço das próprias estruturas sociais que engessam a experiência humana. Por outro, rejeitar a noção de identidade pode resultar na fragilidade dessa luta política (MACHADO, 2014). Preciado (2011) situa esse debate dentro da ótica das multidões *queer*, representando tudo o que escaparia das normas sociais. No movimento de confronto com a sociedade, as multidões *queer* tanto se utilizam de processos de desidentificação, de modo a quebrar as noções de identidades, como também fazem uso de identificações estratégicas com o objetivo de promover a mudança de significado perante as categorias sociais estigmatizadas. Deveríamos, na visão do autor, tentar entender quais são os processos pelos quais se constroem sujeitos, muito mais do que buscar pensar sobre se é necessário ou não haver uma identidade para construir uma luta política. Portanto não se promove a ideia de abandonar as identidades ou rejeitar as lutas promovidas pelos movimentos sociais identitários, mas de fazer um convite para refletirmos sobre os limites e possibilidades do conceito de identidade.

Já no âmbito teórico e acadêmico, a perspectiva *Queer* emerge a partir de um encontro dos estudos culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2009). Na combinação dessas duas perspectivas encontra-se um questionamento à noção de um sujeito universal que no fim seria o homem branco

¹⁴ A ideia de que o mundo funciona de acordo com uma lógica heterossexual (MISKOLCI, 2012), e também cisgênero. Esse pensamento constrói noções de corpo-gênero na medida em que as pessoas percebem o mundo de acordo com duas possibilidades opostas e complementares, cada qual com um corpo: “masculino” e “feminino”. Assim, ser mulher significa ter um corpo específico e sentir desejo por homens, que possuem um corpo tido como oposto e complementar.

européu, seja pela via da compreensão de que existem múltiplas manifestações culturais, seja pelo entendimento de que a verdade em si é produzida e veiculada discursivamente. É sob estas premissas que a Teoria *Queer* apresenta críticas à defesa de uma natureza última para o ser humano. O debate apresentado na seção 1.1 ilustra a ideia de que qualquer tentativa de definir um natural se faz mediante inserções culturais, pois um conceito representa um efeito de linguagem.

O desenvolvimento de uma Teoria *Queer* também guarda relações com o feminismo, pois é acompanhado pelas ideias de pessoas como Judith Butler e Eve Sedgwick. Este processo, no entanto, é caracterizado por críticas fundamentais ligadas à forma como historicamente o movimento feminista percebe e se organiza em torno do sujeito “mulher”. A perspectiva *Queer* busca ampliar esse horizonte, nos fazendo pensar sobre como esse sujeito “mulher” também é construído sócio-historicamente, assim como é o sujeito “homem”, e que seria necessário, então, voltarmos nossos olhares para o que produz esse regime de verdade (MISKOLCI, 2012). Butler (2003) escreve *Problemas de Gênero* para defender a tese de que não existem mulheres num sentido puramente natural do termo, pois não existe nada fatalmente inscrito no corpo humano que denote uma noção inquestionável de gênero. Neste ponto a ideia de desconstrução de Derrida (2004) fornece um caminho para que se tragam à tona os processos de formação de conceitos como “homem” e “mulher”, bem como em relação à lógica binária que mantém tais conceitos se relacionando numa perspectiva de oposição e complementariedade. Assim somam-se reflexões que repensam elementos fundamentais para o mundo moderno, como a identidade enquanto algo estável e que representa um sujeito.

Dos estudos culturais também se desmembram os estudos pós-coloniais, decoloniais ou mesmo contracoloniais, os quais buscam questionar de forma mais direta a hegemonia do olhar e pensamento europeu. Maria Lugones (2014), por exemplo, parte da dicotomia produzida entre humano e não humano para descrever a maneira como os povos europeus enxergavam os povos colonizados. Neste processo de dominação a justificativa cristã, de civilização dos selvagens, e capitalista, de exploração dos recursos materiais, foram fundamentais. Aqui é válido lembrar o esquema guerra-repressão e contrato-opressão do poder em Foucault (1981), e como ele se interliga com a construção de verdades e a produção de subjetividades, pois ele também é capaz de desenhar a linha que produz e separa o

normal do anormal. Entender, portanto, de onde vêm determinados conceitos como “homem” e “mulher” pode nos fazer percorrer um longo caminho no passado.

Na interlocução com os estudos pós-coloniais surgem termos como *cuir ou kuir* que buscam aproximar a expressão *queer* ao nosso cotidiano. De forma esquemática podemos dizer que, de um lado, existe um padrão cristão europeu que buscou conformar seres humanos mediante processos de dominação dos corpos e dos costumes, e, do outro, uma perspectiva que celebra a multiplicidade do estar e do fazer humano. Obviamente, e na medida em que os questionamentos foram surgindo entre os grupos colonizados, o diálogo com a perspectiva *Queer* foi se tornando mais e mais estreito (BRITO, 2021).

Considerando movimento e teoria, a perspectiva *Queer* reúne a ideia de que no fim o que existem são simplesmente experiências humanas, e que as identidades, apesar de importantes ferramentas políticas, precisam também ser questionadas. Enquanto movimento, o objetivo não é a inclusão numa sociedade que patologiza as experiências divergentes, mas o questionamento da sociedade em si com o objetivo de transformá-la. No âmbito teórico, surgem reflexões acerca dos processos de construção das identidades, bem como da própria noção de identidade em si, que levam a questionar a centralidade desse conceito nas nossas vidas (MISKOLCI, 2012; LEÓN, 2010, FRAZER, 1995).

Portanto, a perspectiva *Queer* se estabelece em torno de algumas premissas fundamentais que dialogam com o que foi descrito até então neste Capítulo I. Primeiro, há um deslocamento na forma de se entender o poder, pois se para os novos movimentos sociais ele opera como elemento de exclusão, ou barreira para a aceitação da sociedade, a perspectiva *Queer* considera o poder como algo que produz os sujeitos (MISKOLCI, 2012), fazendo um diálogo direto com o pós-estruturalismo. Essa diferença implica na forma como se enxerga a sociedade, pois podemos entender que ela é legítima e precisa funcionar de um jeito, ou podemos compreender que sua própria maneira de funcionar é arbitrária.

Segundo, as identidades compõem o resultado de construções sociais, assumem sempre um caráter múltiplo, instável e transitório, e operam relações de exclusão (LEÓN, 2010). É fácil perceber isso quando tentamos definir alguém a partir de uma única identidade, pois basta um olhar mais atento para perceber que isso não é possível. Eu posso me definir em termos de idade, ocupação, posição relativa na família, gênero, sexualidade, geografia, formação, posição política, raça ou credo, e

mesmo assim não conseguirei abarcar toda minha experiência. Isso inclusive é o um dos fatores que motivam as discussões sobre interseccionalidade, pois é na consideração de múltiplas inserções e experiências que seria possível compreender mais de perto uma dada realidade. Além disso, é costumeiro não nos reconhecermos em nosso “eu” de 10 ou 20 anos atrás, e isso gera um paradoxo quando se tenta manter o conceito de identidade a todo custo. Quem é mais eu? Meu “eu” de 9 anos, de 19 ou de 29 anos? Tudo isso revela um processo de parcialidade na construção de uma visão sobre a realidade que Nietzsche (2007b) já reconhecia, quando ele falava nas metáforas para representar o mundo conceitualmente a partir do apagamento das diferenças. Por isso, nesta perspectiva se entende que as identidades são assumidas, negociadas, rejeitadas e (re)pensadas o tempo todo, inclusive em relação à força política que elas podem proporcionar (PRECIADO, 2011).

Terceiro, a perspectiva *Queer* se ancora na ideia da diferença como elemento fundamental da experiência humana. Miskolci (2012) entende que a diferença é algo muito mais amplo que a noção de diversidade, pois a diferença é algo que nos constrói. A diversidade, por outro lado, é algo que nos classifica e retoma a centralidade da identidade na definição da experiência. O conceito de diversidade implica numa espécie de convívio entre os diferentes organizados em caixas de classificação, e ele parece ligado aos movimentos de reconhecimento pela via da afirmação que são descritos como multiculturalistas por Fraser (1995). A diferença é algo que edifica toda a pluralidade da vida, desde o micro até o macro, da partícula quântica à organização dos sistemas de galáxias. Avtar Brah (2006) indica que a diferença, entendida em relação ao referencial humano, pode ser conceituada como experiência, relação social, subjetividade e como identidade.

Paradoxalmente, no entanto, a diferença que multiplica a experiência humana costuma ser vista como hostil pela sociedade, ao passo que sem ela a própria sociedade perde todas as suas características. Se, por um lado, a construção e desenvolvimento da sociedade dependem de múltiplos saberes, experiências e vivências, por outro lado essas diferenças são frequentemente vistas como elementos de ruído que precisam ser eliminadas, impeditivos para o bom funcionamento da sociedade. Na história da humanidade temos diversas experiências fundamentadas nessa ideia de “higienização”, como o darwinismo social, a supremacia ariana, a patologização da homossexualidade e da transgêneridade.

Dentro da perspectiva *Queer* também é possível compreender que o próprio conceito de diferença é, em si, paradoxal, na medida em que ele tanto parece indicar um atributo da realidade como uma produção humana. Posso perguntar a quem lê este trabalho se as letras A e B são semelhantes ou diferentes, num jogo de palavras em que há uma espécie de “tudo ou nada”. Poderia perguntar, sob outro ponto de vista, em que medida as letras A e B diferem, mas, ao mesmo tempo, em que medida elas também podem ser semelhantes. Se for possível indicar ao mesmo tempo tanto uma diferença como uma semelhança, então o que se percebe como diferença revela atributos do olhar de quem percebe, pois seria algo que se desenha sob a medida do critério de comparação ora utilizado. A própria linha que separa o normal do anormal, que funciona sob a lógica de criação de grupos diferentes, revela o caráter construído da diferença. Assim, a perspectiva *Queer* nos indica uma maneira de compreender as diferenças, muito mais do que simplesmente defender o conceito de diferença de forma descontextualizada.

Assim, a perspectiva *Queer* se coloca como uma proposta de pensar a experiência humana nas suas múltiplas e infinitas formas, e como caminho para a construção de uma sociedade diferente na diferença. Numa entrevista, Butler (2017) indica surpresa ao ver que o termo *Queer* passou a ser, ele mesmo, utilizado como identidade, mas também entusiasmo, pois o entendimento de que a experiência humana é infinita pode abarcar a possibilidade de se construir uma identidade em torno de um conceito pós-identitário. Além disso, a identidade *Queer* pode promover força política ao representar coalisões entre os diversos corpos rejeitados e abjetos, entre as vidas colonizadas, subalternizadas e postas à margem pela sociedade da normalização, mas sem cair na armadilha de apagar as diferenças que é inerente ao conceito de identidade. O conceito de identidade *Queer* parece inclusive brincar com a ideia paradoxal que interliga diferença e identidade, aproximação e diferenciação. Uma identidade dos diferentes traduz uma lógica que aproxima coisas precisamente por serem diferentes. Seria, no fim, uma espécie de identidade nômade, que pode assumir a possibilidade do trânsito ou permanecer em uma dada configuração pelo tempo que deseje.

As pessoas *Queer* seriam aquelas que simplesmente preferem não se encaixar em um ou outro rótulo socialmente compartilhado, ou que gostam de transitar entre eles (COLLING, 2016). Na história do pensamento *Queer*, Glória

Anzaldúa, uma pessoa de ascendência indígena e mexicana, se sentia uma estrangeira no país em que nasceu, os Estados Unidos. Essa condição faz com que ela não consiga se enxergar como estadunidense, portanto seu desejo era ir ao México. Porém, ela tinha inseguranças sobre como as pessoas do México iriam lhe perceber, pois, no fim, ela também seria estrangeira nesse outro lugar. Na medida em que ela percebe contradições em ambos os territórios, sobretudo ligadas ao patriarcado e ao racismo, ela prefere caminhar com seus próprios pés e questionar as fronteiras que fragmentam a experiência em territorialidades, categorias, caixas (RODRIGUES, 2017).

Eu mesma passei a me ver próxima do pensamento *Queer* na medida em que também não conseguia me encaixar dentro das diversas expectativas sociais. Em relação a gênero percebi que minha experiência não cabia dentro das expectativas hegemônicas. Tão logo descobri a existência de pessoas trans, busquei me aproximar para compartilhar minhas vivências, mas também senti certo afastamento, algo me dizia que eu não estava ressoando na mesma frequência. Em relação à sexualidade também senti uma distância em relação aos outros na medida em que fui percebendo meus ritmos e práticas como diferentes das demais pessoas, de modo que não conseguia espaços para falar sobre o que faz sentido para mim. Tudo isso me fez perceber, ao longo processo de autoaceitação que foi quase sempre doloroso e solitário, que o problema não está em mim, mas na sociedade que não dá conta da minha experiência. Hoje me vejo em diálogos com identidades como a não binariedade e a assexualidade, mas percebo que sou sobretudo mudança, trânsito, processo, alguém que ocupa um lugar que funciona como um não lugar.

Dessa maneira, também podemos falar em uma filosofia *Queer*, um modo de existir e ver o mundo que nos leva ao estranhamento daquilo que nos vê como estranhos. É uma forma de abraçar a própria autenticidade e de se encantar com as diferentes diferenças em si, nos outros e no mundo. Essa leitura do mundo nos abre um leque infinito de possibilidades, pois as a visão limitada que compartimentaliza a experiência humana já não faz mais sentido.

Dito isso, cabe destacar que esta perspectiva e filosofia são fundamentais para se entender a experiência de pessoas dissidentes de gênero. Muito mais do que simplesmente ampliar um leque de possibilidades, pensando em novas identidades para abarcar aqueles indivíduos que não são cisgênero e

heterossexuais, a perspectiva *Queer* questiona a própria noção de identidade como algo fixo, e contesta a cis-heteronormatividade e o binarismo como referências de uma identidade "normal". Indo além, posso dizer que foi com base nesta perspectiva, e também inspirada no conceito de Multidões *Queer* de Preciado (2011), que decidi utilizar o conceito de pessoas dissidentes de gênero, pois vejo que faz mais sentido abarcar coletivamente todo um conjunto de experiências contranormativas ao invés de focar minha atenção em torno das possíveis diferenças entre elas. Além disso, a perspectiva *Queer* também é útil para entendermos a possibilidade de construir uma educação em torno das diferenças, algo que buscarei discorrer em mais detalhes no Capítulo III. Por hora, seguiremos esta tese com uma discussão mais aprofundada sobre o fenômeno gênero e suas diversas possibilidades.

CAPÍTULO II – GÊNERO

Neste capítulo pretendo discutir o conceito de gênero de maneira mais aprofundada, tendo em mente o referencial teórico e filosófico presente no Capítulo I. Também considero especificamente a discussão sobre identidade que aparece já na seção 1.4, pois este conceito mantém relações importantes com a ideia de gênero circulante. Meu objetivo é buscar evidenciar alguns pontos a respeito do fenômeno gênero de modo que seja possível perceber quais relações ele estabelece com a sociedade, com as instituições sociais e com as pessoas.

Gênero é algo tanto complexo e difícil de precisar como também é algo cotidiano e experienciado por, talvez, todas as pessoas que atravessaram os processos de socialização e ingressaram no mundo da linguagem. Nossos nomes, maneirismos, códigos linguísticos, artefatos, ritos erituais, nossas roupas, práticas de lazer, aspirações profissionais, e mais um sem número de coisas mantêm relação direta e indireta com o fenômeno gênero. É possível dizer que este fenômeno acompanha nossas vidas desde o nascimento, e muitas vezes antes mesmo de ele ocorrer, e perdura até depois de quando morremos. Por isso capturar este fenômeno em relação a suas manifestações e caminhos, bem como entender até que ponto ele se interliga com nossas vidas, é uma tarefa complexa, mas que pode ser aliviada com exemplos rotineiros que vivenciamos.

Dessa forma, buscarei seguir uma sequência que me parece a mais interessante para abordar o fenômeno considerando o objetivo já apresentado. Primeiro, destacarei alguns dos entendimentos sobre gênero no decorrer da história, pensando também na relação com o conceito de identidade; posteriormente pretendo apresentar reflexões mais profundas acerca do conceito de identidade para pensar sua relação com gênero; depois seguirei falando sobre as relações entre gênero e instituições sociais; em seguida apresentarei como gênero se liga a nossa forma de perceber e sentir o mundo; na sequência falarei sobre as relações entre gênero e corpo, considerando este último num diálogo próximo com a sociedade e com a cultura; e, por fim, irei abordar como esses elementos de gênero se interligam com a produção de tecnologias. Todos estes pontos se cruzam de modo que a separação cumprirá muito mais à finalidade de entender teoricamente este fenômeno.

2.1 ENTENDIMENTOS SOBRE GÊNERO NA HISTÓRIA E NA ATUALIDADE

Gênero é um fenômeno que parece ter tanto uma história recente como um longo passado. Os estudos sobre o que posteriormente veio a se chamar gênero surgiram depois do século XX, nos trabalhos de pessoas como John Money e Harry Benjamin. No entanto é possível perceber que fenômenos de gênero já organizavam algumas sociedades mesmo antes do surgimento de um conceito formal.

É possível dizer, num primeiro momento, que gênero se relaciona com a classificação de corpos numa dada sociedade. Na Grécia antiga, por exemplo, se considerava níveis de calor para explicar o que seriam os dois corpos possíveis: o masculino e o feminino. No século II a. C. Galeno vai propor, considerando o homem como padrão, que as mulheres seriam homens imperfeitos, pois tais corpos não teriam recebido calor suficiente para desenvolver órgãos sexuais externos. Por isso a vagina seria um pênis invertido, os ovários seriam os testículos e assim por diante. Assim, Galeno defende a tese do isomorfismo, ou seja, de que havia um único corpo e seu desenvolvimento poderia assumir duas formas distintas. Portanto, o corpo feminino seria equivalente ao masculino, mas sem atingir um desenvolvimento considerado pleno (LAQUEUR, 2001). Essa maneira de pensar os corpos se interliga com as expectativas acerca dos espaços ou atividades que cada um pode desempenhar.

Contudo, essa forma de diferenciação sequer pode ser lida como universal, haja vista que muitas sociedades diferenciavam os corpos de outras formas. Uma das mais proeminentes pode ter sido a diferença com base na idade, e não naquilo que entendemos hoje como sexo/gênero (FAUSTO-STERLING, 2001; OYĖWÙMÍ, 2002). A longevidade de um corpo pode ser percebida de forma externa, assim era possível dizer quais corpos eram mais velhos. Tais corpos podem ter sido percebidos como tendo um acúmulo maior de experiências de vida, portanto seriam mais sábios, e assim eles podem ter desempenhado funções de liderança em diversas sociedades.

Além disso, outras sociedades podem ter compreendido as diferenças a partir da maneira como cada corpo se expressa. Sabemos hoje que civilizações indígenas oriundas da América do Norte compreendem a existência de corpos *two spirit*, ou dois espíritos, considerando relações entre corpo, papéis sociais e espiritualidade. Por exemplo, os povos *Lakotas* utilizam a expressão *Winktes* para designar corpos

que combinam homem e mulher¹⁵ num único espírito. Corpos *two spirit* são vistos como tendo uma conexão maior com forças espirituais, e eles desempenhavam funções específicas nessas sociedades (WILLIAMS, 1988). É bem possível que em muitas sociedades a diferenciação se deu a partir de múltiplos fatores, combinando idade, formato corporal, atividade desempenhada, ou mesmo outros elementos. A figura do senado Romano, por exemplo, considerava a participação dos homens mais velhos de cada clã presente na cidade de Roma.

Se gênero diz respeito, entre outras coisas, a uma classificação de corpos que produz expectativas, então parece que é possível depreender infinitas organizações ou sistemas para esta palavra, de modo que parece problemático resumir tudo isso com uma única expressão¹⁶. Por isso devo destacar que considerarei uma linha de interpretação ligada ao pensamento que hoje edifica nossa sociedade: a ideia de que existem homens e mulheres. Ela se processa na ideia de isomorfismo do corpo e passa pela ideia atual de dimorfismo sexual.

A tese do isomorfismo na Grécia se mantém durante mais de um milênio. Para termos uma ideia, na França do século XVI existe o registro do caso de Marie/Germain Garnier, que viveu até sua puberdade como menina. Num episódio em que corria atrás de porcos, Marie observa um pênis saindo de seu corpo e corre para a casa da sua mãe. Tempos depois, um bispo decide em assembleia que deve rebatizar Marie, e assim muda seu nome para Germain Garnier. A situação da corrida, na visão da época, teria gerado o calor suficiente para empurrar os órgãos para fora, e assim qualquer mulher, cuja frieza mantém os órgãos para dentro, poderia se transformar em um homem (LAQUEUR, 2001). Essa mudança indicaria uma espécie de evolução do corpo, pois ele finalmente atingiria a plenitude da forma masculina.

O desenvolvimento da anatomia, sobretudo com a prática da dissecação de corpos humanos e com as ideias renascentistas sobre o progresso da ciência, termina por reforçar a tese do isomorfismo. Quanto mais os renascentistas

¹⁵ Williams (1988) utiliza as expressões “*man*” e “*woman*” para descrever as experiências de *Winktes*, mas cabe pensar se esses termos realmente fazem sentido para os povos *Lakotas*. Tais termos podem refletir muito mais o olhar de quem descreve do que algo que realmente representa esses povos.

¹⁶ Existem lacunas entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 1999b) que nos levam a pensar sobre a precisão dos termos utilizados para descrever o mundo. É difícil definir quais fenômenos cabem na expressão gênero, pois, por um lado, ampliar demais o leque de possibilidades faz com que o conceito perca seu sentido, por outro lado, restringir demais poderia nos levar a não compreender alguns fenômenos utilizando este conceito.

estudavam as estruturas de homens e mulheres, mais se convenciam de que o corpo feminino seria uma versão do corpo masculino. No entanto, a ideia corrente sobre o que é o corpo humano e como representa-lo revela parcialidades na medida em que determinadas estruturas são ignoradas em detrimento de outras. São as diferenças na maneira de se perceber o corpo humano que finalmente permitem o surgimento da tese do dimorfismo sexual no final do século XVIII, ou a ideia de que haveria uma diferença que invariavelmente marcaria os corpos masculino e feminino. Mas a passagem de uma perspectiva para outra não ocorre de forma linear e totalmente definitiva (LAQUEUR, 2001).

Hoje, porém, a tese do dimorfismo parece ter suplantado completamente a do isomorfismo, de modo que se acha absurda a ideia de que mulheres seriam homens invertidos ou sem calor suficiente para se tornar homens. As visões sobre o corpo humano hegemonicamente passaram a buscar as diferenças, procurando o que seriam atributos femininos e masculinos entre estruturas corporais sexuadas. Por exemplo, o óvulo passou a ser visto como passivo e o espermatozoide como ativo e protagonista no processo de fecundação, numa referência à ideia de que mulheres seriam passivas e homens ativos (MARTIN, 1996). O “masculino” e o “feminino” representam entidades com polos opostos que não se conectam nem nas estruturas do corpo nem no nível do comportamento, mas apenas dentro de uma relação heterossexual (BENTO, 2006). Com o desenvolvimento de técnicas de investigação anatômica, sobretudo com as técnicas de imagem, a realidade dessas duas entidades passou a ser buscada em cada centímetro quadrado do corpo humano, até no nível dos cromossomos, e qualquer diferença parece reverberar a verdade de que homens e mulheres possuiriam naturezas essencialmente distintas.

O ponto a ser destacado com este breve panorama é o de que ambos, o dimorfismo e até mesmo o isomorfismo, sustentam a ideia de que homens e mulheres constituem duas realidades naturais ou pré-sociais. Independente do motivo, essa diferenciação dos corpos levou sociedades a separar atividades próprias para homens e mulheres, configurando prescrições e proscricções. Dessa forma, a história de gênero em sociedades ocidentais parece se confundir com a história das teses sobre a diferenciação corporal dentro de uma lógica binária. No entanto, há uma diferença interessante quando se percebe que no isomorfismo a identidade não seria percebida como algo fixo, pois ela poderia variar em função do corpo. Se homens e mulheres vêm do mesmo corpo, então parece que há espaço

para algum tipo de trânsito de gênero num nível corpóreo. Nesse sistema um corpo recebe níveis de calor e assim pode nascer de um jeito ou de outro, portanto seria possível uma espécie de trânsito entre gêneros na medida em que se transita o corpo, e Marie/Germain Garnier foi exemplo disto. Ainda assim, ambos os sistemas compartilham a ideia de que os corpos são o destino final para gênero, e isso é ilustrado até mesmo na história de Marie/Germain Garnier.

Algum tipo de distinção entre corpo e gênero somente parece ter tido um início entre os estudos sobre a psicologia de corpos intersexo¹⁷ feita por John Money. Na década de 1950, Money buscou meios para identificar o que seria o “verdadeiro sexo” em corpos cuja estrutura biológica parecia ambígua perante os padrões dos corpos masculino e feminino que circulam socialmente. Diante da suposta indeterminação, como descobrir o verdadeiro sexo desses corpos e assim promover cirurgias para adequar cada corpo ao que seria sua verdadeira realidade? A pergunta descreve em alguma medida o pensamento de Money à época, e ela revela que os corpos precisariam necessariamente assumir uma das formas aceitas pelo padrão social. Money então chega ao conceito de identidade de gênero para descrever como cada corpo pensaria em termos de gênero, e obviamente ele implicitamente assume que só seria possível pensar como homem ou como mulher (BENTO, 2006; GERMON, 2009). A constatação deste “gênero”, mediante uma prática científico-discursiva, serve para sustentar um pensamento alinhado com o dimorfismo, agora também presente no nível da mente.

Contudo, sem querer Money pode ter acabado por operar uma lógica inversa àquela presente no isomorfismo e no dimorfismo, pois ele vai buscar adequar o corpo ao que seria o gênero. Se antes qualquer leitura de gênero já se confundia e se representava na ideia de corpo, agora se abre a possibilidade de pensar como algo chamado gênero implicaria em um corpo. De toda forma, é necessário destacar que tal gênero ainda era algo imposto, e essa adequação corporal terminou por levar pessoas a cometerem suicídios (GUIMARÃES; BARBOZA, 2014).

Robert Stoller, já na década de 1960, também vai falar em gênero de forma explícita dentro dos círculos da psicanálise. Ele conhecia as pesquisas de Money e em vários momentos se refere a ele em seus trabalhos. Stoller vai separar

¹⁷ Pessoas cujo corpo difere dos padrões culturalmente estabelecidos sobre o que define um corpo como masculino ou feminino. Há um amplo conjunto de variações que podem envolver cromossomos, formato, configuração ou disposição das estruturas biológicas (JESUS, 2012).

conceitualmente sexo de gênero, indicando que o primeiro seria relacionado a características anatômicas, enquanto que o segundo seria algo relacionado aos sentimentos e fantasias ligadas a uma masculinidade ou feminilidade. Gênero seria algo que diz respeito às vivências que se inscrevem no indivíduo, sobretudo aquelas relacionadas com pais e mães, e elas vão constituir uma identidade de gênero. Apesar disso, ele defende a ideia de que existiria um desenvolvimento normal no ser humano, no qual haveria confluência entre sexo e gênero, e que os desvios seriam considerados distúrbios de gênero. Caso uma pessoa não conseguisse reverter os distúrbios, um procedimento cirúrgico de adequação do sexo ao gênero seria recomendável, caso contrário o indivíduo poderia cometer suicídio (BENTO, 2006; CARVALHO; RABAY, 2015; COSSI, 2018). O que Stoller buscou compreender, ainda que sob um viés da patologia, era a experiência de pessoas que se comportavam e se enxergavam de forma distinta daquilo que a sociedade esperava.

De forma contemporânea a Money e Stoller, e dentro do campo da endocrinologia, Harry Benjamin também busca compreender os “desvios” que levam pessoas a não seguirem as expectativas sociais. Ele defende a existência de um sexo múltiplo, ligado a fatores genéticos, gonádicos, fenotípicos e também psicológicos. Diante de uma pessoa que conflita com as normas sociais de gênero, ele primeiro indicava a análise cromossômica, e caso houvesse disparidade em relação ao esperado a cirurgia de readequação corporal seria indicada automaticamente. Nos outros casos curiosamente ele considera o autodiagnóstico, algo que vai um pouco de encontro ao saber-poder tipicamente presente nos espaços médico-diagnósticos. Em 1953 ele escreve um livro chamado *O fenômeno transexual*, no qual ele defenderá critérios para definição de quem seria verdadeiramente travesti e transexual, além de buscar diferenciar os dois termos. A verdadeira experiência transexual, para ele, funciona como uma espécie de doença cuja cura seria a cirurgia. Num quadro comparativo entre várias hipóteses de distúrbios sexuais e de gênero em homens, ele chega a definir a verdadeira transexualidade como a sensação de haver “uma mulher presa no corpo de um homem” (BENJAMIN, 1999, p. 19).

Na era do dimorfismo, esses três autores, cada um à sua maneira, buscaram entender o que poderia estar para além do corpo, a essa altura principalmente representado pela ideia de um “sexo biológico”. Essa separação feita entre sexo e gênero ganha muita força dentro dos movimentos mais hegemônicos do feminismo,

pois essa ideia nos leva à conclusão de que o corpo não seria o destino final para a função de alguém na sociedade (SCOTT, 1995). Nos termos dados, se uma pessoa nasce com uma vagina não significa que ela fatalmente terá que gerar um filho, ou que ela não pode desempenhar uma profissão até então povoada por pessoas com pênis. Assim, surge a máxima de que sexo é biológico e gênero é social. O primeiro seria um dado da natureza, o segundo uma construção cultural edificada em cima da natureza de cada corpo. Com essa ideia muitas leituras feministas da história passaram a supor a invariável produção de homens e mulheres a partir dos corpos macho e fêmea ao redor do mundo, mas tal leitura já era induzida por uma visão de gênero estabelecida (FAUSTO-STERLING, 2001).

Essa ideia de que existe um sexo natural, portanto inquestionável e invariável, e um gênero cultural, sujeito a modelagens, vai ser criticada por Teresa de Lauretis já na década de 1980. De Lauretis (1987) busca pensar gênero para além das diferenças sexuais assumidas pelo feminismo, e pensa gênero como o reflexo de múltiplos sistemas de comunicação e de representação construídos dentro e de fora dos círculos científicos. Pensando em como Foucault situa a sexualidade como o produto de tecnologias do sexo, ela busca ampliar este pensamento para gênero, e então apresenta a ideia de que haveria tecnologias que produzem gênero (Essa ideia é explorada por Preciado (2013) e será retomada na seção 2.6).

Na década de 1990, Judith Butler apresenta uma crítica extensa e profunda acerca da ideia de um sexo/gênero que definiria homens e mulheres como duas realidades ontológicas. Como já destacado na seção 1.4, Butler (2003) vai dizer que tanto o sexo como o gênero são construções culturais, pois a maneira como se interpreta o fenômeno do corpo também passa por uma leitura cultural que varia de contexto para contexto. Se o corpo não é mais natural, então a existência de homens e mulheres passa a ter como base não uma natureza ou uma realidade em si, mas as ideias socialmente compartilhadas na forma de discursos, numa referência ao pensamento de Foucault (ver seção 1.2).

Para pensar sobre o que, afinal, seria gênero, Butler (2003) vai estabelecer diálogos com a experiência *drag*. Nas performances *drag* os corpos conflitam com as normas de gênero e exageram traços considerados femininos ao utilizarem maquiagem e roupas pesadas cheias de formas e cores. Cria-se uma fantasia que remete à ideia de feminino, ao mesmo tempo em que não parece um feminino comum do dia-a-dia, numa situação de performance artística que é limitada no

tempo. Assim, as *drags* provocam uma confusão na ideia de sexo/gênero, mas também numa outra ideia: a da identidade. Se no isomorfismo e no dimorfismo o corpo parece o destino de gênero, e se no sistema que separa sexo e gênero haveria algo relativamente estável nos indivíduos que combinam proporções naturais e culturais diversas, o ir e vir desses corpos performáticos nos leva a dificuldade de enquadrá-los numa ideia de gênero fixo. Seriam mulheres? Mas o sexo é “masculino”. Seriam homens? Mas a leitura da performance *drag* não leva a um total paralelismo com a experiência de um homem. Seria uma pessoa trans? Mas a performance é temporária.

Butler (2003) então indica que gênero parece ser, à sua maneira, um tipo de performance diferente, uma que é realizada de forma mais ou menos sistemática por uma quantidade imensa de pessoas. O conjunto da obra constituiria uma espécie de realidade social que se alimenta e se mantém nas práticas cotidianas, não existindo fora ou anteriormente aos sujeitos, e ela imprime a sensação de estabilidade. Teríamos aqui um processo de construção de algo que passa a ser uma verdade, passando a conduzir os sujeitos a uma maneira de perceber o mundo. Corpo e gênero, nessa perspectiva, são entendidos como uma ficção coletiva que assume *status* de realidade social (a invasão belga aos países de Ruanda e Burundi, descrita na seção 1.1, é outro exemplo que ilustra este processo). Por outro lado, se o conjunto das práticas performáticas não seguisse qualquer nível de sistematização, de modo que não houvesse nenhuma conexão ou relação entre cada ato isolado, então gênero não existiria na sociedade. É como se gênero surgisse num processo de síntese, constituindo um todo organizado maior do que a soma das partes. Nesses termos, gênero é algo que está para além de um sujeito (BUTLER, 2004).

Disso sucede que as possibilidades para a categoria gênero são instituídas por meio da produção e reprodução práticas orientadas por discursos. Assim, tornam-se limitadas as possibilidades imagináveis para a manifestação do gênero na sociedade, restando apenas as estruturas binárias fundamentadas numa visão heterossexual que produz diferenças complementares entre os personagens “homem” e “mulher”. O domínio imaginável do gênero seria, em última análise, a coerção social exercida por meio da linguagem (BUTLER, 2003; BUTLER, 1995). Homens e mulheres, portanto, seriam dois personagens de uma narrativa sobre o mundo que por ventura se firmou como verdade, mas que ainda assim constrói subjetividades e sujeitos. As pessoas efetivamente se sentem homens e mulheres,

e elas vão enxergar nessas palavras a expressão de uma pura e inquestionável realidade. Não é impossível que estas ideias mudem, apesar de tudo, pois elas foram edificadas de alguma maneira.

Conduzir as pessoas ao assujeitamento de gênero envolve, porém, todo um processo meticuloso que se interliga com o esquema direito, poder e verdade, e com a noção de dispositivo em Foucault. Louro (2018), nesse sentido, indica que existem pedagogias de gênero articuladas para conduzir as pessoas a verem o mundo e a si próprias a partir de concepções hegemônicas sobre gênero. Todo esse empreendimento tem como objetivo educar os corpos aos padrões binários de gênero, indicando o que cada corpo pode fazer com base na suposta realidade biológica. Meninos vestem azul, meninas vestem rosa, meninos brincam de carrinho, meninas brincam de boneca, e diversas outras divisões. O corpo não educado pode buscar transpor as barreiras e ingressar no território proibido do suposto “gênero oposto”, mas ele sentirá, agora de forma aguda, o fenômeno da coerção social. Podemos então dizer que efetivamente cada ser humano não nasce performando gênero, pois este conceito só passa a fazer sentido para os sujeitos socializados. Mas, na medida em que se atravessa a experiência da socialização, os corpos vão introjetando noções sobre gênero de uma dada sociedade, vão se construindo enquanto sujeitos de gênero. Paradoxalmente as pessoas passam a pensar que corpo e gênero são coisas completamente naturais, e que efetivamente poderíamos falar que um ser humano nasce homem ou mulher. Elas passam a se enxergar a partir de uma ordem externa que as criou.

Butler, portanto, nos revela que nada no corpo humano se interliga objetivamente e inquestionavelmente à ideia de gênero. Antes, o próprio corpo também é produzido discursivamente. Nesse sentido gênero se traduz numa espécie de fazer dos corpos assujeitados que coletivamente produz uma realidade social generificada, e esta opera na construção de novos corpos assujeitados de gênero. Cada realidade social possui enredamentos generificados e fazeres de gênero os quais são hegemônicos o suficiente para internamente constituírem algum nível de regularidade de gênero. Porém, quando comparamos diversos contextos sociais as diferenças se tornam bem marcantes. Ser homem ou mulher no Brasil não é a mesma coisa que ser homem ou mulher na Índia ou na China, de modo que esse “ser” se torna tão múltiplo quanto a humanidade em si. Os corpos também dialogam com os contextos sociais, e assumem expressões que podem parecer completamente

diferentes ao olhar de quem compara culturas (MAUSS, 2007). Não se questionam os átomos, nem os tecidos, tampouco os órgãos, o que se questiona é o olhar e a interpretação lançada em torno dos corpos, e como esse olhar também produz.

Essa ideia nos leva a pensar sobre outras possibilidades para gênero que escapam do sistema binário masculino e feminino, e neste ponto é possível voltar aos exemplos dados sobre sociedades nas quais se considerava a existência de pessoas *two spirit*, ou naquelas em que os corpos eram classificados com base na idade. Hoje, na nossa sociedade, existem grupos de pessoas que se enxergam como não binária, e, portanto, não se enxergam como homens ou como mulheres. Como compreender essas pessoas a partir das teses sobre isomorfismo ou dimorfismo e suas ramificações?

No entanto, e num sentido amplo, há de se destacar dois pontos importantes que se interligam. Primeiro, a história aqui descrita não resume todos os possíveis entendimentos sobre gênero com os quais as sociedades dialogaram, inclusive quando assumi como ponto de partida que seriam destacados apenas aqueles que de alguma forma se relacionam com nossa sociedade atual. Isso ocorre porque existem diversas arbitrariedades por trás do relato sobre a história, e elas nos levam a enfatizar alguns elementos em detrimento de outros. Além disso, sabemos que esses entendimentos sobre gênero se interligam com outros elementos como raça, sistemas econômicos, religião, e diversos outros aspectos. Sueli Carneiro (1993), por exemplo, indica que no Brasil as mulheres negras nunca foram vistas como delicadas. Com isso quero dizer que não se constroem visões sobre o mundo a partir de uma espécie de vácuo social, mas em experiências coletivas ligadas a múltiplos fatores e inserções.

Segundo, os diversos entendimentos não se associam de forma linear e isenta de conflitos. Dito de outra forma, a substituição entre uma forma de entender gênero para outra não se dá de forma instantânea, tampouco ela ocorre sem haver resistências. Lugones (2014) percebe isso quando fala sobre gênero considerando um referencial de colonização que alguns reservavam para si o direito de dizer quem era humano e quem não era. Foucault (1981) também percebe isso quando fala sobre o enredamento entre o poder, direito e verdade, mas principalmente sobre os esquemas do poder. Assim, é possível que múltiplos entendimentos sobre gênero tenham coexistido em determinados períodos, e que essa inclusive pode ser a regra e não a exceção.

Hoje é possível perceber esses conflitos em nossa sociedade. Por um lado, vemos que diversos órgãos e instituições têm reconhecido que a leitura social de um corpo não determinará gênero, e que, portanto, existem experiências que não conseguem ser captadas com a ideia de dois gêneros refletidos em seus corpos específicos. A própria transgeneridade já foi tida como loucura (BENTO, 2008), mas esse entendimento tem se tornado cada vez mais questionado ao ponto de ele não constar mais no DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da Associação de Psicologia Americana (APA) e no CID (Classificação Internacional de Doenças) da Organização Mundial de Saúde. Atualmente o gênero não binarie também vem sendo cada vez mais reconhecido no Brasil.

Por outro lado, existem grupos que defendem o uso de terapias para pessoas que não se encaixam na cisgeneridade, pois elas seriam doentes. Há quem reconheça ou procure uma espécie de realidade biológica de gênero, seja no DNA ou cromossomos das pessoas, seja no cérebro ou mesmo nas estruturas orgânicas internas ou externas. O Comitê Olímpico Internacional (COI), por exemplo, busca critérios na biologia para chegar numa definição final sobre o que seria gênero, e assim promover uma inquestionável separação entre quem pode participar de competições entre mulheres (FAUSTO-STERLING, 2001). Em verdade, a sociedade majoritariamente enxerga gênero sob o entendimento do dimorfismo, e continua a dizer que um feto humano é menino ou menina antes mesmo de ele nascer¹⁸.

Além disso, um boneco de Judith Butler foi queimado em praça pública, num evento em que o tema a ser discutido seria democracia e não gênero (G1 SP, 2017). Também vale lembrar que estamos no país em que mais se mata pessoas trans e travestis no mundo, e que sequer contabiliza quantas pessoas dissidentes de gênero existem e em que condições elas vivem (ANTRA, 2022). Infelizmente ou não é com esta sociedade que mantenho diálogo direto, e é nela que desejo sobreviver.

Dito tudo isso, fica claro que gênero se relaciona conosco de múltiplas formas, ligando-se a entendimentos sobre os corpos e sobre as sociedades. Por isso, pretendo aproximar relações entre gênero e alguns fenômenos como identidade, instituições sociais, percepção e sentimento, corpo e tecnologia.

¹⁸ Curiosamente todos os seres humanos desenvolvem estruturas vaginais enquanto se desenvolvem, e alguns recebem um comando para modificar essas estruturas de modo a formar o que entendemos como pênis (TORGAL; CARVALHO, 2009). A depender do referencial temporal utilizado para entender o nascimento, poderíamos então dizer que todos nascem com vaginas?

2.2 GÊNERO E IDENTIDADE

A ideia de uma identidade de gênero, oriunda da necessidade de Money em adequar corpos intersexo ao binarismo homem-mulher, perdurou no tempo e ainda hoje é utilizada. Esse termo ganhou eco entre movimentos sociais e espaços acadêmicos, pois com ele seria possível depreender uma espécie de separação entre o corpo, até então tido como capaz de determinar quem é homem e quem é mulher, e aquilo que seria chamado de gênero, uma dimensão subjetiva relacionada a como cada corpo se enxerga. Nesse caso, independente de um corpo ou outro as pessoas poderiam se perceber como homens ou mulheres. Dentro do feminismo, Butler (2003) passa a se questionar sobre o que, então, seria esse sujeito “mulher”, qual é a sua natureza, e então percebe que ela não existe fora dos acordos sociais. Isso abre o leque para pensar, no âmbito da sociedade ocidental, em experiências de gênero para além do “masculino” e do “feminino”. Nesse sentido, o conceito de gênero vai se transformando, pois se inicialmente ele é pensado como uma estratégia de adequação dos corpos a uma norma tida como natural, agora ele passa a ser uma chave de leitura para questionar essa norma e afirmar experiências subalternizadas.

Com o tempo, de forma ligada ou mesmo independente dessas discussões, diversos corpos passaram se colocar enquanto homens, mulheres, travestis, não binários, e inclusive como combinações dessas várias categorias de gênero. Identidade de gênero, nesse sentido, passa a representar um amplo leque de possibilidades para dialogar com diversas experiências. Mas o que significa ter uma identidade? O que é ser homem, por exemplo? O que qualifica a existência do ser, de modo que seja possível provar que alguém é algo? Com essas perguntas, desejo dedicar essa seção para pensar um pouco sobre o conceito de identidade a partir de uma perspectiva mais filosófica.

Vamos começar com um exemplo histórico. Entre 1599 e 1602, W. Shakespeare apresenta uma peça intitulada Hamlet, cuja história diz respeito a um príncipe que deseja investigar a morte do seu pai para saber se ele foi ou não envenenado. De início o príncipe assume que a morte ocorreu em função de causas naturais, mas ele tem a oportunidade de se encontrar com a sombra do seu pai. Depois de o príncipe jurar que iria vingá-lo caso ouvisse seu relato, a sombra revela que seu irmão lhe envenenou para assumir o controle do reino. Porém, o príncipe

duvida da veracidade do relato, afinal, segundo ele, a sombra poderia ser um demônio que quer lhe enganar. Assim, ele se vê na situação de acreditar no relato e vingar a morte do seu pai, ou de tomar as declarações da sombra como falsas. É no âmago da situação de angústia da dúvida que o príncipe, então, profere a si mesmo: “Ser ou não ser, essa é que é a questão: Será mais nobre suportar na mente as flechadas da trágica fortuna, ou tomar armas contra um mar de escolhos e, enfrentando-os, vencer?” (SHAKESPEARE, 2018).

Esse famoso monólogo do príncipe guarda relação com diversos temas, pois ele está pensando na condição em que se encontra no mundo e o que pode fazer quanto a isso. Hoje, cerca de 420 anos depois, utilizamos o conceito de identidade para pensarmos sobre o que seria esse ser, mas também sobre a possibilidade do não ser.

É certo dizer que, atualmente, a noção de identidade tem organizado nossas vidas em sociedade. Por exemplo, possuímos documentos de identificação pessoal que conferem acesso a determinados direitos na sociedade, pois assim nossa cidadania e condição social são reconhecidas pelo Estado. Nas interações sociais, as pessoas costumam encarar a pergunta “quem é você?” com naturalidade, e então elas respondem fornecendo alguma informação que elas julgam importante numa dada situação e que as representa em certa medida. Existem categorias sociais formadas por grupos de pessoas que possuiriam uma mesma identidade, como é o caso de estudantes, nordestinos, indígenas, e assim por diante. Homens e mulheres, as duas categorias hegemônicas de gênero, também constituem grupos formados a partir da noção de uma identidade.

Porém, têm surgido questionamentos acerca do que é a identidade e em que medida ela, um conceito estático, consegue representar um ser humano em movimento. A perspectiva e filosofia *Queer*, considerada pós-identitária (ver seção 1.4), tem posto em cheque o conceito de identidade e provocado discussões acerca das suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, é realmente possível dizer o que eu sou? Eu possuo uma identidade de gênero? Apesar de ser tanto antigo quanto atual, parece válido tensionar um pouco o conceito de identidade.

O dicionário de Oxford (2024) conceitua identidade como “quem ou o que alguém ou algo é”. Na filosofia, essa ideia é expressa por meio dos conceitos de permanência no tempo (*ipse*) e mesmidade da estrutura (*idem*), pois aquilo que é precisa permanecer sendo ele mesmo (VIEIRA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2023). Na

matemática, por sua vez, é possível perceber esse raciocínio quando se discute a ideia da reflexividade, expressa pela relação R que um dado elemento “ a ” possui com ele mesmo ($a R a$); pela simetria, ou seja, a ideia de que dois elementos “ a ” e “ b ”, pertencentes a um mesmo conjunto “ A ”, se relacionam ($a R b$ implica em $b R a$ se $a, b \in A$); e pela transitividade, quando, num mesmo conjunto A , um elemento “ a ” se relaciona com “ b ”, e este, por sua vez, se relaciona com “ c ”, implicando numa relação de “ a ” com “ c ” ($a R b$ e $b R c$ implica em $a R c$ se $a, b, c \in A$). Juntas, essas três ideias implicam na noção de igualdade, portanto em $a R a$ é possível dizer que $a = a$ (LIDL; PILZ, 1998).

Seguindo esse raciocínio, seria possível dizer que sou um ser humano, pois é possível tecer relações de equivalência entre dois elementos distintos. Nesse caso, a expressão “ser humano” simboliza aquilo que equivale a mim, logo seria a minha identidade. Mas, em que medida esse termo me representa fielmente? Ao se deparar com a palavra “ser humano”, alguém pode imaginar tanto uma pessoa genérica como alguém conhecido, de modo que é possível pensar em exemplos que não são idênticos entre si. A conclusão mais óbvia a se ter é de que existem diferentes tipos de seres humanos, o que imediatamente nos leva a pensar sobre a precisão do termo “ser humano”. Se este termo faz referência tanto a minha pessoa como a alguém estranho a mim, então, paradoxalmente, a palavra “ser humano” me representa ao mesmo tempo em que não me representa, ou me representa parcialmente. Como, então, é possível dizer que identidade é aquilo que alguém ou algo é, quando se percebe, por exemplo, que o rótulo “ser humano” não denota por completo quem alguém é?

Neste caso caberia pensar em outros rótulos, como idade, ocupação, gostos por comida ou entretenimento, de modo que, quanto mais informações adicionarmos, mais próximos estamos de localizar um ser humano em particular. Contudo, neste caso cabe perguntar qual desses rótulos constitui a identidade desse ser humano particular, ou, em outras palavras, qual deles representa aquilo que alguém é. Se a resposta for todos, incluindo outros mais que não foram citados, resta pensar que no mínimo deveríamos falar em identidades, pois nenhum termo isoladamente consegue representar alguém por completo. Esse problema ligado à referência da palavra a uma classe de objetos foi endereçado por Nietzsche (2007b) sob a ideia da metáfora (ver subseção 1.2.2). Propor um termo que substitui fenômenos os quais podem ser completamente distintos quando observados de

perto o suficiente significa, para ele, construir a ilusão de um conhecimento. O ser, neste caso, é uma ilusão, uma arbitrariedade.

Somemos a isso a ideia de que as coisas mudam constantemente, enquanto que a noção do ser se liga a uma ideia estática. Parmênides e Heráclito, no período da Grécia antiga, já levantavam o debate entre a noção de uma essência, ou aquilo que idealmente representa algo ou alguém, e uma existência, uma ideia que enfatiza as constantes transformações das coisas no mundo.

Ao observarmos a passagem do tempo percebemos a mudança tanto de conceitos, como, por exemplo, a definição do que seria um ser humano, como também da matéria. Se pensarmos, de forma exemplificativa, em como éramos dez ou quinze anos no passado, podemos nos surpreender em como nossas próprias ações podem parecer estranhas para nós mesmos. Ora, como pode alguém estranhar um ato praticado por si próprio no passado, se há uma espécie de “eu” que é comum a ambos? Há, entre as versões do passado e do presente, aquela que representa melhor meu eu? Alguém pode afirmar que se reconhece mais em seus atos no presente, mas eles só fazem sentido devido a todo um conjunto de experiências edificadas no passado e que dão sentido às ações do presente.

Do ponto de vista da física também se fala em constantes mudanças, haja vista os conceitos de entropia e de zero absoluto. Em tese só seria possível parar o tempo zerando o conjunto de possibilidades pelas quais as partículas podem se organizar, reduzindo ao máximo a energia de um sistema numa temperatura de exatos $-273,15\text{ }^{\circ}\text{C}$, ou 0 K . No entanto, até hoje não foi possível atingir tal temperatura, e ainda seria possível cogitar algum nível de energia num sistema submetido a tais parâmetros. Do contrário, em condições comuns é possível constatar um movimento constante das coisas, e isso cria para nós a ideia do tempo. Novamente, a permanência e a mesmidade parecem representar ilusões, ou metáforas da realidade segundo Nietzsche (2007b), afinal parece que nada permanece igual a cada instante.

Tudo isso nos levaria à conclusão de que a noção de identidade se resume a uma completa imprecisão, no entanto ela ainda é amplamente utilizada. Acredito que a noção de sujeito em Foucault é útil para compreendermos essa relação que o conceito de identidade possui com as sociedades ocidentais, pois nesse contexto há uma tradição de pensamento que busca pelo que seria a verdade por trás das coisas, aquilo que as representa (ver subseção 1.2.1).

Foucault (1988, 1999a) vai dizer que o surgimento das ciências clínicas representa a entrada do “indivíduo” no campo do saber moderno. Desse modo, passa a ser importante investigar cada corpo, cada singularidade, para encontrar as verdades ocultas por trás das diversas experiências. Com os exemplos da loucura, da sexualidade e também das prisões, Foucault argumenta que se constroem sujeitos a partir da produção de métricas utilizadas para analisar e situar as pessoas em relação a seus comportamentos. Aos poucos a ideia da anormalidade vai sendo utilizada para definir e rotular cada indivíduo em relação ao seu desvio, e assim é possível dizer, por exemplo, que se trata de um “louco”. Se “louco” é a qualidade que representa alguém, estamos falando de uma forma de identidade, e se a própria pessoa assume para si a ideia de que ela é louca, concordando então com a nomeação externa, temos, para Foucault, uma forma de sujeição. Não é por um acaso que as dissidências de gênero logo foram abarcadas pelo saber científico sob o rótulo de “doença”.

Os sujeitos, nesse sentido, seriam produzidos por meio de um poder disciplinar que opera de forma imperceptivelmente constante, caso contrário haveria resistência no sentido de negá-lo. Os corpos, antes particularmente únicos, são atravessados por um conjunto de saberes que a princípio são externos, estranhos, mas aos poucos vão se integrando a eles. Eles recebem rótulos que indicam suas posições no mundo, aquilo que eles são, mas mais do que isso, eles passam a se enxergar enquanto indivíduos (FOUCAULT, 1999a). Portanto, ocorre um processo de localização dos corpos em relação a um saber, mas, ao mesmo tempo, eles são diferenciados conforme o quanto eles se afastam ou se aproximam do referencial posto por esse mesmo saber. Ou seja, o poder disciplinar separa os corpos em indivíduos, mas os aglutina em um saber que os representa em conjunto. Ora, se há um saber-poder que desde cedo separa um corpo dos outros, mas ao mesmo tempo o localiza em relação a um referencial compartilhado e aceito por todos, parece sensato concluir que esse corpo tenderá a usar isso como guia para se compreender no mundo. Assim, ele passa a ser aquilo que disseram, ele se torna homem, mulher.

É importante lembrar, neste momento, que a ideia de uma identidade não aparece necessariamente com o advento das ciências clínicas, afinal desde a Grécia se discute o que é a ideia do ser, e essa discussão reverbera em produções como a de Shakespeare. O que Foucault nos mostra é que passamos a nos enxergar por meio de um saber-poder que pretensamente diz a verdade sobre nós, estamos sujeitos a ele e a seu processo de individuação.

Visitar algumas reflexões presentes no pensamento chinês nos faz perceber, por um movimento de contraste, o que quero dizer. Se o modo de pensar ocidental trabalha com a ideia do ser, a filosofia chinesa nos apresenta o conceito de Tao, que literalmente significa “caminho”. A ênfase nesse pensamento recai, portanto, sobre a ideia do fluxo e da constante mudança, logo não existem interrupções, rupturas, tampouco uma essência ou algo imutável. Além disso, não faz sentido encarar o mundo a partir de dualismos ou de separações, pois eles organizam a realidade em torno de categorias fixas ou fronteiras as quais separam o que está dentro e o que está fora. A pergunta “O que eu sou?”, própria de um movimento de busca de identidade, parece estranha a essa forma de pensamento, pois não há um ser estático cuja forma essencial se encontra em um mundo das ideias (ver subseção 1.2.1). A ideia de uma história que se produz por entre movimentos de revolução e de transformação também não faz sentido, pois ela emerge de uma compreensão dualista do mundo (HAN, 2017).

Vejo diálogos entre essa forma de pensamento e a perspectiva *Queer* abordada na seção 1.4. A noção de “diferença” nos aproxima a partir daquilo que caracteriza cada experiência, mas, ao contrário do poder disciplinar, não há o objetivo de sujeitar os corpos a se verem de uma determinada forma. A “diferença” é a marca de um fluxo, pois a cada instante as coisas mudam, tornando-se diferentes em todo o momento. Essa ideia de um trânsito, de rejeição a uma forma de essência ou identidade final, é algo muito próximo da perspectiva *Queer*, por isso ela é conhecida como pós-identitária. Contudo, advogar pela destruição das identidades seria curiosamente uma forma de imposição sobreposta ao primeiro movimento de sujeição, uma outra forma de disciplina. Não é isso que a perspectiva *Queer* defende (ver seção 1.4), pois é possível perceber que a noção de identidade, assim como as categorias sociais e de gênero construídas em torno dela, dão sentido a vida de muitas pessoas. A própria palavra “*queer*” passou a ser, ela própria, algo que confere identidade para os sujeitos. Em contrapartida, por entre as infinitas possibilidades em fluxo é possível assumir uma ou várias identidades, é possível combiná-las, transitar entre elas, rejeitá-las, assumi-las temporariamente. Revisitando a questão posta por Hamlet, “ser ou não ser”, talvez devêssemos pensar na possibilidade de intercâmbio ou de combinação entre essas duas possibilidades para além de uma trágica escolha.

Finalmente, é possível perceber que a noção de identidade existe graças a acordos sociais que selecionam os elementos capazes de apontar para uma determinada identidade. A pergunta “O que é ser homem?”, portanto, dependerá do contexto em que ela é feita. No contexto brasileiro, ser homem envolve ter determinados atributos físicos em detrimento de outros, usar determinadas roupas, agir de um jeito e assim por diante, mas tudo isso vai diferir do que é ser homem em outros contextos geográficos. Da mesma forma, uma música se torna distinta das outras na medida em que ela representa a soma de ondas sonoras aglutinadas de uma forma específica, então duas pessoas que possuem essa sequência de ondas em tese possuem a mesma música e não outra. Porém, se alguém adiciona o som de um outro instrumento a esse conjunto de ondas sonoras ela ainda continuará sendo percebida como a mesma música. A lógica da separação nos leva a se perguntar sobre qual é o limite que fatalmente torna uma música distinta de outra, mas a pergunta pode não fazer sentido no fim das contas, pois ela advém de uma maneira de pensar que corre pela tangente sem ser percebida. Portanto, é somente assim por meio dos acordos sociais que podemos sustentar o conceito de identidade fora de um sistema lógico-matemático autorreferenciado, visto que filosoficamente e até fisicamente ele não parece acurado.

Nesse sentido, Foucault (1995, p. 239) nos diz “Talvez não devêssemos buscar o que somos, mas recusar o que somos. (...) Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”. Pessoalmente vejo uma resposta na perspectiva *Queer*, mas destituir a imposição da individualidade requer um movimento coletivo na direção de uma outra sociedade. Por ora, podemos ter em mãos a consciência de que nossa forma de se ver, inclusive em termos de gênero, dialoga com um processo de controle, e que é possível se projetar para além. Na próxima seção irei abordar a relação entre gênero e instituições sociais para descrever alguns dos elementos que se combinam para nos produzir enquanto sujeitos de gênero.

2.3 GÊNERO E INSTITUIÇÕES SOCIAIS

É evidente, pelo que foi dito até então, que gênero é um fenômeno o qual surge por intermédio das relações sociais, construindo modos de entender e estar no mundo. Mas, para além disso, ele também se interliga com a própria maneira de

organização das sociedades. Este segundo ponto parece aproximar gênero e instituições sociais.

Certamente não existe uma única forma de entender instituições sociais, mas parece haver alguma concordância em relação ao fato de que elas decorrem da atividade humana e que de certa forma perduram no tempo (BERGER, 2007; BAREMBLITT, 2002; MARTIN, 2004). As instituições sociais funcionam como uma espécie de lógica, ou de árvores lógicas, que regula em algum nível a atividade humana, apresentando, por meio de sistemas de comunicação mais ou menos formais, noções sobre o que é permitido e o que não é. Assim, é possível construir um todo organizado que imprime uma sensação de uniformidade dentro de certo período de tempo (BAREMBLITT, 2002).

A educação pode ser um exemplo de instituição social na medida em que: primeiro, é um produto da atividade humana; segundo, possui certa estabilidade no tempo; terceiro, imprime prescrições e proscricções. É por meio da lógica da educação que se constroem estruturas físicas, artefatos comunicativos, propagandas, vestimentas, utensílios, sentimentos, regras, punições e premiações. A educação inclusive é um tipo especial de instituição social, porque sua existência opera em certa medida para manterem vivas outras instituições, pois é pela educação que geralmente uma pessoa aprende sobre como o mundo funciona, o que esperar dele e o que ele espera de volta. Na medida em que cada pessoa internaliza esse funcionamento ela se educa. Contudo, de certa forma toda instituição social, por regular os comportamentos humanos, propicia algum tipo de educação.

Mas é impossível promover o controle total dos sujeitos e construir uma ordem social isenta de mudanças. Basta observarmos a história para perceber que muitas instituições sociais mudaram, inclusive e principalmente a milenar igreja católica, e que outras surgiram ou deixaram de existir. As sociedades passam por mudanças, por isso cada instituição que existe hoje pode não se manter viva no futuro. Foucault (1988, 1999a) observa isso quando indica que o poder sempre encontra resistência, e que a sujeição nunca é completa. Nesses termos seria teoricamente impossível conhecer uma instituição social imune a mudanças, pois, para isso, ela precisaria exercer poder absoluto. No fim, a atividade humana é o próprio substrato capaz de conferir vida e morte a instituições, e elas existem dentro de um equilíbrio delicado entre manutenção e mudança que revela tensões no interior de cada uma. Barembritt (2002) chama essas tensões de forças instituídas e instituintes.

Ora, não seria gênero, então, uma instituição social¹⁹? Gênero é um produto da atividade humana, possui certa estabilidade no tempo e imprime prescrições e proscricções. É possível dizer que, de fato, gênero opera como uma instituição social, assim como a educação, pois cada um a sua maneira regula a atividade humana, edifica construções, sentimentos, regras, e assim por diante. Não é meu objetivo definir gênero com uma expressão, mas fornecer maneiras de compreender as relações que ele estabelece com a sociedade e com as pessoas. Vejo que gênero se define de múltiplas formas, contudo certamente entende-lo também como uma instituição social parece algo acurado.

Butler (2003) indica que gênero se (re)cria por entre práticas performáticas sistematizadas. Mas não seria possível supor isso em relação às instituições sociais como um todo? Parece-me também verídico que existem elementos performáticos os quais mantêm vivas as instituições no geral, e não apenas gênero. O dinheiro se tornaria sem valor social caso as pessoas deixassem de se comportar de modo a manter uma determinada visão sobre o dinheiro funcionando. A educação seria uma ideia vazia caso não houvesse toda uma atividade humana articulada graças a um conceito. Norbert Elias (1994) vai um pouco além, e indica que não é possível pensar a sociedade sem os indivíduos, tampouco os indivíduos sem a sociedade.

Alguém, por outro lado, poderia tentar separar os conceitos de gênero e instituições sociais afirmando que o primeiro parece ser mais amplo, pois seria possível perceber divisões de gênero em múltiplas instituições, e não apenas em uma. Todavia, isto não ocorre apenas com o fenômeno gênero. Também podemos notar que o dinheiro, como uma instituição social, também circula por entre diversas instituições como a família e o Estado, influenciando-a e por ela sendo influenciado. É possível que nenhuma instituição social funcione de maneira isolada.

¹⁹ É possível indagar sobre se o próprio sexo também não poderia ser uma instituição social, visto que este também é uma criação humana de certa forma estável no tempo e que circunscreve permissões e proibições. Fausto-Sterling (2001), por exemplo, percebe que sexo e gênero no fim podem ser a mesma coisa, portanto a divisão entre ambos seria a expressão de um dualismo europeu. No entanto, longe de colocar sexo e gênero em oposição, entendo sexo como um atributo de gênero, visto que onde se fala em sexo se fala em gênero, mas a recíproca não parece verdadeira. Como será argumentado nas seções seguintes deste capítulo, é possível ver gênero até em artefatos humanos como uma bicicleta, enquanto que, neste caso, não se percebe um sexo biológico. Isso me leva a crer que noções corporais, categorizadas sob um conceito de sexo, se relacionam com a construção de uma lógica de gênero, mas esta lógica se estende para além dos atributos corporais que lhe formaram. Assim, sexo parece se aproximar muito mais ao que seria um conceito do que uma lógica em si.

Se, no fim, gênero em si também pode ser visto como uma instituição social, então parece clara e evidente a relação entre os conceitos. No entanto, creio que cabe destacar, com alguns exemplos, onde e sob quais circunstâncias essas relações podem ficar mais visíveis. Assim é possível perceber de forma mais concreta o que tratei de forma teórica.

Quando vamos preencher um formulário de cadastro, vínculo ou matrícula em uma instituição, normalmente encontramos uma pergunta sobre sexo ou gênero que contém as opções “M” ou “F” (o que, infelizmente, ainda representa a realidade dos cadastros na UFPB (ver seção 4.1)). Durante minha graduação em psicologia, já em 2016, construí um questionário para avaliar a relação entre estereótipos e preconceito, mas, na seção de dados sócio-demográficos, inseri simultaneamente as perguntas “sexo” e “gênero”. Isso gerou enorme confusão entre as pessoas, que me perguntavam se elas precisavam responder duas vezes a mesma coisa, ou sobre o porquê da pergunta de gênero se já havia uma sobre sexo. Neste ponto eu percebi que as pessoas realmente se sentiam contempladas pelo tradicional “M/F”, o qual normalmente abarca apenas as pessoas cisgênero, mas isso também indicava expectativas sobre quais informações pessoais devem ser levantadas num formulário. A construção de formulários em diversos espaços da sociedade, seja dentro ou fora da pesquisa, revela a maneira como implicitamente assumimos quais informações são relevantes.

Foucault (1988, 1999a) já aborda um pouco a produção de métricas utilizadas para situar os indivíduos em relação a referenciais, e que os próprios governos passaram a produzir estatísticas sobre os vivos com fins de controle. Quando, porém, notamos que sexo ou gênero compõem o conjunto de informações que merecem ser registradas, percebemos um indício sobre como entendimentos de gênero conduzem a dinâmica das instituições sociais. Gênero então aparece como um elemento de consulta social, algo que me localiza na sociedade.

A relação entre gênero e instituições sociais é ainda mais ampla. Ao menos no Brasil, é praticamente regra absoluta ver a divisão de banheiros para homens e mulheres cis nos espaços públicos e em muitos ambientes privados, e isso gera processos de violência e exclusão de pessoas que conflitam com as expectativas de gênero. Além disso, existem datas comemorativas pensadas para homens e mulheres, como dia dos pais, das mães, e etc. Ritos sociais como o casamento também promovem separações entre homens e mulheres quanto aos

comportamentos ou vestimentas. No campo da educação existem crenças que relacionam homens com raciocínio lógico matemático e mulheres com humanidades, e isso faz com muitas mulheres cis sejam questionadas quanto a suas capacidades na área das ciências exatas (CARVALHO; RABAY, 2015; VIANA, 2016). Esses exemplos carregam não só uma separação, mas também a construção do domínio possível para gênero. Pessoas não binárias, como eu, são quase que completamente invisíveis para as instituições sociais.

O próprio modo como organizamos a saúde também passa por divisões binárias de gênero, haja vista a história descrita na seção 2.1. Existem especialidades médicas e procedimentos separados por gênero. Espaços inteiros também podem ser criados pensando na divisão binária de gênero, e um bom exemplo disto é a maternidade. Neste lugar pessoas serão atendidas em relação ao processo de gravidez e parto, mas o nome, criado em contraste com a expressão “paternidade”, parece indicar que este espaço se volta inteiramente para mulheres cis, afinal o entendimento circulante de gênero informa que mulher = vagina e útero. Contudo, seguindo o pensamento de Butler (2003), de que nenhuma parte do corpo revela gênero, eu posso facilmente perceber que homens também podem ter vagina e útero, e que eles vão exercer a paternidade caso tenham filhos. Como um homem trans com vagina e útero vai acessar uma maternidade, um espaço pensado para mulheres cisgênero?

Os procedimentos cirúrgicos que conflitam com expectativas sociais de gênero já foram criminalizados e barrados, e ainda hoje são criticados. Muitos profissionais da medicina que realizavam cirurgias de afirmação de gênero²⁰ historicamente foram enquadrados no crime de tortura e mutilação. Atualmente ainda existem diversas burocracias para que uma pessoa consiga acessar cirurgias de afirmação de gênero, como o acompanhamento psicológico especializado por pelo menos dois anos (BRASIL, 2013), sem contar com o fato de que essa pessoa ainda enfrentará críticas da sociedade que buscam desencorajá-la no processo. Chegamos a um ponto em que um mesmo procedimento, como a mamoplastia, pode ser permitido ou barrado a depender do corpo que busca acessá-lo. Caso um homem cis apresente um acúmulo de gordura mamária, então a mamoplastia é

²⁰ Termo utilizado para reunir o conjunto de procedimentos cirúrgicos que visam promover maior sensação de pertencimento ao gênero com o qual uma pessoa se identifica. Gênero é um fenômeno que circula a sociedade, mas cada pessoa vivencia de um jeito, portanto ela indica quais cirurgias ou procedimentos atendem melhor à sua realidade.

automaticamente indicada, pois o quadro é visto como disfuncional, mas se uma pessoa transmasculina busca esse procedimento é necessário o preenchimento de laudos endocrinológicos e psiquiátricos, bem como o acompanhamento prolongado com equipes multidisciplinares para que haja uma certeza sobre o desejo de se submeter ao processo cirúrgico.

Por outro lado, procedimentos para implante de silicone em mulheres cisgênero foram amplamente divulgados e propagandeados, e isso se manteve mesmo depois de muitas mulheres terem relatado desconfortos dias após os procedimentos (ALVES, 2022). Já outro exemplo também noticiado diz respeito à retirada de costelas para afinar a cintura, algo que também nunca foi lido como uma mutilação (TERRA, 2009). O que se entende com estes exemplos é que a mudança corporal que entra em conflito com as expectativas sociais de gênero tenderá a ser patologizada e questionada, ao passo que aqueles procedimentos que confluem com tais expectativas serão apresentados como serviços estéticos válidos e que dependem única e exclusivamente da vontade de quem deseja ou não realiza-los.

O que todos esses exemplos buscam ilustrar é o fato de que gênero desenha o funcionamento das instituições sociais, e é também por desenhado por este funcionamento. Mas há algo mais, o funcionamento das instituições sociais tende a seguir um entendimento específico de gênero ligado à cis-heteronormatividade e ao binarismo. Essa relação parece ilustrada pelos conceitos de performatividade de Butler (2003) e de dispositivo em Foucault (1981), pois eles se complementam. Gênero é também um fazer assujeitado em articulação com outros fazeres assujeitados, e isso cria a realidade para gênero, ao mesmo tempo o dispositivo atua para conduzir os corpos ao assujeitamento de gênero. Por sua vez, as instituições sociais configuram-se por entre as práticas articuladas, pois sem a atividade humana elas deixam de existir, e o produto dessa atividade sustenta um dado regime de verdade para gênero. Parece-me, então, que o produto combinado ou síntese das performances de gênero, ainda que não nos forneça uma imagem perfeitamente harmônica e coerente, produz um efeito duradouro capaz de edificar uma realidade social, a qual funciona numa espécie de fronteira entre o que se entende como “objetivo” e “subjetivo” (ver seção 1.1). Esta, por sua vez, funciona como um dispositivo que ativará e internalizará percepções e sentimentos que se manifestam em práticas performáticas.

2.4 GÊNERO, PERCEPÇÃO E SENTIMENTO

A nossa maneira de perceber e sentir²¹ o mundo parece íntima e particular, relacionada ao campo da subjetividade. De fato, se perguntarmos às pessoas sobre o que é ser homem ou mulher, ou sobre o que é a sociedade, elas irão fornecer respostas diversas, cada qual enfatizando elementos que julgam importantes. É inclusive possível que a mesma pessoa forneça respostas diferentes se perguntada em momentos distintos no tempo, pois numa segunda situação ela pode levantar ideias diferentes das quais ela indicou numa primeira resposta. Da mesma forma, as pessoas se sentem de uma determinada forma considerando aspectos individuais. Duas pessoas podem se sentir de formas muito diferentes numa mesma relação.

No entanto, sabemos que existem regularidades sociais ligadas a formas de perceber e de sentir, de sorte que é possível verificar padrões coletivos. O campo de estudos sobre estereótipos (MARQUES; PÁEZ; PINTO, 2013), sobre representações sociais (MOSCOVICI, 1978), e também sobre a sociologia das emoções (GERTH; MILLS, 1953), traduz um pouco o fato de que percepções e sentimentos também funcionam numa dimensão social. As ideias que as pessoas do Brasil compartilham sobre baratas, bem como a forma como elas reagem a uma, parece marcar diferenças com outras sociedades nas quais as pessoas efetivamente comem esses insetos. A maneira como se percebe e se vive os ciúmes também se liga à forma como relacionamentos românticos são vividos na nossa sociedade, sobretudo num modelo monogâmico. Dito isso, poderíamos nos perguntar, a título de exemplo: Como será que os ciúmes são vivenciados em sociedades poligâmicas? Será que, no fim, ele é vivido por pessoas de todas as sociedades? Os exemplos e as perguntas indicam que, para além das especificidades individuais com relação a como se percebe e como se sente, existem semelhanças ligadas a determinados contextos sociais. Essas semelhanças podem contrastar com a forma como pessoas

²¹ Nessa linha de discussão, considerarei, me baseando em Gerth e Mills (1953), que existem relações entre sentimentos e emoções que podem ser percebidas nas situações sociais, e que, portanto, podemos aproximar ambos e trata-los como sinônimos. Por exemplo, podemos experimentar ansiedade quando pensamos em apresentar um seminário, e isso pode nos fazer sentir desconfortos na barriga. Isso significa que emoções e sentimentos se interligam na experiência humana, e que há uma espécie de ajuste no funcionamento do corpo que só faz sentido quando se considera o contexto social. Além disso, é importante destacar que sentimentos e emoções mantêm relações próximas com a percepção e outros fenômenos cognitivos, pois eles emergem na medida em que percebemos o mundo, e a própria percepção também é construída a partir dos sentimentos e emoções.

em outros contextos percebem e sentem o mundo a sua volta. Com gênero o processo não é diferente.

Proponho dois exercícios para pensarmos melhor no assunto. Primeiro, considere a seguinte situação: Imagine que no Brasil existe uma pessoa chamada H, que vive sua vida como homem e é percebido como homem pela sociedade. Um dia H acorda com a sensação de que existem saliências na região do tórax, mas ele simplesmente acha que existe algo encostado em seu corpo e volta a dormir. Tempos depois ele acorda mais desperto, e continua com a sensação de que existe algo no seu tórax. Ele, então, vai até o espelho e observa que existem seios no seu corpo.

Considere agora, uma segunda situação: Imagine que no Brasil existe uma pessoa chamada M, que vive sua vida como mulher e é percebida como mulher. Um dia M acorda e sente que existe algo em seu rosto, mas ela não presta atenção o suficiente e volta a dormir. Tempos depois ela acorda mais desperta, e continua com a sensação de que há algo em seu rosto. Ela, então, vai até o espelho e observa que existe uma barba espessa em seu rosto.

Talvez com a leitura do primeiro cenário você inclusive já conseguiu imaginar como seria o segundo, e se isso é verdade provavelmente foi uma leitura de gênero que também lhe auxiliou na antecipação. De toda forma, quero perguntar a você que lê este trabalho: caso se identifique como homem, como você viveria a situação de H? Por outro lado, se você se identifica como mulher, como viveria a situação de M? A realidade de gênero que internalizamos nos faz perceber e sentir o mundo de uma forma específica, e em ambos os cenários quase todas as pessoas, ou mesmo todas, que se encaixam no binarismo de gênero iriam vivenciar altos índices de ansiedade e estresse. A própria medicina inclusive inventou o rótulo de ginecomastia para patologizar homens com seios e hirsutismo para patologizar mulheres com barba. Contudo, se invertemos as identificações de gênero, portanto assumindo que H se vê como mulher e M como homem, provavelmente a forma como tais pessoas lidariam com a mesma situação poderia ser completamente diferente. Neste caso é possível que tanto H como M sentissem felicidade. Mas porque isso ocorre?

Isso significa que nós temos percepções e sentimentos que se relacionam com o fenômeno gênero, os quais costumeiramente se ligam com os discursos hegemônicos de gênero na sociedade. Entre as pedagogias de gênero, é possível que uma criança seja estimulada a buscar um corpo forte ou belo, a ter um cabelo curto ou longo, e assim cada ser humano vai aprendendo a se enxergar em termos de gênero

(LOURO, 2018). Isso cria expectativas e sentimentos em relação ao próprio corpo, pois homens precisariam ter barba e mulheres precisariam ter seios. Se um homem desenvolve pouca barba ou uma mulher desenvolve pouco seio, em comparação com suas expectativas de gênero, ambos podem sentir desconforto ou insegurança perante outros homens ou outras mulheres. Existem inclusive produtos para estimular o crescimento de barba e de seios, pois a leitura de gênero cria a necessidade de aproximarmos nossos corpos da ideia compartilhada sobre o formato e características de cada corpo generificado (Este ponto será explorado na seção 2.6).

A percepção generificada do mundo nos leva a identificar padrões de gênero até mesmo em partes do corpo como os pés de uma pessoa. Ao observar a Figura 2, as pessoas instantaneamente percebem a figura da esquerda como mulher e a da direita como homem, pois existem diferenciações de gênero para as roupas, para as pernas e até mesmo em relação à forma de ficar de pé. Mas e se, por um acaso, a pessoa da esquerda se identificasse como homem e a da direita como mulher?

Figura 2: Propaganda “Dia dos Namorados Casa Pio 2021”



Fonte: YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=azlx4oYLJBc>)

No contexto brasileiro, a experiência da colonização também atravessou os padrões estéticos de gênero. O mito da fragilidade feminina, ou a ideia da boa aparência, descritos por Sueli Carneiro (1993), ilustram que gênero também é um fenômeno atravessado pela branquitude (ver seção 1.3). Por isso muitas mulheres negras passaram a alisar seus cabelos e aplicar técnicas de maquiagem para “afinar” o rosto desde que algumas tecnologias estéticas se tornaram popularizadas. De uns anos para cá, com a crescente discussão sobre gênero na sociedade, algumas mulheres cisgênero começaram a serem agredidas por terem sido confundidas com

mulheres trans e travestis, o que em si é um grande problema e remete às estatísticas de violência citadas na Introdução, mas curiosamente os casos divulgados na mídia mostram que essas mulheres são negras (G1 AM, 2018; PAIVA, 2023). Ou seja, na medida em que estariam se afastando do padrão de gênero branco elas são confundidas com mulheres trans e travestis, corpos que a sociedade considera masculinos. Com isso, quero ilustrar que a maneira como percebemos gênero já é atravessada por aspectos étnico-raciais.

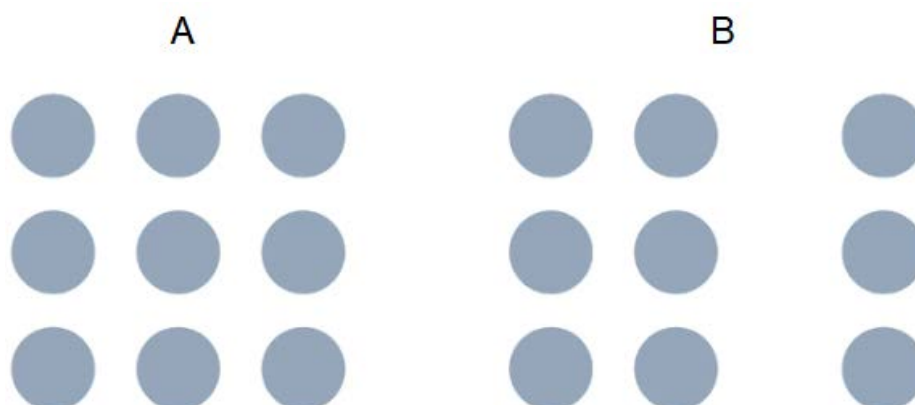
Mas porque isso ocorre? De que maneira e sob quais condições é possível construir modos de perceber e sentir relativamente coletivos? Num primeiro momento, podemos voltar aos conceitos de performatividade em Butler (2003) e de dispositivo em Foucault (1981) para entender como se constroem e se ativam determinadas formas de perceber e de agir no mundo. Gênero, nesse sentido, se mantém vivo por entre as práticas performáticas dos sujeitos que percebem o mundo de forma generificada por meio de um dispositivo de gênero. Mas porque as pessoas necessariamente se tornam sujeitos de gênero, ou passam a perceber este fenômeno de uma forma específica? Foucault (1981, 1988, 1999a) aborda o esquema direito, poder e verdade, e também sobre a resistência que se coloca diante de toda ordem social. Durkheim (2007) e Freud (1923), cada um à sua maneira, também destacam tensões entre indivíduos e sociedades com conceitos como coerção social e a estrutura psíquica do superego.

Neste ponto, talvez a psicologia da *Gestalt* e a psicologia social possam auxiliar na tarefa de entender a relação entre percepção, sentimentos e relações sociais. No século XIX, os psicólogos na Alemanha conduziram um experimento de percepção no qual uma pessoa era separada de uma fonte de luz por uma estrutura opaca com vários furos dispostos horizontalmente. A fonte de luz era móvel e percorria por entre os furos, mas a pessoa do outro lado só conseguia enxergar a luz em cada furo separadamente. Se a percepção fosse formada por pequenas sensações somadas, então o participante do experimento deveria perceber a luz em cada furo de forma isolada. Se, por outro lado, a percepção estivesse organizada em um todo, como defendia a *Gestalt*, então a pessoa deveria perceber uma luz percorrendo entre os vários furos, entendendo a experiência de forma global. Essa ilusão de ótica em que se imagina a luz se mexendo, chamada de fenômeno phi, pode ser percebida por qualquer um utilizando um computador. A tela de um computador normalmente acende e apaga 60 vezes por segundo, mas quando

mexemos o ponteiro de um mouse ou abrimos uma janela, a sensação que temos é de um movimento contínuo. De fato, nossa percepção parece orientada para um todo distinto de cada sensação isolada, e, portanto, os psicólogos da *Gestalt* afirmavam que “o todo é maior do que a soma das partes”. Eles tinham razão no fim das contas. (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981; BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

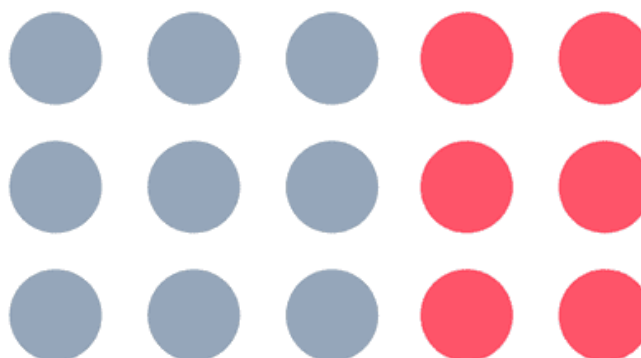
Considerando essas premissas, os psicólogos da *Gestalt* derivaram alguns princípios da percepção que podem nos ajudar a compreender a formação e a manutenção de categorias de objetos. Por exemplo, na Figura 3 existe a tendência de alguém, na situação A, perceber todos os nove círculos como parte de um mesmo grupo, já na situação B a percepção nos orienta a separar os seis círculos da esquerda com os três da direita, simplesmente porque eles estão mais distantes do resto. Na Figura 4, nossa percepção parece induzir a construção de dois grupos baseados na semelhança-diferença de cores.

Figura 3: Princípio da proximidade na *Gestalt*



Fonte: Autora.

Figura 4: Princípio da semelhança e assimilação-contraste na *Gestalt*



Fonte: Autora.

Ou seja, parece que, ao menos em sociedades como a nossa, a percepção é orientada para a formação de categorias por meio de padrões. Isso ocorre porque o mundo seria complexo demais para o cérebro, portanto a categorização atuaria na redução da quantidade de informações para um nível em que se torna possível processá-las. Na psicologia social, Henri Tajfel vai dizer que esses princípios, os quais orientam a percepção de objetos quaisquer, também se aplicam a objetos de relevância social, inclusive a grupos humanos. O princípio da assimilação-contraste, segundo ele, nos leva à produção de uma percepção que funciona sob a lógica do “nós x eles”, e ela orienta a forma como nos localizamos na sociedade (MONTEIRO, 2013).

Tajfel então argumenta que as pessoas se percebem enquanto membros de um dado grupo considerando os processos de categorização, mas neste processo também existe um sentimento de pertença. Por meio deste fenômeno haveria a construção de uma identidade social, e nela vemos operar o princípio da assimilação-contraste, ou seja, pessoas que se veem como membros de um mesmo grupo vão tender a perceber mais semelhanças entre si, já em relação a outros grupos elas vão perceber mais diferenças. Além disso, as pessoas passam a sentirem-se pertencentes a um dado grupo, e provavelmente vão se sentir ofendidas caso alguém fale mal do grupo com o qual elas se identificam (MONTEIRO, 2013). Se gênero é também uma categoria social, e, portanto, é capaz de promover a formação de uma identidade social, então parece possível dizer que pessoas em nossa sociedade podem se sentir mais ou menos pertencentes a um dado gênero. Os exemplos dados sobre H e M exploram a relação de identificação com categorias de gênero por meio de processos cognitivos e afetivos. A formação e a manutenção de um binarismo de gênero, por sua vez, parece efeito de uma percepção orientada em torno de um processo de assimilação-contraste, pois na prática conseguimos listar muito mais semelhanças entre os corpos “masculino” e “feminino”, mas buscamos aquilo que seria diferente.

A ideia “nós x eles”, no entanto, é contextual. A depender da situação as pessoas podem se enxergar enquanto membros de um mesmo grupo ou de grupos diferentes. O período da Copa do Mundo tipicamente faz os brasileiros se perceberem como mais próximos entre si na medida em que se separam do país contra o qual o Brasil está disputando um jogo de futebol. Porém, em períodos de eleição, sobretudo em relação às eleições presidenciais, a população passa a enxergar divisões internas

orientadas a partir de categorias como “esquerda” e “direita”. Esses processos se tornam mais ou menos importantes na proporção em que cada pessoa se sente mais ou menos pertencente a um dos grupos envolvidos, de modo que algumas divisões podem não fazer sentido para algumas pessoas, mas o comportamento de se ver como parte de um grupo parece extremamente comum entre pessoas na nossa sociedade. Numa outra direção, o argumento presente na perspectiva *Queer* sobre sermos diferença, disposto na seção 1.4, parece ser uma forma de promover aproximação entre as pessoas por meio de uma mudança na forma de perceber a realidade social, que por sua vez também implica numa transformação acerca da forma como a sociedade funciona (FRASER, 1995; MISKOLCI, 2012).

Há de se pensar, porém, sobre a produção de categorias na sociedade. Se no Brasil ser homem envolve ter determinado tipo físico e se comportar de uma forma, de tal maneira que o distanciamento desses padrões pode provocar sentimentos de baixa auto-estima ou de não adequação, em outros contextos esse referencial pode mudar completamente. Na França do século XVII o rei Luis XIV utilizava roupas que hoje seriam percebidas como salto alto e meia calça, duas peças atualmente consideradas femininas. Como um homem em nossa sociedade se sentiria mediante um padrão que exigisse usar salto alto ou meia calça? Ainda que franceses no século XVII por ventura tenham utilizado categorias para entender o mundo, os referenciais certamente eram bem diferentes dos nossos.

Na psicologia social também existem estudos que buscaram compreender um fenômeno chamado influência social, e ele pode nos auxiliar a entender a relação que pessoas estabelecem com os referenciais produzidos em cada sociedade. O psicólogo social Muzafer Sherif organizou um experimento no qual havia uma sala escura e um ponto de luz imóvel, mas que, devido ao contraste com a sala escura, imprimia uma sensação de movimento (uma ilusão chamada efeito autocinético). Ele então chamou algumas pessoas e lhes pediu para estimar a suposta distância percorrida pelo ponto de luz, mas elas poderiam fazer isso sozinhas ou em grupo. Estando sozinhas, as pessoas produziam referenciais próprios para descrever a distância percorrida pelo ponto de luz, e eles poderiam ser bem diferentes dos referenciais produzidos por outras pessoas isoladamente. Porém, na situação grupal as pessoas tenderam a construir um referencial comum para o deslocamento da luz, e caso posteriormente cada pessoa participasse de forma individual a referência construída em grupo se mantinha e era seguida. O que Sherif demonstra é o

surgimento de uma norma social, e que ela orienta de forma duradoura a percepção dos indivíduos (GARCIA-MARQUES, 2000).

Solomon Asch, por sua vez, realizou um experimento para tentar provar que as pessoas não seriam facilmente influenciadas por um grupo. Ele reuniu sete pessoas numa sala para participar da tarefa de avaliar o tamanho de linhas em duas folhas de papel distintas. Numa folha havia três linhas de tamanho crescente, A, B e C, e na outra folha havia uma única linha que podemos chamar de L. Os participantes então deveriam indicar qual das linhas A, B ou C correspondia ao tamanho da linha L. Porém, dos sete participantes seis eram atores ou atrizes que propositalmente erravam a resposta, e apenas uma pessoa, chamada de sujeito ingênuo, realmente tentava refletir sobre a tarefa em questão. O objetivo então era ver se este sujeito ingênuo iria errar a resposta e não entrar em conflito com o grupo, ou acertar e assumir o conflito. Ao contrário do que esperava, Asch verificou que um terço dos participantes errou as respostas, e numa entrevista posterior eles relataram sentir desconforto ao participar da situação (GARCIA-MARQUES, 2000). Isso significa que parece haver vantagens em se sentir aceito pelo grupo, de sorte que é possível pensar alguns paralelos em relação aos padrões de gênero. Como, afinal, as pessoas se sentem quando elas se veem encaixadas nos padrões de gênero, e como elas se sentem quando elas não se sentem encaixadas?

Em suma, e voltando ao ponto em questão, parece haver indícios de que elementos de percepção nos orientam no mundo, mas, além disso, existem sentimentos associados a essa percepção. Na medida em que atravessam processos de socialização, as pessoas vão internalizando uma dada forma de enxergar o mundo, e também vão se identificando com ela. Enfrentar os referenciais produzidos em uma sociedade é algo necessário para muitos, e também para mim, mas neste processo existem sentimentos de desconforto e de auto rejeição consoantes ao quão legítimas as normas sociais são percebidas. É costumeiro ver nos relatos de pessoas dissidentes de gênero uma trajetória que envolve tentativas de se alinhar com as normas sociais de gênero, pois há um custo em se opor à ordem social vigente. Tajfel e Turner (1979) indicam isso quando discorrem sobre como as pessoas percebem a posição que ocupam na sociedade, e como elas se sentem em relação a tal percepção.

A minha própria vida é um exemplo disto, pois vivi processos de identificação com elementos de gênero que pareciam proibidos para meu corpo. Para ser aceita

pela sociedade eu mantive e em muitos espaços ainda mantenho uma performance de gênero que fazem as pessoas me perceberem como homem, mas ao mesmo tempo resisto às normatizações vivendo experiências que fazem mais sentido para mim. A possibilidade de transitar nos espaços imprimindo nas pessoas a ideia de que elas veem um homem ou uma mulher, ou mesmo algo estranho, deriva justamente da ideia de que gênero se integra em elementos de percepção, os quais levam as pessoas a procurarem enquadrar aspectos externos e comportamentais em uma das possibilidades binárias. Em frente ao espelho, num espaço privado, visto uma roupa considerada feminina e me sinto bem com o que vejo, sinto vontade de viver dessa forma. Não poder fazer isso e outras coisas me faria viver uma vida infeliz, e parece que gênero no fim explica parte dos processos de resistência e identificação que constroem a minha experiência.

Isso significa que minha própria percepção também processa o mundo de forma mais ou menos generificada, mas hoje em dia ela não se encerra em apenas duas possibilidades de gênero. A não binariedade, no meu caso particular, apareceu num momento em que não conseguia mais encaixar minhas experiências como femininas ou masculinas, pois fui percebendo que ao mesmo tempo me identificava com o que a sociedade considera feminino e masculino. Alguns podem perguntar sobre o mecanismo que me aproximou daquilo que é considerado feminino sem abandonar por completo o que seria considerado masculino, no entanto devemos nos perguntar sobre como cada pessoa passou a se enxergar em termos de gênero, seja ela confluyente ou conflitante com as normas para este fenômeno.

De toda forma, é seguro dizer que existem processos de identificação com elementos que circulam na sociedade em que vivemos, e isso diz respeito não somente a gênero. O assujeitamento, portanto, envolve algum nível de voluntariedade de um corpo que passa a se identificar com uma dada sociedade, passando então a se ver por meio dela. Se, num primeiro momento, Berger (2007) indica que a sociedade parece funcionar como uma espécie de jaula que aprisiona o ser humano, num segundo momento ele argumenta que as próprias pessoas em alguma medida parecem querer viver dentro da jaula.

No fim, percebo que existem vivências ligadas à gênero, mas também percepções e sentimentos. É como se o processo de socialização para gênero, que envolve um dispositivo de gênero, construísse modos de perceber e de sentir o mundo, algo como uma grade de leitura que, na medida em que é internalizada,

passa a orientar a forma como se compreende a realidade cognitivamente e afetivamente. É por ter isto em mente que insisto em abordar os conceitos de performatividade e dispositivo de forma interligada.

Dentro da leitura generificada do mundo constroem-se expectativas em relação aos corpos, inclusive sobre como cada corpo se coloca em seus sentimentos e emoções. É necessário, portanto, investigar mais de perto o que entendemos como corpo e como ele se relaciona com gênero.

2.5 GÊNERO E CORPO

A vida é intermediada pelos nossos corpos. É evidente que possuímos estruturas biológicas que precisam funcionar de forma adequada para que a vida possa continuar. No entanto, o corpo também funciona como uma interface entre o sujeito e a sociedade, seja em termos visuais ou comportamentais, e por isso essa mediação é mais complexa e envolve mais elementos do que parece. Malinowski (1960), por exemplo, indica que para cada necessidade do corpo existe uma resposta da cultura, e isso ocorre porque a atividade humana parte do corpo e a ele é direcionada. Sem o ser humano e o seu corpo parece que a sociedade, como ela é hoje, deixa de ter sentido.

Historicamente gênero se situa na interface entre corpos e sociedades, carregando elementos sobre o que socialmente se espera dos corpos classificados como masculinos ou femininos. A relação gênero e corpo é tão fundamental que um olhar pela história por si só já é capaz de fornecer elementos para pensar este ponto (ver seção 2.1). No entanto, hegemonicamente as visões sobre gênero partem de um corpo pronto, inteira e completamente natural, imutável e que independe de aspectos culturais, refletindo assim uma separação entre o “natural” e o “social” já debatida na seção 1.1. Ainda que recentemente circulem pensamentos que buscam compreender o corpo como algo também cultural, atualmente a ideia de que corpo é apenas natureza se mantém muito forte, e ela configura a maneira como muitas pessoas enxergam seus corpos. Isso significa que é necessário entender o fenômeno do corpo mais de perto, de modo que seja possível compreender a dimensão cultural que também lhe atravessa.

Na história recente, em 1988, Martia Patiño foi acusada pelo COI de não ser mulher, apesar de ela ter vivido e competido como mulher até então, possuir o chamado sexo “feminino” e ter a força compatível com o que as estatísticas preveem

para o corpo feminino. O COI indicou que ela não passou no teste de sexo, que os lábios vaginais ocultavam testículos, e que ela não possuía nem ovários nem útero. A atleta perdeu seus títulos e seu namorado a abandonou, subitamente sua vida se transformou completamente. Ela descobriu que seu corpo possuía cromossomos Y e que seus testículos produziam testosterona, mas seu corpo não reagia ao hormônio e terminou por desenvolver formas consideradas femininas (FAUSTO-STERLING, 2001). O que poderia definir Patinõ como mulher? As formas corporais que fariam qualquer pessoa afirmar que está vendo uma mulher, suas estatísticas corporais compatíveis com as de "corpos femininos", ou seus cromossomos e testículos? Parecia haver um embate entre os elementos "externos" e "internos". Qual, afinal, era o mais verdadeiro?

Por um lado, situações como a de Patiño e os estudos de Money faziam as pessoas pensarem sobre o que, afinal, seria ser homem ou mulher, uma vez que o corpo já não parecia ser uma rota segura para definir universalmente e inquestionavelmente o assunto. Por outro lado, a sociedade hegemonicamente seguiu na crença de que um corpo determina gênero e encarou todo o resto como desvio ou distúrbio. Seguindo o raciocínio corrente da sociedade, seria possível inferir qual seria o gênero de um ser humano intrauterino a partir de um exame por imagem. A prática dos chás de revelação²² reflete exatamente o pensamento de que é possível determinar o gênero de um corpo antes mesmo de ele nascer, e assim afirmar que irá nascer ou um menino ou uma menina, pois o que não se encaixa nessas duas possibilidades seria algo patológico. Esse entendimento, que advém do dimorfismo sexual, carrega um discurso sobre gênero que o interpreta como um produto a ser determinado por atributos biológicos, nesse caso segundo uma visão de corpo na qual os elementos internos e externos devem ser coerentes entre si. Temos, no fim, uma espécie de variação de um biodeterminismo que já apareceu em ideias como as de Lombroso ou em diversas teses eugenistas (ver seção 1.1). Nesse caso a verdade sobre gênero estaria contida no corpo.

Existiriam, então, dois gêneros em nossa sociedade: o masculino e o feminino. Cada qual com seu corpo, sexo, características e gostos, com seus modos de pensar, vistos como opostos e complementares entre si. A mulher seria o não homem, ou o

²² Prática social na qual o objetivo é revelar o sexo/gênero de uma criança que ainda vai nascer. Caso haja a crença de que uma menina vai nascer são utilizados adereços ou enfeites da cor rosa, e se a crença é de que um menino irá nascer então a decoração será azul.

inverso do homem, seria a cuidadora enquanto o homem é a racionalidade. Essas diferenças corporais justificariam, portanto, as diferenças de gostos, do modo de pensar, das práticas, e uma série de outras coisas. Assim sendo, trata-se de uma tese natural a respeito do fenômeno gênero, em que o corpo se torna a primeira e mais fundamental medida para gênero. Por isso apenas a suposta ambiguidade de pessoas intersexuais leva Money a refletir sobre como localizar gênero (BENTO, 2006; GERMON, 2009). Nos demais corpos a resposta parecia clara.

Desde a Grécia antiga as mulheres já eram vistas como não aptas para a política, pois havia a compreensão de que elas possuíam um sangue frio em comparação com o sangue quente dos homens (NASCIMENTO, 2016). E até hoje, em nossa sociedade brasileira, a participação de mulheres na política é bem menor se comparada com a dos homens, o que nos faz pensar sobre o quão longe podem ir os reflexos dessa diferenciação. Na verdade, as influências desse sistema de classificação e de pensamento, que caminham também pela religião e pela ciência, são tão amplas que até a língua portuguesa foi construída e consolidada em torno de um referencial de gênero binário. Se entendermos que a linguagem configura e mantém percepções de realidade, é fácil compreender como lentamente os discursos sobre gênero construídos por uma ciência positiva e por uma religião judaico-cristã se tornaram uma verdade (FOUCAULT, 1988). É um discurso de gênero legitimado por uma instituição científica que transformou a vida de Patiño, deliberando sobre qual parte do seu corpo carregava a verdade do seu gênero.

O surgimento de um conceito formal de gênero não introduziu tanta mudança na forma como a sociedade enxerga homens e mulheres, pois no fim ele passou a ser utilizado como sinônimo de sexo. Como relatei na seção 2.3, perguntar sexo e gênero num formulário pode gerar confusão entre as pessoas, pois elas realmente entendem ambos como sinônimos, e, adicionalmente, veem o sexo como uma realidade biológica e natural. Mesmo nas pesquisas acadêmicas que se propõem a pesquisar gênero é possível perceber as pessoas utilizando a expressão “gênero” como um novo “sexo” (CARVALHO; RABAY, 2015; MACHADO, 1998). Ou seja, ainda há, de forma massificada, um entendimento sobre gênero como algo natural, apriorístico, que invariavelmente aparecerá quando se examina o corpo do sujeito (FOUCAULT, 1999a), mesmo que no fim a humanidade nunca consiga chegar a uma resposta final para definir quem é homem e quem é mulher. Nesse sentido, o corpo realmente seria o destino fatal do gênero? Mas o que é o corpo afinal?

O corpo, enquanto fenômeno humano e inclusive não-humano, é marcado por um conjunto de saberes científicos, culturais, vivenciais, arquitetônicos, e também discursivos de maneira geral (FOUCAULT, 1988). Nosso primeiro movimento pode ser o de encarar o corpo como um ente autossuficiente, que exerce uma autoconsciência no sentido sartreano do termo (ERTHAL, 2004), algo um tanto independente da sociedade que lhe cerca, afinal, em tese, suas escolhas dependeriam apenas da sua própria vontade. Do contrário, o corpo é incessantemente alvo de investimento cultural, constantes são as normativas que se colocam perante ele, seja numa roupa, seja num comportamento, onde e quando ele pode circular (MALUF, 2001). A depender de como se organizam esses saberes e, também, do momento histórico, o corpo de um animal pode ser visto como sagrado ou como profano, como fonte de nutrição ou como um vetor de microrganismos. O corpo de um ser humano pode ser visto como limpo ou sujo, civilizado ou incivilizado, funcional ou disfuncional. Perante esses corpos existe um conjunto de saberes científicos que lhes classificam, contabilizam, controlam, definem.

Perante a modernidade e a crescente individualização das experiências, esse conjunto de saberes pode passar despercebido na medida em que o sujeito, no caso um ser humano, comporta-se de forma atender às várias expectativas sociais, num movimento confluyente com o que Durkheim (2007) já descrevera quando observa o fenômeno da coerção social. Neste exemplo específico, talvez tudo isso seja visto como uma liberdade de ser ou estar, de fazer ou de se movimentar como deseja. Porém, na prática sempre existem divergências entre cada corpo humano e as expectativas sociais, talvez porque o sujeito plenamente encaixado só exista em teoria, no entanto a percepção deste conflito tende a ser vista como ocorrendo entre duas realidades ontológicas: de um lado existe um corpo natural e pré-discursivo, do outro uma sociedade também naturalizada e a-histórica.

As contribuições das ciências humanas e sociais, como a sociologia e a antropologia, para citar duas delas, pode nos fazer perceber a historicidade e a localização desse corpo e dessa sociedade, de modo que ambos sejam desnaturalizados e estranhados. De que corpo estamos falando? Qual a história deste corpo? Onde ele pode e não pode transitar? Onde ele começa e onde ele termina? Há, talvez, um sem número de questões que podemos nos perguntar, mas, por hora, é interessante olhar para esta outra entidade chamada sociedade e se

questionar: De que sociedade estamos falando? Qual a sua história? Onde ela pode e não pode transitar? Onde ela começa e onde ela termina? Há de se destacar que só é possível entender o corpo olhando para a sociedade e vice-versa, o que contraria a ideia de que seriam entidades separadas.

A tradição presente na ciência da biologia, entendida como protagonista para falar sobre o corpo, e especificamente também a anatomia, é de entender o corpo como sendo algo única e exclusivamente palpável. Este corpo possui limites físicos e sua história se resume a processos fisiológicos que levam a um envelhecimento das estruturas biológicas. Neste nível de discussão, o corpo não precisa ser localizado ou materializado para que possamos entendê-lo, uma vez que existe um conjunto de saberes que me informam uma verdade sobre ele. Inclusive é possível extrair desse conjunto de premissas e postulados, técnicas e tecnologias de classificação e de controle, com as quais se diz o que é normal e o que é patológico neste corpo. O objetivo aqui seria falar de todos os corpos, unidos a partir de um grande saber guarda-chuva, mas vistos como realidades ontológicas separadas entre si e também de uma sociedade. Curiosamente a medicina moderna surge, na Alemanha, numa lógica de atuação social, mas gradativamente este saber e esta prática vão assumindo uma forma hegemonicamente individual (FOUCAULT, 1981).

Não é meu objetivo indicar que não há qualquer relação entre o que a tradicional biologia e também a medicina indicam como conhecimento sobre o corpo humano, no entanto é seguro dizer que este corpo, enquanto fenômeno, é muito mais do que este componente biofísico. Se o ser humano é um ente biológico, psíquico, social e espiritual, podemos definir os limites de um corpo que dialoga com todos esses elementos? Afinal, onde começa e onde termina meu corpo? A minha voz é meu corpo? Este texto que escrevo é meu corpo em mensagem? Se hoje meu corpo pensa e processa um conjunto de caracteres numa tela de computador, então posso dizer que a materialidade dos seus atos não se explica pura e simplesmente por uma biologia. Assim sendo, é realmente possível delimitar um corpo? Quando pensamos em alguém conhecido que já faleceu, não estamos pensando em seu corpo? E quando pensamos na possibilidade de um corpo vir a ser formado? O que me diz que agora um corpo passa a existir e agora não existe mais? As fronteiras que formam categorias, como a categoria corpo, são formas de compreender o

mundo que nos cerca, elas existem enquanto convenções que se mantêm vivas apenas pelo fato de quem, em alguma medida, ainda concordamos com elas.

Talvez já esteja evidente que a ideia de corpo aqui defendida, enquanto fenômeno, está muito mais ligada a um processo, ou algo que funciona, do que algo que é ou que pode ser enquadrado sem qualquer problema. O corpo age, o corpo é lembrado, o corpo reúne, o corpo é uma história que está muito além de uma materialidade física. Marcel Mauss (2007) entende este corpo como sendo formado por técnicas que variam de cultura para cultura, como uma habilidades adquiridas ou mesmo perdidas com o tempo, a depender do que se espera para este corpo. Em nossa sociedade brasileira vivemos uma ideia de masculinidade que circunscreve possibilidades e limitações para determinados corpos lidos como masculinos. A habilidade de chorar e expressar sentimentos, talvez presente em todos os corpos humanos enquanto possibilidade, vai minguando nesse corpo “masculino”, que pode sentir dificuldade para viver essas experiências na medida em que o tempo passa e o processo civilizador opera (ELIAS, 1993).

Bourdieu (2006) também compreende que o fenômeno corpo é o tempo todo atravessado por questões sociais e culturais, portanto ele se movimenta dentro de um contexto social que lhe transmite possibilidades ou limitações. Enquanto é comum entender que tais possibilidades e limitações estariam ligadas a cada sujeito em particular, Bourdieu entende esse arranjo a partir de uma organização social que produz determinados sujeitos e é produzida por eles. O corpo efetivamente se movimenta, não sendo possível entendê-lo como sendo algo estático. O corpo está situado num contínuo fazer-se, e isso por si só parece hostil à ideia de identidade (ver seção 2.2).

Diante de todo um conjunto de saberes e discursos ligados a uma padronização dos corpos, aqueles que fogem do que se espera em termos de estrutura biofísica ou das imposições de gênero sofrem processos de controle e de coerção social. Os exemplos de Money, bem como as ideias de Foucault, Durkheim e Bourdieu já parecem suficientes para ilustrar este ponto. Porém, esses corpos também promovem instabilidades nos saberes que se pretendem verdades inquestionáveis. Maria Passos (2022) argumenta que eles são pedagógicos na medida em que ensinam outras possibilidades.

Outro aspecto que desterritorializa o corpo em relação a uma biologia pré-fixada aparece nas ideias de Pierre Levy (1996) a respeito do que seria virtual. Este

autor entende que o corpo também é virtual, algo que ele compreende como uma possibilidade e não como uma oposição ao que seria real. Se a minha voz é meu corpo, o que dizer da gravação desta voz? A mensagem que é transmitida é meu corpo enquanto possibilidade, e as tecnologias de telecomunicação, que são objeto de interesse de Levy, tornam este corpo presente em múltiplos pontos do espaço-tempo. Se duas pessoas lerem este texto ao mesmo tempo, significa que meu corpo está se comunicando, ao mesmo tempo, com pessoas que podem estar fisicamente distantes uma da outra. Partindo dessas reflexões, Levy entende que há uma virtualização e uma projeção do corpo, se estendendo até o que ele chama de hiper-corpo, formado pela síntese de vários corpos em comunicação constante. Existem muitas possibilidades para pensar o corpo dentro desses termos, como um avatar que utilizamos para interagir com pessoas em um jogo eletrônico ou numa rede social. O ser humano produz coisas que lhe produzem, não sendo possível entendê-lo de maneira separada do seu meio (ARENDET, 1993).

Essa linha de raciocínio não só questiona a ideia de uma natureza para o fenômeno gênero, mas também para o próprio corpo. Não estamos diante de um fenômeno pronto ou acabado quando falamos em gênero ou mesmo em corpo, sendo necessário observar o tempo todo como eles se produzem na sociedade, como produzem sociedades e como eles se co-produzem. Depois das reflexões e exemplos colocados, creio que fica evidente a ideia de que o enquadramento de gênero e do corpo ocorre por meio de verdades produzidas. Há utilidade em compreender processos fisiológicos de um corpo, avalia-lo internamente e perceber suas diversas funções. Contudo, é um erro supor que isso representa o corpo por inteiro, e que nele se encontram todas as respostas que explicam o fenômeno humano.

Dito isso, percebe-se que não existe nenhuma parte do corpo que nos indique uma verdade inquestionável sobre o gênero de uma pessoa (BUTLER, 2003), pois sequer podemos definir um corpo de forma pré-social, já que nossa interpretação sobre um dado corpo estará inevitavelmente carregada de elementos culturais (ver seção 1.1). Do contrário, não é difícil identificar como gênero e corpo, enquanto fenômenos sociais, são percebidos de formas diferentes na medida em que se considera outras épocas ou localidades (LAQUEUR, 2001). Como afirmar, portanto, que gênero é produto de um corpo, se nem gênero nem corpo funcionam de uma forma predeterminada?

Se, por um lado, existe a afirmação amplamente aceita de que gênero é o corpo, por outro lado alguém pode, em crítica ao primeiro pensamento, afirmar que gênero nada tem haver com o corpo. Existem pensamentos compartilhados sobre gênero e corpo que são internalizados pelos sujeitos de alguma forma, ainda que de formas diferenciadas. O que explicaria, então, a atração ou a repulsa de uma pessoa frente a um atributo corporal na medida em que esse atributo em questão está próximo ou distante do que se considera, por exemplo, como sendo masculino ou feminino na sociedade? Por exemplo, porque existem pessoas que sonham em ter uma barba, enquanto outras desejam poder eliminá-la por completo? Obviamente a relação com um único atributo não irá destacar como funciona gênero para uma pessoa, também não é possível dizer que a relação que alguém possui com uma barba, ou sua falta, está imediatamente ligada ao fenômeno gênero. Pode haver outras razões que melhor expliquem a maneira como alguém lida com essa situação específica, mas existem inúmeros outros exemplos que também podem ser elencados e que funcionam de forma mais ou menos regular na sociedade. Seria por uma pura coincidência que a maioria das pessoas que se percebem como mulheres possuam cabelos longos, enquanto que muitas pessoas que se veem como homens possuem o cabelo curto? Porque existem pessoas que iniciam práticas de hormonização ou realizam cirurgias de afirmação de gênero?

Esses elementos são um indicativo de que existe uma percepção generificada sobre aspectos corporais que circula na sociedade e que está sendo apreendida pelos sujeitos de gênero. Em última análise não é possível dizer que existe algum atributo presente numa barba que possa indicar o gênero de alguém, mas convencionou-se que ter barba seria uma maneira de descobrir a verdade sobre esse gênero. Essa associação dependerá de elementos sociais que possam continuar lhe sustentando, dentre eles os discursos sobre gênero (BUTLER, 2003). Ou seja, para as pessoas o corpo determina gênero, mas é a leitura de gênero quem o atravessa e o classifica. Não existe corpo feminino ou masculino antes da leitura de gênero compartilhada.

Podemos dizer, então, que entendimentos sobre gênero, corpo e a relação entre ambos são construções sociais que produzem corpos e sociedades generificadas, e estes, por sua vez, irão produzir entendimentos sobre gênero, corpo e a relação entre ambos. Tais entendimentos se interligam com as instituições

sociais, com formas de perceber e sentir, com o corpo e também com as tecnologias enquanto produtos da atividade humana.

2.6 GÊNERO E TECNOLOGIA

Depois de ilustrar as relações que gênero estabelece com sociedades e com os sujeitos, é necessário também demonstrar como que ele constrói e dá sentido às produções humanas na sociedade. Gênero se reproduz por entre as práticas performáticas, mas também por meio de artefatos produzidos segundo uma leitura específica. É possível dizer, portanto, que gênero também se torna tecnologia, e especialmente numa sociedade capitalista, ele também se transforma em produto. Vejamos essas ideias mais de perto.

Costumeiramente se pensa na tecnologia como algo ligado ao campo da microeletrônica, por conseguinte quando se fala em “avanços tecnológicos” muitos podem pensar em computadores com maior capacidade de processamento, de armazenamento de dados ou algo relacionado. No entanto, este conceito é muito mais amplo, e ele também pode ser utilizado para nos referirmos a uma cadeira ou a uma casa. O conceito de tecnologia diz respeito a como o conhecimento pode ser aplicado na transformação de matéria prima em algo considerado útil para alguém. A produção do fogo pelo ser humano traduz numa das tecnologias mais antigas porque ela reflete a aplicação de um conhecimento outrora descoberto.

Ao aplicar esses conhecimentos o ser humano transforma a realidade e produz artefatos, construções, instrumentos, e diversas outras coisas que hoje se tornaram indispensáveis em nossas vidas. Adicionalmente, também podemos dizer que as produções humanas nos transformaram em relação a como vivemos e como enxergamos o mundo (ARENDT, 1993; MARX, 2007). Nossos conceitos sobre saúde, sobre distâncias e sobre o corpo, para citar alguns, foram mudando na medida em que novas tecnologias foram desenvolvidas. Nesse movimento o ser humano também é capaz de produzir gênero, e esta produção lhe produz de volta.

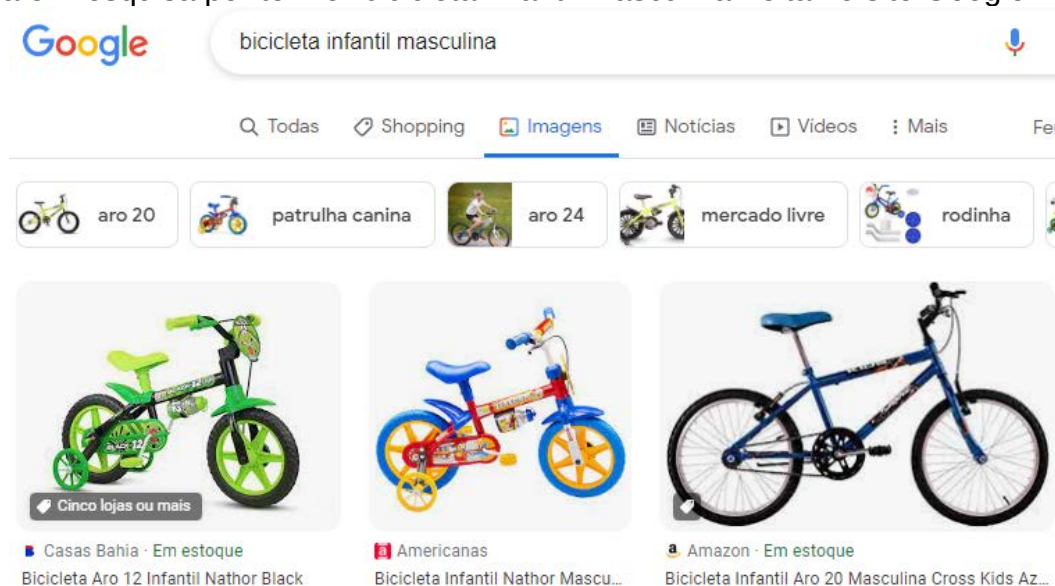
Talvez dois exemplos nos ajudem a visualizar a relação entre gênero e tecnologia. Vamos imaginar que existe uma família brasileira composta por uma mãe que cria um filho e uma filha que estão no primeiro ano do ensino básico.

Um dia, numa briga de escola, o filho tem sua mochila rasgada e comunica para sua mãe, a qual infelizmente não dispõe de dinheiro para comprar outra mochila no momento. Como sua filha está doente e no momento não está frequentando a escola, a mãe tem a ideia de colocar o material escolar do seu filho na mochila rosa que originalmente pertence a sua filha, com laços e babados, para seu filho usar quando for necessário. No outro dia, seu filho hesita em usar a mochila dizendo que é “de menina”, mas sua mãe insiste ao ponto de que ele, contrariado, decide usar. Ao chegar à escola ele passa a ser alvo de *bullying* motivado pela mochila.

Ora, porque isso acontece? Ele tem corpo de menino, voz de menino, comportamento de menino, mas neste momento ele poderia ser visto como “mulherzinha”. Aparentemente há uma dissonância entre ele e a mochila que poderia levar pessoas a questionarem seu gênero, provocar risos ou mobilizar ações que visam corrigir o que se entenderia como problema. Talvez seja possível que alguém questione se, de fato, essa situação hipotética realmente poderia ocorrer como cá está descrito, mas basta revisitar a Introdução desta tese e perceber como alguns pedaços de pano desenhados para vestir mulheres foram e são capazes de reorientar os olhares dirigidos à minha pessoa. A performatividade, então, pode envolver também a mochila ou a roupa que alguém usa, pois os objetos também podem carregar informações sobre gênero em um dado contexto.

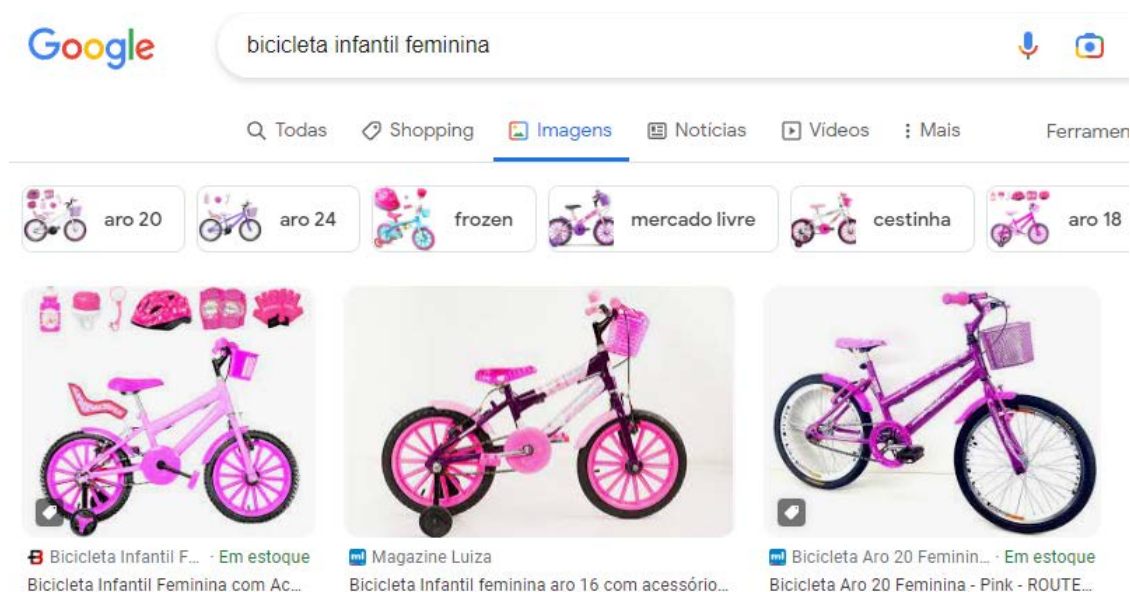
O segundo exemplo é parecido com o primeiro, mas mais visual. Se eu pedir a alguém para descrever uma bicicleta infantil, essa pessoa me informará uma descrição contendo alguns elementos que esperamos ver numa bicicleta. Porém, se eu solicitar que a pessoa descreva uma bicicleta infantil masculina e outra feminina, ela irá compreender o pedido e provavelmente me fornecerá uma descrição parecida com a que vemos nas Figuras 5 e 6. Num processo inverso, se eu removesse os títulos das figuras e a região das imagens em que aparece o termo de busca utilizado, as pessoas facilmente conseguiriam dizer quais termos utilizei para chegar a esses resultados. Pensando na discussão de Butler (2003) sobre o fato de que não existe relação direta entre corpo e gênero, eu poderia perguntar em que pedaço das bicicletas há indiscutivelmente e intrinsecamente um gênero. Pelo contrário, gênero reside no olhar de quem o procura.

Figura 5: Pesquisa por termo “bicicleta infantil masculina” feita no site Google



Fonte: www.google.com.br

Figura 6: Pesquisa por termo “bicicleta infantil feminina” feita no site Google



Fonte: www.google.com.br

O processo de generificação das produções humanas também aparece nas construções, e neste caso os banheiros constituem os exemplos mais característicos e abundantes. Ao perceber a construção apenas em suas características físicas, ninguém percebe uma notável diferença entre o que seria um banheiro “feminino” e um “masculino”, em diversos casos talvez muitas pessoas sequer conseguiriam distinguir qual deles seria o “masculino” ou o “feminino” caso não houvessem as etiquetas indicativas. No entanto, o ato de etiquetar cada banheiro com um símbolo que

comunica gênero cria uma condição social na qual a permissão da entrada se torna controlada por uma leitura de gênero, e a transgressão dessas normas podem resultar em episódios de violência. Trata-se de algo que funciona como uma linguagem²³, pois existem signos que representam códigos de conduta em relação a gênero.

Assim, é possível dizer que esses diversos artefatos de gênero parecem sofrer um processo duplo de produção: primeiro, eles são construídos no sentido mais tangível do termo, tendo suas formas e cores definidas; segundo, eles se tornam generificados por meio de uma leitura de gênero que traduz suas características como sendo masculinas ou femininas. Ambas as etapas se inter-relacionam, pois a construção de um artefato pode ser feita segundo uma leitura de gênero específica, e a circulação desses artefatos pode reforçar leituras de gênero ou mesmo modifica-las. A atividade de jogar videogames parece historicamente masculina, mas a gradativa inserção de meninas no mundo dos jogos eletrônicos passou a conduzir algumas mudanças na forma como se enxerga tanto os videogames em si como o ato de jogar tais jogos. Isso significa, em primeiro lugar, que a relação entre gênero e tecnologia é pelo menos bidirecional, e, em segundo lugar, que um mesmo artefato pode ser visto de formas distintas, como é o caso do salto alto ou da meia calça (Ver seção 2.4). Butler (2004) vai além e afirma que toda construção de gênero implica no risco de sua desconstrução, e é precisamente por isso que a produção de artefatos de gênero, construídos a partir de um referencial que considera limites e divisões feitas com base numa leitura de gênero, pode, ao revés, produzir um efeito contrário.

Pelo fato de vivermos numa sociedade capitalista, em que existem processos de produção de mercadorias ou produtos com a finalidade primária da venda, temos, então, a possibilidade de comprar e vender gênero. Paul Beatriz Preciado (2013) conduz uma leitura sobre a história e desenvolvimento do conceito de gênero atrelando-o à ideia da tecnologia, e defende o argumento de que gênero é um

²³ Talvez o próprio fenômeno gênero também se configure como uma linguagem, na medida em que se constrói por entre atos de comunicação. Existem referências visuais em atos performáticos que transmitem simbologias sobre gênero, e estas se mantêm vivas graças aos atos em si. Se, por um acaso, nós conseguíssemos obliterar a língua portuguesa no mundo, tanto na fala quanto na memória ou em qualquer registro escrito, então provavelmente veríamos a morte da língua em si, pois ela se sustenta por meio das práticas de comunicação atuais e virtuais (LEVY, 1996). Isso nos indica que práticas performáticas também são responsáveis pela manutenção de um sistema de comunicação linguístico, o qual depende dos atos em relação para continuar existindo na sociedade. Por serem fenômenos sociais, gênero e linguagem se situam na fronteira entre ações e representações humanas, existindo mediante os acordos estabelecidos (ver seção 1.1).

produto da sociedade capitalista como qualquer outro. Homens e mulheres seriam produtos de uma biotecnologia que atende às ficções coletivas produzidas sobre os corpos. Nesses termos, ele apresenta a ideia de um *technogender*, ou tecnogênero, o qual surge por intermédio de uma indústria farmacopornográfica que se atrela a políticas de controle dos corpos vivos (FOUCAULT, 1999a).

Money, segundo Preciado (2013), buscou a adequação de corpos intersexo a uma norma binária precisamente porque havia tecnologias que o permitia pensar nessa possibilidade. Harry Benjamin administrava estrógeno e progesterona a pacientes que não se identificam com o chamado “sexo masculino”. As tecnologias de exame por imagem produziram discursos sobre as partes e micro partes do ser humano que evidenciaram a verdade sobre gênero. Gênero, portanto, seria a consequência de uma tecnologia que nos leva a perguntas acerca dos corpos humanos, mas a impossibilidade de chegar a respostas universalmente finais para gênero acabou forçando a sociedade ocidental a buscar numa realidade intangível da psicologia a verdade sobre gênero. No fim, a busca pela verdade atendia muito mais a uma espécie de vontade de verdade, que neste caso era a manutenção do discurso sobre o dimorfismo sexual (FOUCAULT, 1996).

Na história, corpos considerados femininos que apresentavam pelos no rosto eram considerados aberrações e utilizados para provocar risos ou medo em circos, mas hoje esses mesmos corpos recebem um diagnóstico, o hirsutismo, e se tornam clientes de uma indústria que possui uma suposta cura para um suposto problema. Corpos considerados masculinos que desenvolvem seios recebem o diagnóstico de ginecomastia e também são apresentados a um discurso de cura para uma patologia. A leitura de gênero, fomentada por um dimorfismo que encontra a era da farmacopornografia, constrói dois modelos de corpos e cria noções de desvio para ambos, para assim poder vender a solução para os desvios (PRECIADO, 2013).

O movimento de produtificação de gênero parece fazer sentido quando abordado sob o plano de fundo da sociedade capitalista, que busca fontes de lucro até mesmo entre os discursos que lhes apresentam críticas (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009). Os primeiros jovens que utilizaram jeans participavam do movimento de contracultura nos Estados Unidos, e eles buscavam usar as peças até o ponto em que elas rasgassem para demonstrar suas críticas à cultura do consumismo apresentada pelo capitalismo. Tempos depois, os jeans rasgados foram incorporados por algumas marcas e se tornaram produtos com preço mais

elevado do que os jeans tradicionais e sem rasgos, pois há um custo associado ao processo para rasgar o jeans depois da fabricação da peça (HONIGMAN, 2005). Diversos grupos hostilizados pelo conservadorismo, como o LGBTQIAPNB+, foram sendo incorporados pelo capitalismo na medida em que a afirmação de suas identidades foi vista como passível de produtificação.

É possível que inclusive haja conflitos de interesses entre um pensamento mais conservador e o desejo de lucro no capitalismo. Recentemente na China, em março de 2023, várias empresas especializadas na produção de lingerie contrataram homens para fazer seus comerciais, pois o governo chinês passou a censurar o que entende como imagens de corpos femininos considerados inapropriados. Os próprios homens que integraram os comerciais informaram que levam a sério a atividade e estão empenhados em fazer um bom trabalho (LAU; MAGRAMO, 2023). Curiosamente, a despeito de como seria o impacto na sociedade em termos de uma moral para gênero, se todos que se identificam como homens passassem a se interessar pelas peças e a serem consumidores de lingerie, as empresas que vendem essas roupas veriam esse episódio como uma grande oportunidade para vender mais, e suas ações provavelmente iriam subir.

Na medida e proporção em que for interessante ao lucro, gênero pode ser encarado num sentido considerado progressista ou conservador. Por um lado, se mais pessoas estiverem interessadas em comprar a ideia de gênero que envolva libertação dos corpos e destruição das fronteiras, é aí onde estará os esforços capitalistas em vender. Se, por outro lado, houver crescimento no número de pessoas que buscam engessar as possibilidades de gênero, os produtos vão procurar atender a esses interesses. Na prática existem grupos em conflito, como foi destacado na seção 2.1, e, para ambos os nichos, existem produtos disponíveis.

Supondo que optemos por uma produção de tecnologias de gênero que encaram a libertação dos corpos e a destruição das fronteiras, será que vamos encontrar um limite para isso? Até onde poderia se estender a produção de tecnologias que buscam borrar fronteiras de gênero? Imagine que existe uma máquina capaz de produzir uma mudança num corpo tão profunda que ela desenha, em cada parte ou subparte, aquilo que a sociedade encara sob um determinado gênero. Um corpo que, independente de sua configuração externa ou interna, é transformado e adota uma configuração orgânica que contém exatamente todos os elementos que o situariam sob uma dada leitura de gênero que é distinta da anterior.

Nada neste corpo denunciaria algum conflito entre suas estruturas e a leitura de gênero hoje vigente. Neste caso, onde passaria a existir a verdade sobre o gênero deste corpo? Na história? Nos registros? Em qual elemento o consenso social iria se esconder o critério para dizer quem possuiria um determinado gênero? Talvez um dia haja uma tecnologia capaz de atomicamente desconfigurar por completo a ideia de uma identidade baseada numa suposta estabilidade corporal.

Similarmente, as tecnologias que buscam replicar o que seria humano nos levam a pensar sobre onde começa e onde termina o elemento que, afinal, nos torna humanos. Desde Turing temos empreendimentos tecnológicos que podem fazer um ser humano confundir uma máquina com outro ser humano, mas não seríamos nós também máquinas? Descartes, num período do mecanicismo, definiu o ser humano considerando-o como uma máquina dotada de alma. Se a diferença seria a alma, então resta saber como se define o que seria esta alma e se seria possível produzi-la. Hoje temos tecnologias que buscam replicar o funcionamento da aprendizagem humana baseada nas nossas conexões neuronais, as chamadas redes neurais, para assim produzir inteligências artificiais capazes de aprender por conta própria. Neste caso seria possível ensinar gênero a uma inteligência artificial e produzir nela uma identidade de gênero? Tudo isso nos conduz à ideia de corpo ciborgue colocada por Donna Haraway (2009), a qual novamente nos leva à pergunta sobre o que é humano. Se um dia a humanidade for capaz de produzir uma estrutura de metal que se desenvolve e aprende tal qual um ser humano, vamos chamar tal criatura de ser humano? É se um dia for possível replicar por completo o desenvolvimento biológico de um ser humano? Vamos então assumir que conseguimos criar um ser humano, ou que, na verdade, ele seria uma máquina biológica?

Sob outro ângulo, a desconstrução de gênero poderia ser intermediada por tecnologias de comunicação que virtualizam os corpos (LEVY, 1996). Um avatar utilizado em uma rede social ou em um jogo eletrônico se torna não apenas um elemento de substituição, mas de constituição do sujeito. Um *nickname* ou uma imagem de um personagem de animação japonesa podem edificar formas de se colocar perante uma dada comunidade, e múltiplos avatares implicariam numa pluralidade de identidades ramificadas nos diversos contextos. Numa comunidade virtual eu posso me chamar Gwendolyn, numa outra eu me nomeio Rick, já num determinado jogo eletrônico eu assumo um cabelo da cor azul e utilizo tatuagens no corpo. Essa possibilidade de recriar aquilo que intermedia minha relação com o

Outro é o que me possibilitou viver, à época do *Orkut*, uma experiência em que eu me sentia uma mulher cisgênero (ver Introdução).

Atualmente existem empreendimentos para criar uma realidade paralela intitulada *metaverso*, no qual pessoas interagem em ambientes criados por meio de tecnologias de realidade virtual (ou VR). Talvez uma pessoa imersa num *metaverso* possa se perguntar sobre qual realidade ela gostaria de viver mais, ou qual realidade seria mais real. Butler (1993) indica que a materialidade de um corpo não é um puro efeito de linguagem, e, nesse sentido, não poderíamos assumir que um corpo pode mudar seu formato em função da linguagem, mas a percepção do corpo está imbricada no processo pelo qual ele se constitui materialmente. Qual ênfase eu dou ao corpo, quais elementos me dizem, por um discurso e consenso social, o gênero deste corpo, e assim por diante. Se defendermos a materialidade como algo simplesmente dado e anterior à linguagem, existindo e forma completamente independente a ela, perdemos de vista as possibilidades pelas quais um dado corpo assume outras formas de materialidade.

No fim, é possível perceber que gênero mantém diálogos com a sociedade também no nível da produção de tecnologias e artefatos, que tais produções constroem formas de enxergar gênero, e que existem interesses diversos por trás dessas produções. Somos capazes de produzir coisas que carregam mensagens de gênero assim como alguém escreve num papel para outros lerem posteriormente. Contudo, a compreensão da mensagem depende de quem percebe, da mesma forma a mensagem no papel precisaria, em tese, refletir um código linguístico compreensível para quem lê. Por isso é possível dizer que os embates entre as diversas leituras de gênero na sociedade vão impactar na produção das tecnologias, mas as próprias leituras já se formam mediante o surgimento das tecnologias em si.

Gênero, portanto, é formado por uma miríade de elementos que se cruzam, se combinam e também se chocam. Gênero é, ao mesmo tempo discurso, performance, identidade, instituição social e uma leitura do mundo que envolve cognição, afeto, corpo e tecnologia. Longe de saturar o conceito e suas possibilidades, devo dizer que os limites e contornos para gênero sequer se encerram em si mesmo, pois este, como qualquer outro fenômeno social, é construído em relação com outros fenômenos. Dentre os vários elementos com os quais gênero dialoga, esta tese enfoca a relação com a docência, por isso o próximo capítulo será dedicado a explorar as aproximações entre gênero, educação e docência.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Este capítulo abordará reflexões sobre educação e docência que são importantes para compreendermos suas relações com a sociedade e com as pessoas. Meu objetivo é levantar argumentos para demonstrar que ambos os termos, educação e docência, apontam para fenômenos sempre inacabados, e que existem diálogos e conflitos em torno dos processos pelos quais eles se desenham cotidianamente. Essa leitura tem base nas perspectivas de análise descritas no Capítulo I, as quais nos fornecem elementos para compreender que não existem destinos para o fazer humano e para a sociedade. Do contrário, é possível enxergar infinitas possibilidades, de sorte que não parece haver uma formatação determinada para a educação ou para a docência, mas múltiplas formas em diálogo e conflito. Além disso, pretendo aproximar as noções de educação e docência com o fenômeno gênero, tendo como base as reflexões presentes no Capítulo II, para ilustrar como esses fenômenos se cruzam e se constroem mutuamente.

Para isso, primeiro tentarei tensionar o conceito de educação considerando uma perspectiva ligada ao controle e outra relacionada à transformação. Com isso, pretendo ilustrar, por um lado, como a educação historicamente é utilizada para produzir sujeitos, inclusive sujeitos de gênero, porém, por outro lado, a educação também pode ser vista como um instrumento de mobilização para a construção da autonomia nos sujeitos. Além disso, tenho o intuito de destacar alguns conflitos em torno de visões dissonantes acerca do papel da educação na sociedade, sobretudo em relação a temas como gênero.

Na seção seguinte, pretendo demonstrar como gênero e educação constroem-se mutuamente considerando minha própria trajetória pela educação e algumas reflexões teóricas. Ao final, tento argumentar que se nem a educação nem gênero são fenômenos determinados, então é possível pensar em um outro formato de educação que valorize as diferenças, e que a presença de pessoas dissidentes de gênero pode ser fundamental para isso.

Na última seção, buscarei refletir sobre a figura docente e suas relações com a educação e com a sociedade. Demonstro como a docência é marcada por uma espécie de controle que opera em mais de uma via, mas que ele nunca consegue captura-la por completo. Enquanto fazer humano, o exercício da docência não cabe dentro do que a sociedade espera, portanto ela é capaz de operar movimentos de

transformação, sobretudo quando a pessoa docente conflita com as normas sociais e de gênero.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE CONTROLE E DE TRANSFORMAÇÃO

A educação compõe um importante aspecto das nossas vidas, é fator crucial para a constituição do que seria humano em primeiro lugar. No latim, a palavra *educare* remete à ideia de criar, nutrir, fazer crescer (MARTINS, 2005). Esse pensamento de que precisamos de um Outro para nos desenvolver e nos tornarmos humanos aparece, por exemplo, na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky (1991) e na psicanálise de Freud (1923). Paulo Freire (1974), nessa linha, indica que a educação, o ser humano e a sociedade são elementos indissociáveis. É certo dizer, portanto, que a educação faz parte da vida humana como um todo.

É também pela educação que se constroem e mantêm sociedades, modos de perceber o mundo, entendimentos sobre o que nos cerca. Como poderíamos vir ao mundo e conhecer os símbolos linguísticos e matemáticos, a história, as regras da sociedade, senão por algum processo de educação? Com a educação é possível pensar numa espécie de continuidade para a sociedade, na medida em que existem formas de transmitir convenções e descobertas que levaram tempo para surgir. Hoje, por exemplo, existem muito mais pessoas capazes de compreender símbolos de um alfabeto linguístico do que 500 anos atrás.

No entanto, a educação também pode servir como uma ferramenta de controle, na medida em que atende a interesses ligados à configuração e manutenção de uma dada forma de pensamento. A experiência da colonização portuguesa na América do sul foi marcada por guerras e imposições culturais, compondo um processo de dominação duradoura que se estende para além dos conflitos armados²⁴. Desde os primeiros contatos entre portugueses e os povos indígenas já era possível observar a figura dos jesuítas, membros da Companhia de

²⁴ Foucault (1981) percebe que o fenômeno da guerra, quando incorre na dominação de um povo, produz consequências duradouras também em termos culturais. Num primeiro momento, que ele intitula guerra-repressão, há o conflito baseado na força que pode incorrer em um lado vencedor que reprime o outro. Porém, ele entende que há um segundo momento intitulado contrato-opressão, o qual representa, em longo prazo, a construção de uma sociedade baseada na visão do grupo vencedor (ver seção 1.2). A língua portuguesa e a predominância da religião cristã na sociedade brasileira demonstram o quão extensos podem ser os efeitos de uma guerra/invasão.

Jesus²⁵, os quais representavam a necessidade de doutrinar esses povos ao cristianismo (PAIVA, 2015). Tudo isso provocou impactos duradouros, pois é possível perceber que o cristianismo foi central para configurar a história do Brasil em termos religiosos e culturais. Por exemplo, ainda hoje podemos perceber a presença de símbolos religiosos em repartições públicas, a existência de um casamento cristão com efeito civil-jurídico, datas comemorativas relacionadas a uma cultura cristã, e uma intolerância religiosa direcionada às manifestações não somente religiosas, mas também culturais das populações negras e indígenas (CIPRIANI, 2013; PEREIRA; MIRANDA, 2017). Neste caso a educação foi utilizada como uma estratégia de dominação, promovendo a transmissão de uma determinada visão sobre o mundo e apagando as outras.

Foucault (1999a) entende que existem tecnologias destinadas ao disciplinamento de corpos. As prisões, os manicômios e as escolas seriam espaços desenhados para a condução desse controle, e o objetivo seria produzir corpos úteis para uma determinada finalidade. Marchar em sincronia, aprender a se sentar por várias horas, repetir frases, todos esses comportamentos podem ser estimulados nos corpos por meio de punição e reforço, num esquema de adestramento quase behaviorista, mas também por meio de discursos que reforçam nos sujeitos a ideia de que seus corpos têm o dever de se conformar às normas. A classificação dos corpos, a produção de um saber sobre eles que atesta para sua obediência ou para o desvio, tudo isso é capaz de induzir processos padronização considerando um referencial para avaliar cada desempenho e corrigir cada erro.

As tecnologias do controle se relacionam ao desenho dos espaços, que serão construídos para promover a vigilância dos corpos. No caso das instituições de ensino, é possível perceber a divisão entre salas e, em cada sala, a disposição em carteiras para ocupar cada estudante numa determinada posição. Cada sala conta com uma figura docente que deve educar as pessoas indicando o que é desejável e corrigindo aquilo que não é. Dentro desses espaços, a prática do exame serve para a avaliação da posição de cada sujeito em relação ao que se espera, e com este saber é possível mobilizar procedimentos para conduzir cada sujeito ao padrão (FOUCAULT, 1999a).

²⁵ Organização católica criada em 1540 com intuito de barrar o avanço do protestantismo. Alguns de seus membros atuaram no Brasil tendo em mente o objetivo de converter os povos indígenas para a religião católica e ensiná-los o português (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Nesses termos, a educação pode ser utilizada para conformar e disciplinar os corpos, para fazer ressoar neles aquilo que é apresentado discursivamente como verdade. Ora, não é isso que ocorre com gênero? Definitivamente não é possível dizer que um corpo nasce performando gênero, mas este corpo será introduzido a técnicas reguladoras que buscam lhe conformar às normas de gênero na sociedade. No processo de socialização, por vias diretas e indiretas, cada corpo vai sendo introduzido à ideia de que existem homens e mulheres, e que é possível distinguir ambos por meio de aspectos visuais, linguísticos, comportamentais, e diversos outros. De forma paralela, e sob olhares vigilantes, os corpos vão sendo encaixados e modulados numa expectativa de gênero. De forma gradual vão aprendendo a compreender que isto representa uma natureza ou realidade para todos os corpos (LOURO, 2018).

Portanto, isso significa que processos de educação podem ser capazes de manter determinados padrões sociais funcionando, na medida em que desenham tecnologias e situações para conformar sujeitos a uma dada visão sobre si e sobre o mundo? Certamente é possível que a educação opere com esta finalidade, atuando como um elemento daquilo que Foucault (1981) chama de dispositivo. Se não existem ideias pré-sociais para gênero, então algum empreendimento deve ser realizado para que, no fim, consigamos enxergar regularidades sociais. Louro (2018) chama esses empreendimentos de pedagogias de gênero.

No entanto, há de se considerar que as sociedades mudam, portanto os possíveis efeitos conservadores da educação parecem encontrar um limite. No Brasil do século XX, as mulheres e não tinham o mesmo acesso à educação que os homens, principalmente em relação ao ensino superior, e também havia desigualdades raciais. Além disso, as pessoas canhotas recebiam punições físicas nas mãos toda vez que tentavam escrever com a mão esquerda. No entanto hoje isso não ocorre, ou pelo menos ocorre de forma distinta do passado. Isso quer dizer, então, que a educação de hoje mantém diferenças com a educação de antes, e que, portanto, ela própria observa processos de mudança. Numa mesma sociedade podemos observar formas distintas de educação, com diferentes visões sobre o que é importante se ensinar e como deve se ensinar, e isso indica que podemos estar falando de um fenômeno vivo.

Parece, então, haver uma espécie de movimento duplo que pode ser de interesse para a sociologia. Por um lado, educar significa transmitir um conjunto de

formulações culturais com o objetivo de passar adiante o que se construiu socialmente, mas, por outro lado, educar também pode significar a emancipação dos sujeitos na medida em que esse aprendizado pode proporcionar mudanças sociais, questionamentos e a destituição do que está posto. Se a educação pode ser vista como um elemento fundamental para a manutenção das sociedades, ela também é possível fonte de mudança.

Entender a educação como uma instituição social (ver seção 2.3) talvez auxilie na tarefa de compreender movimentos aparentemente contraditórios neste fenômeno. Se o ser humano se relaciona com a origem e com o destino das instituições sociais, e se ele é também a origem do poder e da resistência dentro das relações sociais, então aquilo que se interliga com o fazer humano tenderá a assumir configurações tão diversas que podem entrar em conflito quando justapostas. Ora, não seria a língua portuguesa do século XV algo que entraria em conflito com a língua portuguesa do século XXI? Em tese temos uma mesma língua, mas sabemos que, ao mesmo tempo, são configurações muito diferentes.

Sendo a educação algo que pode assumir múltiplas possibilidades, é possível promover uma educação na qual se cria condições para que os sujeitos passem a criticar o próprio processo educativo que os formou? Se sim, essa seria uma educação para a não educação? Uma educação deseducante, ou que nega a si própria? Responder estas perguntas envolve pensar sobre o que entendemos como educação e os impactos que ela pode ter num dado sujeito. Se por educação entendemos a formação de uma compreensão específica e relacionada a determinados interesses, ou seja, se a educação se define muito mais pelo resultado relacionado a como se compreende a realidade, então é possível dizer que o sujeito em questão viveu uma educação cujo resultado não atendeu àquele preliminarmente posto, portanto haveria uma falha que precisaria ser corrigida. Contudo, se a educação for entendida em termos processuais, e não a partir de determinados resultados, então seria possível conceber a ideia de que a educação poderia ser capaz de operar na construção de um sujeito que se torna estranho ao processo em si, ou mesmo que o próprio processo já engendra em si a expectativa de ser questionado futuramente, pois o conjunto de resultados possíveis é desconhecido.

Se hoje consigo tecer críticas ao meu próprio processo de educação formal, por perceber, dentre outras coisas, que minhas dissidências de gênero e de sexualidade não foram sequer abordadas em sala de aula (ver seção 3.2), então

posso dizer que certamente é possível lançar olhares críticos a um processo educativo que outrora me forneceu ferramentas para isso. De toda forma, cabe, então, pensar sobre como um sujeito consegue questionar aquilo que o construiu.

Foucault (1988, 1995), apesar da ênfase que coloca nos processos de controle, percebe esse duplo movimento no ser humano. De um lado, os sujeitos são assim nomeados porque estão sujeitados a uma norma, vivendo sob as medidas que a sociedade impôs. Por outro lado, eles também são fontes resistência. Os sujeitos são formados numa sociedade, e dela extraem as próprias ferramentas que usam tanto para perceber o mundo como para questioná-lo. Por sua vez, as configurações sociais também são, elas próprias, reflexo das ações dos sujeitos que se dirigem no sentido de manter ou conflitar com o que está posto, e por isso não há sociedades estáticas.

Sequer seria possível construir um modelo ou formato de educação em que todos os aprendizados são controlados, de modo que seria possível prever como pensariam os seres humanos submetidos a ele. Na história essa ideia já foi defendida no campo científico dentro de um movimento que hoje é chamado de behaviorismo clássico. Seu principal expoente, J. Watson, chegou a dizer que ele poderia converter, por meio do esquema de estímulo e resposta, qualquer criança em um profissional da medicina, do direito, das artes, do comércio, ou mesmo em um mendigo ou ladrão (MARX; HILLIX, 1973). Por trás desse pensamento existe a ideia de que é possível pensar numa espécie de educação unilateral, na qual o sujeito recebe passivamente os estímulos e tem suas respostas reforçadas ou punidas. No fim, esse modelo só funcionaria caso o ser humano fosse completamente moldável, o que não é o caso.

Do contrário, é possível dizer que o processo educativo depende do próprio sujeito para se consolidar, e, portanto, ele terá resultados tão diversos quanto a quantidade de sujeitos que nele participam. Se alguém perguntar “o que é sociologia?” para 20 pessoas recém-formadas em um curso de sociologia, teremos 20 respostas diferentes para esta pergunta. Algumas pessoas poderiam utilizar alguma definição de dicionário que busca destrinchar a etimologia da palavra e assim dizer “é o estudo da sociedade”, mas nesse caso bastaria solicitar uma explicação para vermos surgir uma resposta particular para a pergunta. A relativa unidade que alguém pode perceber no campo da sociologia se deriva do compartilhamento de

teorias ou de interesses de pesquisa, mas nele certamente é possível notar uma constelação de pensamentos e posições, confluências e divergências.

Além disso, o sujeito não se encerra num dado processo educativo, ele sempre se coloca para além. Minha própria vida é um exemplo disto, pois desde cedo vivi experiências contranormativas de gênero que nunca foram mencionadas nas escolas que frequentei. O que me leva a um doutorado com o interesse de pesquisar dissidências de gênero é tanto aquilo que minhas experiências de educação não abordaram explicitamente, como aquilo que a educação, em seu processo formativo, indiretamente me conduziu a refletir (ver seção 3.2). Assim, se a educação se constrói num processo cujo sujeito invariavelmente participa, e se o sujeito se projeta para além deste processo, o resultado da educação é sempre diferente daquilo que alguém planeja. Até mesmo a educação que é projetada para o controle ironicamente não consegue controlar seus efeitos por completo.

Essas premissas, em resumo, indicam que a educação pode ter como objetivo a domesticação ou a libertação (FREIRE, 1981). No primeiro caso, a educação tem como finalidade formatar os corpos, e quanto mais se busca pela domesticação mais se almeja controlar aqueles aspectos de cada sujeito que estão para além do processo educativo. Porém, este modelo incorre em um paradoxo na medida em que apresenta um objetivo inatingível, visto que o processo educativo só se realiza com a participação do próprio sujeito que se busca controlar. Isso não impede, porém, de falarmos em experiências de controle na educação e refletir sobre seus efeitos.

Já no segundo caso, a educação tem a intenção de promover autonomia e emancipação dos sujeitos, valorizando suas diferenças e buscando incorporar esses elementos dentro do próprio processo educativo. Neste caso, o objetivo é promover espaços capazes de transformar os sujeitos numa direção que o próprio processo educativo não consegue prever. Aqui já é possível pensar no que Paulo Freire (1981) quer dizer quando ele afirma que não se transfere conhecimento, mas que ele se constrói num processo em que as pessoas assumem papéis ativos, e que ensinar envolve criar as condições para que seja possível construir conhecimento. Nessa linha, bell hooks²⁶ (2013) indica que é possível construir uma educação

²⁶ Gloria Jean Waktins prefere ser reconhecida pelo pseudônimo bell hooks, escrito sem letras maiúsculas, pois ela gostaria que as pessoas dessem mais ênfase a suas ideias do que a seu nome.

precisamente voltada para a transgressão, pois, neste caso, o próprio processo educativo se organizaria para construir sujeitos capazes de pensar criticamente, com ideias que podem questionar o próprio processo que lhes formou. Em Marx, a noção de crítica não diz respeito à mera recusa de uma ideia, mas numa avaliação minuciosa capaz de nos levar a entender seus fundamentos e limites (PAULO NETTO, 2011). Trata-se, portanto, de uma postura ativa de entendimento das coisas e do mundo.

É graças ao fato de a educação ser um fenômeno vivo, sempre em aberto, e também à possibilidade de existir uma educação que se desenha para valorizar as diferenças, que vejo como possível a minha inserção enquanto docente e dissidente de gênero num espaço educativo. Na ótica do controle, meu corpo já seria suficiente para provocar uma contradição no sistema, pois as normas hegemônicas de gênero não abarcam o que destoa da cis-heteronormatividade e do binarismo. Meu próprio corpo encarna a descrição daquilo que uma educação para o controle deseja eliminar, uma demonstração prática de uma espécie de fracasso de gênero. Nesses termos seria impossível para um corpo dissidente de gênero lecionar, mas se todas as pessoas diferem em relação a algum parâmetro hegemônico, seja em termos de gênero, corpo, raça, etnia, idade, religião, posicionamento moral, ou qualquer outro aspecto, então cada uma estaria inapta para a educação na medida das suas dissidências. Dado o fato de que todo ser humano é único, portanto desviante de algum tipo de padrão, a educação termina por ser construída pela própria dissidência que ela por ventura pode buscar controlar (ver seção 1.4). Um controle total da dissidência ou do desvio incorre, então, na obliteração tanto do fenômeno da educação como daquilo que podemos chamar de humano.

O fazer educativo de um sujeito cujo corpo, expressão, fala e ideias questionam as normas sociais coloca esses dois polos, controle e transformação, domesticação e libertação, em constante diálogo. Porém, se considerarmos que todo e qualquer sujeito engendra em si parcela de conformidade e de questionamento frente à organização social, então parece inevitável concluir que a própria educação só se constrói num processo de rupturas, mesmo que um de seus propósitos fundamentais seja o de garantir que o conhecimento acumulado seja transmitido para as próximas gerações. Assim, o fazer educativo implica em um movimento integrado de poder e resistência, pois, por um lado, carrega expectativas sociais sobre o que deve ser transmitido, mas, por outro lado, funciona sempre para além das expectativas postas

e resulta em algo invariavelmente diferente. Educar, num sentido amplo, envolve um processo que articula expectativas sociais e a transformação dos sujeitos que nele participam. Por conseguinte, é possível depreender que o fazer educativo dialoga simultaneamente com a perspectiva do controle e da transformação. Ambos são polos ideais e teóricos, nunca plenamente atingíveis, mas a ênfase em um deles pode conduzir a maneira como se pensa uma práxis na educação. Com isso podemos refletir, sob um outro olhar, acerca da relação entre as palavras “Educar” e “Transgredir”, escolhidas para compor o título desta tese.

Porém, apesar de considerar defendido o argumento de que a educação invariavelmente conduz à transformação, é importante observarmos que uma educação pautada na lógica do controle ou da domesticação dos corpos produz efeitos. Caso contrário não haveria motivos para destacar, como exemplo, a relação entre a educação e a historicidade do cristianismo na sociedade brasileira. Embora séculos de uma educação cristã não tenham sido capazes de barrar algumas transformações sociais, é certo dizer que ela assumiu um papel fundamental na construção da sociedade brasileira de hoje.

Com isso quero dizer, finalmente, que é necessário pensar sobre como se organizam os processos educativos, pois, dependendo da situação, é possível incentivar a produção de corpos domesticados ou edificar condições para favorecer a autonomia dos sujeitos. Na prática, essas possibilidades implicam em conflitos acerca de como deve funcionar a educação na sociedade, seja em termos de formato, conteúdo ou objetivos.

3.1.1 Conflitos em torno da educação

No cenário brasileiro, historicamente temos uma educação que buscou controlar quem podia participar, quem podia falar e o que poderia ser dito. Por exemplo, o acesso das mulheres e das populações negras à educação precisou ser conquistado (ver seção 3.1), pois ela foi desenhada para os homens brancos europeus. Por conta disso, as vivências e o ponto de vista dos grupos marginalizados seguiram apagados dos componentes curriculares, e até mesmo a própria presença desses grupos nos espaços de educação e de formação historicamente foi permeada por processos de conflito. Porém, na medida em que esses e outros grupos passaram a se inserir nos contextos formais de educação

(LOURO, 2000), alguns questionamentos começaram a surgir: Porque, afinal, existe um ensino religioso que na prática aborda apenas o cristianismo? Porque não se fala sobre o pensamento de mulheres negras? Essas colocações exemplificam processos de reflexão sobre o papel da educação na sociedade.

O processo de construção de verdades (ver seção 1.2) é útil para explicar porque um currículo reflete a visão de determinados grupos e seus interesses. A construção de um saber médico que separa o “normal” do “patológico”, considerando um ponto de vista pretensamente neutro, incorreu na ideia de que havia, por exemplo, uma sexualidade considerada adequada, ou seja, que deveria ser vivida por todas as pessoas. Assim, os espaços da educação serviram e ainda servem para conduzir os corpos na direção de uma sexualidade desejada, seja abordando o modelo heteronormativo como algo a ser seguido, seja criticando ou mesmo evitando abordar outras possibilidades. Processos de mudança e de transformação, mais uma vez, só começam a surgir quando grupos LGBTQIAPNB+ se põem a questionar esse modelo falando sobre suas vidas e colocando outros pontos de vista sobre o assunto. As diferentes ideias sobre sexualidade, neste caso, incorrem em conflitos acerca de como a educação deve ser organizada.

Por um lado, existem diversas iniciativas políticas que buscam redefinir as diretrizes educacionais. Dentre elas, temos o movimento da Escola Sem Partido²⁷, criado para combater o que chamam de “doutrinação nas escolas” e o “pesadelo de Paulo Freire”. Aliado a isso, Jair Bolsonaro somou críticas a Paulo Freire em sua campanha para reeleição em 2022, dizendo: “Paulo Freire não levou o Brasil a lugar nenhum, tiramos uma fábrica de militantes do país. [...] Acabamos também com livros absurdos, ensinando crianças a fazer sexo” (MORATELLI, 2022). Há também um forte movimento contra o que chamam de “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018), ou a ideia de que, em tese, existiria um tipo de educação voltada para transformar crianças em pessoas LGBTQIAPNB+. Só em 2023, um levantamento feito pelo Jornal Folha de São Paulo conseguiu identificar 69 projetos de lei “anti-trans”, destinados a limitar o espaço de pessoas dissidentes de gênero na sociedade, dos quais 11 buscam impedir a “ideologia de gênero nas escolas” e implementar o projeto Escola Sem Partido, e 21 dedicam-se a combater o uso de pronomes como “elu/delu” dentro de escolas e na administração pública (AVELAR, 2023).

²⁷ Site oficial do movimento Escola Sem Partido: <http://www.escolasempartido.org>

Em paralelo, existe um incentivo ao desenvolvimento de alguns projetos de educação como o FUTURE-SE, um programa de financiamento privado para as universidades públicas e de estímulo ao empreendedorismo (BRASIL, 2019b). Além disso, o grupo Todos Pela Educação vem pautando debates dentro da proposta de reforma do ensino médio com objetivo incentivar a flexibilização dos currículos e a criação de disciplinas práticas de empreendedorismo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022), em que, na prática, estudantes podem trabalhar para cumprir a carga horária de atividades.

Tais exemplos ilustram, em resumo, que existe uma parcela da sociedade defendendo a retirada de conteúdos sobre gênero, sexualidade, educação sexual, diversidade, e qualquer outra discussão que levante disparidades sociais ou incentive o convívio com as diferenças. Tudo isso serviria para desvirtuar crianças e jovens dos temas realmente importantes para a sociedade, como a educação financeira e o empreendedorismo, pois, segundo esta linha de pensamento, as desigualdades decorrem do fato de que algumas pessoas não se esforçam o bastante para enriquecer. Nesses termos, a educação deveria fornecer ferramentas para sobreviver na sociedade, não para refletir sobre ela.

Essas premissas e perspectivas, por outro lado, seguem sendo questionadas por grupos que denunciam o caráter colonialista da educação e sua ênfase na narrativa dos poucos grupos privilegiados. Existem conquistas dos grupos minoritários no legislativo em relação à educação no Brasil, como a política de ações afirmativas prevista na lei 12.711; as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que garantem a presença de disciplinas na educação básica com temas ligados à cultura africana e indígena; e a recente resolução do CNLGBTQIA+, de 19 de setembro de 2023, que reafirma o direito ao nome social e o respeito à identidade de gênero estabelecendo parâmetros para que o direito ao acesso e à permanência de pessoas dissidentes de gênero seja garantido (BRASIL, 2023c). Também há uma defesa acadêmica por uma educação que valorize a pluralidade de experiências (ver seção 3.2) (LOURO, 2018; MISKOLCI, 2012), e um questionamento do caráter bancário de uma educação tecnicista, voltada exclusivamente para interesses de um mercado que privilegia apenas as áreas do conhecimento que podem proporcionar lucro, atendendo, portanto, aos interesses capitalistas (FREIRE, 1996).

Com isso, é possível dizer que há outra parcela da sociedade defendendo instituições de ensino também voltada para os saberes historicamente apagados.

Um espaço no qual não haja omissão em discutir assuntos considerados tabus pela sociedade, e que se organize em torno da diferença. Gênero, sexualidade, educação sexual e diversidade, nesse sentido, seriam alguns dos temas que a escola e as instituições de ensino deveriam tratar ao invés de evitar. Por outro lado, existem críticas acerca das investidas neoliberais no sentido de privatizar a educação no país, pois elas orientam os processos educacionais para a formação de mão de obra barata. Nesses termos, a educação deveria fornecer ferramentas para refletir acerca da sociedade, não apenas para sobreviver nela.

Hoje, de forma ainda mais evidente, é possível perceber que a educação compõe um campo sempre inacabado, sempre sujeito a mudanças, pois diversos grupos buscam o direito de dizer como ela deve funcionar. Os privilégios históricos vão sendo questionados pelos grupos minoritários em nome de uma educação mais plural. Contudo, as proposições colocadas pelos grupos minoritários vão sendo alvo de novos questionamentos, os quais, desta vez, são protagonizados por grupos hegemônicos que desejam manter ou retomar o espaço dentro da educação. Nesse sentido, a educação pode ser vista como um produto a ser consumido, funcionando principalmente sob a medida daqueles que podem pagar, como um processo de conscientização acerca das diversas desigualdades sociais, ou talvez como algo totalmente diferente.

No fim, cada propositura sobre a educação dialoga com elementos de controle e de transformação, pois a própria existência de uma instituição social implica em um movimento de manutenção (BAREMBLITT, 2002), mas seu funcionamento eminentemente humano nos leva invariavelmente à transformação. Isso significa que, por entre conflitos e disputas, a educação poderá se transformar em algo completamente diferente do que temos hoje (ver seção 2.3).

Nesse contexto minha tese assume uma posição muito clara, que é a de defender uma educação voltada para as diferenças, afinal minha própria existência é questionada pelo modelo de educação que se volta para o controle dos corpos. Porém, ao me posicionar e dizer como gostaria que a educação funcionasse eu estou assumindo uma postura de controle, pois desejo direcionar os rumos e objetivos dessa instituição social, mesmo que, neste caso, eles estariam voltados para a construção da autonomia e da liberdade. Ainda que já esteja demonstrada a íntima relação entre controle e transformação presente na educação (ver seção 3.1) é necessário aprofundar melhor esse posicionamento.

Popper (1966), pensando sobre experiências totalitárias, indica que a manutenção de um regime de tolerância dependerá da adoção de medidas consideradas intolerantes, pois se deixarmos aflorar na sociedade manifestações de intolerância, em um movimento de tolerar toda e qualquer ideia, paradoxalmente veremos surgir ideias que advogam pela supressão do regime de tolerância. Defender ideias acerca de como devemos organizar um espaço coletivo implica, portanto, na construção de mecanismos para garantir que, de fato, a ideia está sendo seguida em alguma medida. A lei escrita, a polícia, e o sistema judiciário são expressões corriqueiras disto. Talvez por isso Bobbio (2000) identifica uma relação íntima entre política e poder, visto que a decisão sobre o espaço comum reflete em maior ou menor grau a visão de uns em detrimento da de outros. Por isso o espaço político é alvo constante de conflitos, e a escola não se exime disto. Nesses termos, podemos retomar o argumento de que o fazer educativo integra poder e resistência, controle e transformação, pois se existe uma organização em torno da educação ela invariavelmente irá refletir uma determinada visão. A diferença entre os vários pontos de vista reside em como esses elementos se combinam, em quais proporções, e com quais objetivos.

Sendo assim, vejo como necessária a construção e manutenção de um espaço capaz de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, entendendo que a expressão dessa autonomia não pode incorrer na supressão das demais. De toda forma, acredito que um modelo de educação pautado nas diferenças e no estímulo à liberdade faz mais sentido frente a um ser humano infinitamente diverso e capaz de se desenvolver em direções inteiramente desconhecidas (ver seção 1.4). Na próxima seção falarei um pouco sobre minha história na educação, pensando-a especificamente em termos de gênero, para tentar demonstrar essa ideia.

3.2 EDUCAÇÃO NO GÊNERO, GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Durante toda minha vida pela educação, formal e informal, passando pela educação básica e também em quase todo o trajeto pelo ensino superior, fui atravessada pela mensagem de que existe um modelo de gênero a ser seguido. Por mais que ninguém efetivamente me dissesse “seja homem, porque você tem o corpo de um homem”, aos poucos, e desde cedo, fui introjetando que existem modelos de

comportamento e expectativas sociais ligadas ao meu corpo. Por muito tempo tive um cabelo curto, dadas as imposições de gênero na família, e usava determinadas roupas, de modo que me percebia como mais próxima de outras crianças as quais adotavam uma estética parecida. Percebia, de forma não muito consciente, que eles evitavam chorar, e que brincavam de determinada forma. Ao mesmo tempo, também havia notado que outros corpos, com uma estética diferente, brincavam de outras formas, usavam outras roupas, tudo isso com o incentivo da sociedade. Quando um corpo demonstrava interesse em cruzar as fronteiras, havia de imediato uma repressão, seja por parte dos adultos, seja inclusive por parte das próprias crianças que já haviam internalizado as regras do jogo. Assim, a sociedade ia me dizendo, sem dizer, o que era certo e errado em termos de gênero.

Ao longo de todo o período da educação básica eu simplesmente sentia que era a única pessoa dissidente de gênero no mundo, não havia ninguém para falar sobre, ainda que tivesse a vontade de compartilhar com algumas pessoas específicas. No ensino médio, já nos anos finais, pude falar sobre minha vivência de gênero conversando com pessoas desconhecidas na internet, e, talvez, isso implicitamente me entregou a mensagem de que poderia também falar com pessoas do meu convívio pessoal, por mais que não fosse nada fácil diante da catástrofe mental que fazia. Mesmo depois de finalmente contar a uma pessoa que estudava na mesma escola que eu, continuei seguindo no esconderijo, contando nos dedos quem sabia sobre minha vida, pois a própria escola não falava sobre isso, e por não falar acabava fazendo ressoar a norma social. Porém, olhando retrospectivamente, aqui e ali era possível notar que as práticas ativas na escola também reforçavam uma hegemonia cis-hetero-binária, ou seja, neste espaço se falava sobre gênero de uma forma velada, por meio do que Luma Andrade (2012) chama de currículo oculto. Durante o ensino médio presenciei inúmeras brincadeiras homotransfóbicas, e cheguei até mesmo a reproduzir algumas que pensava não terem haver comigo. A escola em que estudava não reprimia nenhuma delas.

No ensino superior também segui me escondendo, pois, apesar de estar estudando psicologia, não tive contato com nenhuma discussão sobre gênero ou acerca de como as pessoas vivenciam subjetivamente esse fenômeno. Todas as discussões que guardavam relações com gênero partiam do pressuposto de que o ser humano que nasce com pênis é homem e o outro que nasce com vagina é mulher, já os corpos intersexo, como sempre, não existiam. Algumas das questões

que nos fazem ser únicos, como uma sexualidade diferente do modelo heteronormativo, ou um fetiche, eram abordadas dentro de uma ótica médico-diagnóstica na qual, pela lente hegemônica, se observavam os desvios. Ironicamente estou usando uma linguagem foucaultiana para criticar meu processo de formação em um curso que não abordou Foucault em nenhum momento.

Nos primeiros períodos da graduação, uma professora me chamou para integrar um grupo de estudos, em psicologia social, voltado para compreender o preconceito com base na raça e no sexo²⁸. Mas, apesar de estar estudando o preconceito, levei muito tempo até perceber que este fenômeno tinha haver com minha própria vida, pois, mais uma vez, não contava com pessoas que pudessem entender minha experiência, ou que simplesmente indicassem que meu processo de enclausuramento social foi um produto do preconceito. Foi na vida fora da universidade, por meio da experiência de encarar a sociedade quebrando as normas de gênero, que finalmente compreendi minha relação com o preconceito.

Por acreditar no conhecimento e no papel crítico da universidade, trouxe a proposta de estudar o preconceito contra mulheres trans já no âmbito do mestrado, mas minha ideia foi duramente rechaçada. Relembrando esse episódio, sinto que fui apunhalada pelas costas, pois estava vivendo processos de exclusão dentro de um grupo voltado para estudar precisamente a exclusão, em uma universidade cujo suposto papel é o de pensar criticamente a sociedade e edificar sujeitos autônomos. Apesar de o grupo ter acolhido meu relato sobre minha experiência de gênero e ter sido o primeiro espaço de convívio cotidiano no qual finalmente pude usar roupas que faziam mais sentido para mim, algo que era muito importante na época, infelizmente vi meu gênero ser apagado na medida em que sistematicamente era tratada no masculino. Para as pessoas eu era um homem “vestido de mulher”.

Um episódio que me marcou ocorreu quando estava na sala do grupo de pesquisa junto a outras duas meninas e a professora, em uma situação na qual precisávamos levar umas caixas de arquivo pesadas para outro lugar. Nesse momento a professora, por me perceber como homem, automaticamente me pediu

²⁸ O sexismo é definido como um tratamento desigual baseado no sexo (LORENZI-CIOLDI; KULICH, 2015), mas, apesar de ter escrito uma dissertação de mestrado dentro deste campo, não percebi teorizações acerca do que é o próprio sexo que baliza o tratamento desigual. Sexo, nesse campo, é tido como um dado pré-social que organiza a experiência humana. No entanto, é de se reconhecer que a ideia de um sexo, entendido como uma parte do corpo, tem sido capaz de formatar processos de socialização, afinal ele é considerado o atributo fundamental para definir o gênero de alguém.

para carregar as caixas, e nenhuma das outras pessoas me perguntou se gostaria de ajuda. Nessa situação tive medo de as pessoas me lerem como homem ao me verem transportando as caixas, pois o ato de fazer força com os braços poderia denunciar o fato de que, na verdade, seria o tal “homem vestido de mulher”. A experiência de ser dissidente de gênero nos leva a observar o próprio corpo o tempo inteiro, sobretudo quando se busca a passabilidade cis, pois a qualquer momento ele pode ser deslegitimado. Almejar isso certamente é uma armadilha, pois estamos nos avaliando sob o prisma da própria cisgeneridade que em última instância nos condena, mas a sensação de ser invisível porque seu corpo não é tido como estranho certamente nos confere algum tipo de paz momentânea (Ver subseção 6.1.1).

Percebi que precisava sair daquele lugar para um outro no qual ao menos poderia ter autonomia para estudar algo que não envolvesse pessoas cisgênero. Hoje considero que estou neste lugar, mas, quando coloco minha vida em perspectiva e observo que entrei neste doutorado em sociologia com 27 anos, percebo que trilhei toda uma vida numa educação que me conduzia a todo custo para a conformação, para a ideia de que eu seria um homem cisgênero e heterossexual. Mas, como argumentei na seção 3.1, o sujeito nunca se encerra no processo educativo, pois há toda uma trajetória para além que dialogará com suas experiências na sociedade. No começo eu apenas escondia minhas vivências de gênero, hoje trago-as em cena para denunciar o fato de que a educação contempla alguns corpos em detrimento de outros. No fim, essa longa caminhada na educação terminou por me fornecer ferramentas para pensar suas lacunas e perceber que hoje ela ainda se constrói sob as perspectivas hegemônicas.

Como falei na Introdução deste trabalho minha experiência não é isolada. Antes, ela ocorre em função de uma sociedade que não funciona de maneira aleatória. Existem concepções sobre gênero, prescrições e proscricções, que dão substância a um projeto de educação cujo objetivo é conduzir a criação de um sujeito de gênero (LOURO, 2000). Ora, se gênero é um fenômeno que depende de uma série de acordos e repetições para funcionar, de sorte que caso as pessoas pactuantes de tais acordos não existissem o fenômeno perderia seu combustível, então resta perceber que ele precisa ser transmitido para continuar funcionando. O efeito disso tudo é a ideia de que, para nós, no momento presente, gênero aparece como uma realidade social (ver seção 1.1), quase que um dado, uma verdade. Os conceitos de performatividade e de dispositivo, citados em vários momentos, mas

também conceitos como coerção social em Durkheim (2007) ou *habitus* em Bourdieu (1996), são úteis para pensar sobre como se constroem e como se mantêm realidades sociais funcionando, pois cada um, à sua maneira, dialoga em alguma medida com o fato de que são necessários esforços para assegurar a continuidade de uma forma de enxergar e interpretar o mundo. O conceito de cultura, grosso modo, parece buscar reunir o resultado combinado de uma dada realidade social em funcionamento, de modo que diferentes culturas traduzem diferentes formas de enxergar o mundo, as pessoas, e uma série de outras coisas.

Isso significa que os fenômenos sociais, incluindo gênero, são voláteis, pois eles dependem de esforços cotidianos para continuarem a existir. Butler (2003) fala em performatividade para entendermos gênero em seu funcionamento, mas as pessoas também orquestram comportamentos em torno de um papel que chamaram de dinheiro, construindo uma visão volátil de que ele é um equivalente universal. Em determinadas sociedades é possível que nem o gênero nem o dinheiro façam sentido, simplesmente porque as pessoas edificaram uma outra realidade social, ou uma outra heterotopia utilizando as palavras de Foucault (2013).

Esta breve divagação era necessária para finalmente falarmos da educação, pois ela ocupa uma posição central, ao menos em nossa sociedade, quando se pensa em formas de prolongar a existência de visões construídas e compartilhadas socialmente, e aqui entra gênero. Devo retomar alguns pontos da seção 3.1 e dizer, novamente, que é graças a essa transmissão dos saberes que podemos conhecer o que a humanidade construiu como conhecimento sobre química, física, sociologia, e assim por diante. Contudo, nesse mesmo movimento é possível perceber o controle e a correção, implícita e explicitamente.

Podemos dizer, portanto, que gênero é algo que se aprende, e a escola assume um papel central em ensiná-lo às pessoas. A escola se apresenta de uma forma, com uma arquitetura e com práticas, que lentamente nos faz entender como as coisas devem funcionar (LOURO, 2000), e os efeitos de tudo isso podem ser percebidos desde muito cedo²⁹. É pela ação contínua de práticas ativas, das mensagens reveladas pelas estruturas físicas, da organização dos espaços, da

²⁹ Um estudo feito por Kenneth Clark e Mamie Clark (1947), na psicologia social, mostra que crianças com idades entre 3 e 7 anos já percebem o mundo a partir de hierarquias étnico-raciais. As crianças eram postas diante de duas bonecas, uma branca e uma negra, e os pesquisadores faziam perguntas como “qual boneca é a boa?”, “qual boneca vai te enganar?”. A maioria apontava para a boneca branca no caso da primeira pergunta e para a negra na segunda.

separação dos corpos, das brincadeiras, das roupas e das cores, que, aos poucos, vamos entendendo que existe um jeito certo e um jeito errado para o funcionamento das coisas. A eficiência e eficácia desses arranjos se deve justamente ao fato de operarem em regime contínuo, de as mensagens serem transmitidas o tempo inteiro. Mesmo quando não existem pessoas dizendo que meninos vestem azul e meninas vestem rosa, basta observar as mochilas ou brinquedos das crianças e perceber o que é “de menino” e “de menina” (ver Figuras 5 e 6 na seção 2.6). Assim, o mundo vai fazendo sentido a partir de uma linguagem repetida de gênero.

Porém, as pessoas são diversas e elas não captam essas mensagens em igual ritmo ou da mesma forma, de sorte que a obediência ao esperado nunca será absoluta. Na minha turma de alfabetização, cursada em uma escola cristã evangélica, havia um menino que gostava de cantar músicas de Sandy & Júnior, incluindo a música “Imortal” lançada em 1999 e cantada apenas pela Sandy. Cantar essa música gerava problemas para ele, pois há um trecho que em que Sandy diz “Eu cresci e agora sou mulher, tenho que encarar com muita fé”. O problema estava no fato de que, pela leitura hegemônica de gênero, seria inadequado um menino dizer que é mulher. Ao mesmo tempo, sua dinâmica e jeito corporal se encaixavam no estereótipo do homem afeminado, o que fazia com que as pessoas vissem a situação como ainda pior. Lembro-me de várias vezes em que ele era chamado atenção por cantar essa música, pois ele seria homem e deveria se comportar como um.

Com esse exemplo é possível entender que o delicado arranjo de transmissão de gênero, feito sob a ótica do controle, prevê momentos em que são necessárias a aplicação de correções dos corpos e suas condutas. A menina que senta com as pernas abertas e o menino que brinca de boneca, para citar dois exemplos, precisam rever seus comportamentos e entender que isso seria errado. Com tempo suficiente, as pessoas que passam a se ver a partir das normas se tornam, elas próprias, vigilantes acerca de seu cumprimento. No exemplo da turma da alfabetização, recordo que as próprias crianças eram as primeiras a dizer que um garoto não poderia cantar essa música, pois ele era homem. Em vários desses momentos as crianças diziam “Ui, vou dizer a Tia”, uma frase que simboliza a percepção da transgressão de uma norma e a necessidade de haver punição. Eu mesma, apesar de saber que não me encaixava nessas normas, chegava a pensar que aquilo era errado.

O resultado desse longo empreendimento é a construção de corpos disciplinados, prontos para repetirem na fala e nos gestos a norma que os formatou (FOUCAULT, 1999a; LOURO, 2000). É fácil perceber isso ao observar pessoas andando na rua, pois a maioria dos corpos tidos como femininos utilizam cabelos longos e aqueles considerados masculinos quase sempre se apresentam com cabelos curtos. Essa repetição vem graças a um longo percurso de influência social que ocorre principalmente nos espaços educativos. Assim, é possível dizer que certamente há um processo de educação no gênero, pois não é por um acaso que pessoas o reproduzem de forma padronizada (LOURO, 2000).

Contudo, podemos partir de um pensamento interseccional (ver seção 1.3) para perceber que não é só a educação que produz gênero. Gênero, por sua vez, também produz educação. É fato que os códigos de gênero são transmitidos via processos de educação, mas porque isso ocorre em uma direção específica? Por exemplo, poderíamos falar em uma educação voltada para constituir meninas que jogam bola e fazem engenharia, ou meninos que usam maquiagem e vestido, mas esse arranjo não condiz com o que vemos cotidianamente. Isso ocorre porque visões sobre gênero constroem a maneira como se pensa a educação, o que é considerado certo e errado, e assim por diante. Há uma lógica que dá sentido ao fato de uma criança não poder cantar a música Imortal de Sandy, e ela edifica os esforços que serão direcionados no sentido de fazê-la seguir os padrões e entender que apenas outros corpos podem cantá-la. Espera-se, ainda, que no futuro essa criança passe a repudiar outros corpos considerados inadequados para cantar a mesma música.

O arranjo da escola, portanto, vai se desenhando conforme uma lógica de gênero. Todo o meu processo de educação infantil, do primeiro ao quinto ano (à época chamada de quarta série), foi mediado por professoras, mulheres cisgênero. Pretendo falar mais sobre este ponto na próxima seção (3.3), sobre docência, mas desde já podemos nos perguntar sobre o porquê disso, sobretudo quando verificamos, por exemplo, que 96,3% quadro docente lecionando na educação infantil era composto por mulheres em 2022 (BRASIL, 2023d). Existem entendimentos que aproximam a ideia da docência com crianças ao comportamento do cuidado, algo que é esperado ser exercido por mulheres na sociedade.

Outro exemplo também pode nos ajudar a pensar este ponto. Durante o mestrado, auxiliei uma mestranda em uma pesquisa cuja primeira etapa era identificar como as pessoas percebiam os cursos da UFPB em termos de gênero. Para isso, pedimos a 52 mulheres e 48 homens que preenchessem uma lista de 40 cursos marcando ou “masculino” ou “feminino”, pois isso indicaria sua percepção sobre cada curso. Os cursos de engenharia civil, computação, física, matemática e engenharia elétrica foram considerados masculinos por pelo menos 95% dos respondentes, já os cursos de enfermagem, nutrição, terapia ocupacional e pedagogia foram considerados femininos por ao menos 94% das pessoas (VIANA, 2016). Essa forte diferença revela, implicitamente, concepções sociais sobre qual é o papel dos homens e das mulheres na sociedade, qual lugar cada personagem pode ou não ocupar. Em termos mais concretos, podemos dizer que a sociedade espera que os homens assumam papéis de liderança e exercitem o pensamento lógico-racional, enquanto que das mulheres espera-se o papel do cuidado e da dedicação ao outro. Tais concepções dão forma à lógica que constrói a própria educação, seja nos níveis mais básicos, seja inclusive na educação de nível superior.

Confrontar essa estruturação gera consequências. Por exemplo, se um homem deseja ensinar para crianças ele pode gerar desconfiança da escola e dos pais, pois ele estaria tentando assumir um papel “feminino” (CANTELLI et al, 2019). Construir um evento sobre o dia dos pais enfatizando famílias homoparentais ou falar sobre a paternidade exercida por homens trans seria entrar em conflito com a lógica de gênero que estrutura a educação. Na mesma pesquisa de Viana (2016) fica perceptível que, no âmbito universitário, professores ensinando em cursos considerados femininos ou professoras atuando nos cursos considerados masculinos são percebidos como menos competentes do que aqueles que estariam “encaixados em seus devidos lugares”. Essa penalização é menor para os homens, pois, no geral, a sociedade encara a figura masculina como mais competente e apta para ocupar o espaço acadêmico universitário, o que, por sua vez, é mais um dado atravessado pela ideia de gênero.

Apesar de haver todo um sistema que opera para a manutenção da sociedade e da educação, e que normalmente a escola atua no sentido de direcionar os corpos para a reprodução das normas, sabemos, como já foi argumentado anteriormente (ver seções 1.1 e 3.1), que não existe um destino para as instituições

sociais ou para as pessoas. Gênero e educação são movimentos localizados, pois eles existem entre as práticas de seres humanos diferentes e que vão mudando. No século XIX a psicologia era estudada apenas por homens, pois se considerava inadequado uma mulher estudar e fazer ciência. Hoje, no Brasil do século XXI, quase 80% das pessoas registradas como profissionais da psicologia são mulheres (Conselho Federal de Psicologia - CFP, 2022). Ainda que concepções sobre o papel do cuidado expliquem essa mudança, cabe a este argumento destacar que ela é possível.

É possível, portanto, pensar em uma educação diferente, que não tem como objetivo formatar as experiências de gênero. Da mesma forma, é possível pensar em como o questionamento das normas de gênero pode repercutir na educação. Às vezes me pergunto sobre como teria sido minha trajetória de vida caso tivesse o espaço para trazer minha vivência de gênero, caso não precisasse me esconder tanto. Hoje, minha presença em espaços voltados para educação, por entre palestras e rodas de conversa, e também na minha passagem pelo estágio à docência (ver Capítulos V e VI), desestabiliza as normas e as pessoas que nunca pensaram na possibilidade do meu corpo, muito menos de vê-lo na posição de lecionar. Com isso busco apresentar as contradições de um sistema criado para atender à ilusão da padronização, uma verdadeira heterotopia (FOUCAULT, 2013), para mostrar que a escola ainda funciona considerando um tipo de ser humano ideal que não existe na prática.

A presença e atuação dos corpos dissidentes na escola tende a perturbar os espaços, a provocar incômodos e reações de fuga, de negação, mas tudo isso pode ser elemento para que se possa pensar numa educação que não é avessa às diferenças. Butler (1993) fala em perturbação *Queer* para pensar nos questionamentos que alguns corpos e experiências apresentam diante das normas, pois elas não são previstas, constituem uma espécie de erro. O contato com um corpo ou experiência que está para além das categorias imagináveis constitui a possibilidade de percebermos que essas categorias são arbitrárias, que há muito para além quando se fala na experiência humana.

Na subseção 1.2.2 trouxe o exemplo de uma pessoa que vive sua vida acreditando, por meio do contato repetitivo, que existem apenas duas possibilidades para gênero: masculino e feminino, cada qual com seu sexo. O mundo grita essa verdade cotidianamente, mas um dia ela encontra uma pessoa não binária que diz

“sexo é uma construção social”. É provável que sua primeira reação seja a de achar que isso é uma brincadeira, que é ridículo, ou sem sentido. Porém, essa perturbação pode mobilizar algum tipo de reflexão, seja logo em seguida seja bem depois, capaz de fazer essa pessoa pensar sobre aquilo que ela sempre considerou verdade. É possível que essa perturbação produza uma semente da dúvida. Confesso que quando soube da existência de pessoas não binárias tive uma reação negativa, pensei de imediato que isso não era possível, pois, para mim, só havia a possibilidade de performar o gênero feminino ou masculino. Com o tempo percebi que minha própria experiência de vida era a expressão de algo para além do que eu mesma imaginava ser possível.

No caso da escola, introduzir ideias que podem levar pessoas a perceberem e questionarem a lógica cis-binária de gênero parece ameaçador, mas o ato de questionar o mundo ou a si próprio é parte constituinte da própria filosofia como um todo, algo supostamente valorizado na educação de forma geral. Elias (1994) percebe essa contradição quando afirma que, em sociedades como a nossa, as pessoas são treinadas para competir umas com as outras e para buscar uma espécie de destaque, porém a busca pela diferenciação precisa obedecer às possibilidades estabelecidas pela própria sociedade. Em outras palavras, você precisa se diferenciar fazendo a mesma coisa que os outros, precisa ser diferentemente igual. Quando uma pessoa realmente se destaca, indo para além do que se espera e, portanto, quebrando as normas, ela enfrenta os mecanismos de controle social (BERGER, 2007; DURKHEIM, 2007).

Com isso só consigo concluir que a escola tem funcionado de forma contraditória, pois suas bases remontam à necessidade de questionar para conhecer, para buscar, mas seu movimento e dinâmica costumam apontar para uma lógica de transmissão ligada a ideia da conformação ou domesticação. Aprender sobre o mundo, nesses termos, envolve absorver um conjunto de conhecimentos já prontos e aceita-los passivamente. Porém, como não se tem controle sobre como se aprende e o que as pessoas irão fazer com isso, vemos surgir fissuras contendo resistência e atualização das concepções transmitidas. Ora, se assim não fosse, não teria reunido o que aprendi na escola e na universidade para tecer críticas e reflexões acerca do próprio processo formativo que vivenciei durante mais da metade da minha vida.

É nessas fissuras e nessas perturbações que podemos pensar na possibilidade de uma educação que dialoga com a perspectiva da libertação, pois elas denunciam a parcialidade do olhar de quem busca conformar pela educação. Assim, ao colocarmos em cena essas vozes e experiências dissonantes, podemos construir uma educação com elementos da perspectiva *Queer* (ver seção 1.4). bell hooks (2013) indica que hoje, no geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Pergunto-me se isso não ocorre precisamente porque estamos diante de uma educação que desconsidera as diferenças em termos de corpo, trajetória, ideias, e tudo o que tanto nos marca socialmente como nos singulariza. Ela aposta na ideia de que é preciso considerar as diferenças para que seja possível falar em uma educação que cura. Minha trajetória pela educação parece ter sido desenhada para me adoecer por meio da auto-negação, e durante muito tempo de fato me senti errada, estranha em um sentido ruim. Mas, contra todas as possibilidades, sinto que no fim ela me libertou. É graças a esse processo contraditório que acredito na educação, a despeito de como ela se desenha hoje, pois sinto que ela pode ser projetada para a cura ao invés do adoecimento.

Creio, evidentemente, que a presença de docentes dissidentes de gênero sem dúvida auxiliaria no processo de se pensar em uma educação *Queer*, pois essas pessoas carregam vozes da diferença. Por isso, e pelo fato de que esta tese tem como objeto explorar a relação entre gênero e docência, é necessário falar mais acerca desse assunto na próxima seção.

3.3 A FIGURA DOCENTE NA EDUCAÇÃO

Ao longo deste Capítulo busquei destacar, de forma direta e indireta, que não existe sociedade sem educação ou vice-versa, pois é imprescindível haver a transmissão daquilo que constitui uma sociedade para que ela tenha alguma continuidade. Porém, dependendo da amplitude que atribuirmos ao termo “educação” é possível entender que ela ocorre em uma infinidade de espaços e momentos, mesmo em uma simples frase como “não faça isso, pois vai se machucar”, ou “as mulheres precisam se sentar de perna cruzada”. As pessoas se comunicam umas com as outras considerando, de forma consciente ou não, os processos de socialização que viveram e que lhes servem como guia. Não é minha tarefa traçar os limites devidos para o termo “educação”, sequer acho isso uma

tarefa possível, mas simplesmente quero destacar que a necessidade de transmitir ideias e valores levou diversas civilizações a pensarem em como organizar esse processo.

A sistematização e institucionalização da educação constituem algumas das respostas que surgiram na história, e em cada contexto esse processo levou a criação de espaços próprios, cada qual com seus objetivos e desenhos particulares. Hoje temos a figura da escola como central para pensar a educação no sentido formal institucional, e ela é pensada tendo em vista a disseminação do conhecimento científico para a sociedade como um todo. Porém, até mesmo espaços como igrejas, abadias e mosteiros podem ser centrais para o empreendimento de um outro modelo de educação com objetivos e público próprios.

O que pode ser um elemento comum a vários modelos de educação é a existência de um personagem com a função de transmitir as ideias e valores, no nosso caso chamado docente. A palavra docente vem do latim *docens* e *docentis*, derivações da palavra *docere* que significa “ensinar”. Assim, docente seria “aquele que ensina” (MARTINS, 2005). Em outras palavras, nós temos um modelo de educação que prevê a existência de um sujeito cujo papel é o de transmitir, de ensinar. Construímos, por entre acordos sociais, a ideia de que devem existir pessoas para assumir legitimamente a função de ensinar coisas sobre o mundo a outras pessoas.

Mas quem pode ensinar? E o que pode ser ensinado? A direção do exercício docente, pensada em grau amplo, impacta na direção de uma sociedade. Quando se considera a perspectiva de uma educação voltada para o controle, é possível assumir, pela legitimação social, o privilégio de separar o verdadeiro do falso, de dizer quem pode falar, de premiar e de corrigir, de dar forma. A relação entre ciência e discurso vista em Foucault (1978, 1996) é útil para pensarmos sobre o papel das escolas na construção e difusão de uma perspectiva negativa sobre a loucura que perdura até hoje como verdade. Com esse argumento é possível perceber uma íntima relação entre docência e política (FREIRE, 1967), pois ambas edificam e são edificadas pelos acordos sociais que afetam a coletividade. O fazer docente, portanto, é sempre um fazer político, pois é impossível separá-lo de um contexto social mais amplo.

É precisamente por esse motivo que o próprio fazer docente se vê em diálogo com as expectativas sociais, pois ele tem de ser legitimado ou autorizado. Revisitando a história ocidental podemos encontrar a figura de Hipátia de Alexandria, uma mulher que estudou matemática, filosofia e astronomia na Grécia durante o século IV. Apesar de ela ter sido uma das primeiras mulheres a ingressar nesses campos, de acordo com os registros, ela foi respeitada entre seus alunos e chegou a ocupar a posição de conselheira de governantes como Orestes. A sociedade em que Hipátia viveu lhe permitiu pensar e criar, e assim ela foi responsável pela construção de um astrolábio (instrumento de navegação), um hidrômetro e um higroscópico (material capaz de absorver umidade no ar) (DZIELSKA, 2004; FERNANDEZ; AMARAL; FASSARELLA, 2019).

Porém, o caso de Emmy Noether parece ter sido completamente diferente. Apesar de ter vivido na Alemanha do século XIX, período em que o iluminismo alemão ainda predominava, ela sofreu fortes barreiras para acessar a educação e atuar como docente. A educação dirigida às mulheres geralmente era limitada, e elas precisavam de autorização especial para sequer poder se matricular nas universidades. Mesmo com tantas dificuldades ela conseguiu se formar em matemática no ano de 1907, e anos depois, em 1915, matemáticos renomados como David Hilbert e Felix Klein a convidaram para lecionar na mesma instituição em que se formou. Porém, no início ela teve de fazê-lo em caráter informal, com Hilbert assinando por ela nos documentos oficiais da instituição. Mesmo quando a universidade passou a permitir o registro de mulheres como docentes em 1919, ela não recebia remuneração pela função. É só em 1922 que ela consegue receber um pequeno salário para lecionar (FERNANDEZ; AMARAL; FASSARELLA, 2019). Apesar disso, ela ainda consegue provar matematicamente o que ficou conhecido como Teorema de Noether, até hoje usado na física.

No caso do Brasil também é possível perceber um controle histórico acerca de quem pode ocupar a posição de docente, de modo que, por volta do começo do século XX, apenas algumas poucas pessoas que lecionavam não eram homens brancos. Podemos destacar, por exemplo, a figura de Hemetério José dos Santos, um homem negro que assumiu a função docente já no final do século XIX, pouco tempo depois da “abolição” da escravidão em 1888. Ele era visto como um homem negro de comportamento branco, que se metia em assuntos de brancos e que se não se encaixava nos estereótipos dos negros (ALMEIDA; SILVA, 2013). A ideia de

que Hemetério falava de “assuntos de brancos” ilustra muito bem o fato de que, ainda que ele representasse, de maneira muito importante, uma figura de dissidência nos espaços educativos na sociedade da época, a estrutura de pensamento e os conhecimentos eram moldados a partir de um ponto de vista androcêntrico, branco e europeu. Sua permissão para ocupar esses espaços era condicionada aos assuntos que ele poderia abordar.

No nosso território também há o caso de Antonieta de Barros, a primeira deputada estadual negra do Brasil. Antonieta nasceu em 1901, na cidade de Florianópolis, e sua vida foi marcada por barreiras que cruzam aspectos de gênero, raça e classe que desenharam sua caminhada pela educação e pela política. Ela teve que fundar uma escola particular com sua irmã Leonor, também professora, para poder atuar como docente, pois as elites locais não aprovavam a ideia de que suas filhas compartilhassem o mesmo espaço que pessoas negras. São as múltiplas vivências de exclusão que lhe motivam a entrar na política, e ela o faz considerando seu desejo de democratizar e melhorar a educação. Foi ela quem levou a proposta de criação do dia do professor, comemorado em 15 de agosto, e de leis que previam bolsas de estudos para estudantes de baixa renda (SILVA; LUCIANO, 2022; JORNAL ND, 2023).

Hoje vemos uma quantidade imensa de mulheres lecionando na educação infantil, de modo que os homens precisam enfrentar barreiras caso queiram ocupar tal espaço (BRASIL, 2023d; CANTELLI et al., 2019). Contudo, esse processo de “feminização do magistério” na educação básica tem raízes históricas e remonta à ideia de que a docência poderia ser uma extensão do trabalho de cuidado feito em casa, afinal a educação dos filhos começaria no ambiente doméstico do lar e não na escola (GATI; MONTEIRO, 2016). Quando combinamos esses elementos com a ideia da família vemos surgir a figura da “tia”, algo que encarna uma confusão criada entre o espaço doméstico familiar e o espaço profissional da escola. De toda forma, esses são alguns dos elementos sociais que desenharam e autorizam a atuação docente dessas mulheres na sociedade. Porém, quando elevamos o nível de ensino passamos a observar menos mulheres ocupando a docência, apesar de elas serem maioria em todas as etapas de ensino (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2022). Portanto, não parece restar dúvida de que há um controle ainda atuante sobre quem pode ensinar, mas múltiplas são as resistências edificadas contra ele.

No caso das pessoas dissidentes de gênero o cenário muda um pouco, pois a dissidência precisa ser localizada em cada contexto social. Pensando especificamente na sociedade brasileira ocidental, fundada na ideia da cis-heteronormatividade e do binarismo de gênero, parece não haver registros de pessoas desse grupo lecionando antes do século XXI. Em primeiro lugar isso ocorre pelo fato de o termo “gênero”, que terminou por ser importante para pensar as experiências humanas, ser relativamente jovem, com pouco mais de 70 anos de existência. Além disso, houve um tempo para que ele se popularizasse nos Estados Unidos por meio do movimento feminista (ver seção 2.1), e mais ainda para chegar ao Brasil. Em segundo lugar, as discussões sobre gênero que tentavam dar conta de experiências para além da cisgeneridade o faziam sob o viés médico da patologização, o que levou a uma ampla estigmatização das pessoas que já sofriam exclusão na sociedade antes mesmo de serem “nomeadas”. Em terceiro lugar, nunca houve um esforço governamental no sentido de produzir estatísticas sobre essas pessoas em âmbito nacional, tornando difícil o acesso a informações sobre suas condições de vida e práticas profissionais (ver seção 4.1). Os dados os quais temos acesso, que são produzidos e sistematizados por entidades como a ANTRA (2022), revelam que historicamente essas pessoas trabalharam e ainda trabalham na prostituição. Tendo isso em perspectiva é possível depreender os motivos pelos quais a docência exercida por pessoas dissidentes de gênero parece ter inexistido no Brasil antes da chegada do século XXI.

Porém, a pressão crescente exercida pelos movimentos sociais levou entidades médicas e jurídicas a reconhecerem as identidades e experiências de gênero para além da norma. Isso, por sua vez, repercutiu na presença de mais pessoas dissidentes de gênero em diversos espaços na sociedade, inclusive na docência. Hoje, no Brasil, ainda existem dificuldades relacionadas ao acesso dessas pessoas à docência, até porque geralmente elas sofrem inúmeras dificuldades para sequer concluir todas as etapas do ensino básico. No entanto, atualmente é possível encontra-las tanto em registros de pesquisas feitas pelo Brasil (ver seção 4.2), em notícias ou mesmo por meio do contato com pessoas dissidentes de gênero, uma vez que elas costumam conhecer outras pessoas. Na seção 6.2, na qual relatarei experiências de entrevistas com essas pessoas, falo um pouco sobre como cheguei até elas.

Dentre essas pessoas, a maioria esmagadora que busca atuar como docente é composta por mulheres trans e travestis que lecionam no âmbito da educação

básica. Isso ocorre devido a fatores sociais, subjetivos e econômicos. Por exemplo, existe, como foi dito, a ideia de que as mulheres seriam mais adequadas para lecionar no espaço da educação infantil, portanto essas pessoas geralmente tiveram contato com professoras que podem ter lhes servido de inspiração (FALCÃO, 2020). Em outros casos, a entrada na docência pode se dar em diálogo com perspectivas de atuação que guardam relações com vivências dentro dos movimentos sociais (TORRES, 2014), sendo inclusive um caminho possível para combater o preconceito vivido no passado, na condição de estudante (OLIVEIRA, 2017). Existem, ainda, motivações ligadas ao medo ou não identificação com a prostituição (DIAS, 2020; FALCÃO, 2020). No meu caso especificamente, fui percebendo que gosto de ensinar e de trabalhar com ideias, mas também fui compreendendo que este espaço também possui uma dimensão política importante.

Boa parte da sociedade, por outro lado, ainda não reconhece a vivência de gênero dessas pessoas como legítima, tampouco sua atuação docente. Quando se dão conta de que uma pessoa dissidente de gênero pode lecionar, veem essa possibilidade sob o prisma do pânico moral e da “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018). Por exemplo, em um evento pró-armas que ocorreu em julho de 2023, Eduardo Bolsonaro, sem citar diretamente a comunidade LGBTQIAPNB+, falou que “[...] não vai ter espaço para professor doutrinador tentar sequestrar as nossas crianças. Não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante de drogas que tenta sequestrar os nossos filhos para o mundo do crime” (CASEMIRO; CAMARGO, 2023). No mesmo mês, o pastor André Valadão falou diretamente sobre o assunto em um culto nos Estados Unidos, dizendo: “[...] Não, pode parar, 'reseta'. Deus fala: 'Não posso mais, já meti esse arco-íris aí. Se eu pudesse eu matava tudo e começava de novo. [...] agora você tem *drag queens* na sala de aula.” (SALGADO, 2023). O desejo dessas pessoas é de eliminar a presença de toda e qualquer presença LGBTQIAPNB+ na docência, sob o argumento de que as crianças precisam ser protegidas.

Nos espaços em que ocorre uma permissão para pessoas dissidentes de gênero lecionarem, geralmente mediante aprovação em um concurso público, podem ocorrer duas situações aparentemente opostas, mas que derivam de um mesmo pensamento. A instituição, por um lado, pode buscar coibir os assuntos que ela pode abordar em sala de aula, pois existiria o medo de que ela poderia falar sobre gênero e sexualidade com as turmas, ou, por outro lado, pode ser que a

instituição ativamente demande que essa pessoa fale sobre esses assuntos em todos os espaços e com todas as turmas. Ambas as posturas derivam da ideia de que pessoas dissidentes de gênero só falam sobre gênero e sexualidade, uma visão que acaba lhes reduzindo a uma espécie de estereótipo ou caricatura. A percepção de ameaça ou de oportunidade, no fim, leva essas pessoas a uma espécie de enclausuramento de fala, pois elas ou não podem falar nada sobre o assunto ou só podem falar sobre o assunto (ver subseção 4.2.2 e Capítulo VI). Luma Andrade (2012) menciona esse pensamento quando fala, em uma entrevista, que as pessoas se surpreendem quando ela afirma que não atua profissionalmente no campo de gênero e sexualidade. Gabriela da Silva (2018), por sua vez, relata sentir que os conhecimentos das pessoas dissidentes de gênero não possuem o mesmo prestígio e reconhecimento quando comparados com os dos sujeitos cis-heteronormativos. Eu particularmente também sinto isso, e esse é um dos motivos pelos quais busco, nesta tese, abordar um mesmo assunto considerando contribuições de diversas outras áreas para além da sociologia e dos estudos sobre gênero. Isso, a meu ver, contribui para que eu não caia tão fortemente nas parcialidades de um único ponto de vista, mas, além disso, parte da minha motivação é tentar quebrar esse estereótipo e mostrar que somos seres humanos com interesses muito diversos assim como qualquer outro.

No caso das pessoas dissidentes de gênero o controle da docência assume contornos próprios, mas esse fenômeno ocorre na docência de maneira geral. Os exemplos apresentados até então, sobretudo os do Brasil da atualidade, já são úteis para demonstrar este ponto, mas é necessário explorar essa ideia um pouco mais a fundo. O controle, sob a ótica de Foucault (1988, 1999a), não se exerce apenas por entre movimentos de cerceamento externo, pois esses são custosos e requerem uma presença constante. Ele também se exerce enquanto opera o fenômeno da sujeição, conduzindo o indivíduo a uma identificação com o que é aceito socialmente, fazendo ele se enxergar na norma. A economia do controle, portanto, é mais eficiente quando existe a cumplicidade daquele que se busca controlar.

Isso significa que tanto a importância dada à docência como as críticas e cerceamentos edificadas contra ela constituem formas de controle, ambas são expressões do mesmo fenômeno. O modelo do sexismo ambivalente de Peter Glick e Susan Fiske (1996) opera de forma similar, integrando premiações e

impedimentos, portanto ele pode nos auxiliar no entendimento da ideia que quero demonstrar. Quando as mulheres confrontam a norma patriarcal elas experimentam o sexismo hostil com frases como “Mulheres exageram os problemas que têm no trabalho”, a qual pode ser facilmente percebida como algo negativo. Contudo, quando as mulheres atendem às normas elas podem ouvir coisas como “As mulheres devem ser valorizadas e protegidas pelos homens”, uma frase que pode inclusive gerar concordância por não ser percebida como uma forma de inferiorização. Não quero ler o fenômeno da docência utilizando os artifícios teóricos do sexismo ambivalente, mas quando temos em mente a relação entre docência e a sociedade há de se perceber que ela é marcada por uma ambivalência que mistura poder e resistência.

Por um lado, a classe docente é vista pela sociedade de forma positiva, pois ela é imprescindível para a formação de pessoas que irão atuar no mercado de trabalho. A própria Constituição Federal de 1988 prevê, em seu Art. 37, inciso XVI, o acúmulo de dois cargos públicos de professor. No imaginário social, por sua vez, paira a ideia de que docentes são figuras importantes, mas desvalorizadas, e que por isso nosso país não está seguindo na direção correta do desenvolvimento. As Figuras 7 e 8 ilustram um pouco esse pensamento.

Figura 7: Comparação entre o salário de professores e senadores



Fonte: Facebook, grupo “Ranking dos Políticos”

Figura 8: Charge que compara o salário de um deputado ao de um professor



Fonte: www.cicero.art.br

A comparação entre o salário de um professor e de um parlamentar revela o pensamento de que, de um lado, existe um profissional realmente importante e que merece ser valorizado pela sociedade, e, do outro, uma figura de menor importância que parece ser valorizada em excesso. As prioridades para o desenvolvimento do país deveriam passar por uma revisão dos salários, colocando a docência em seu devido papel de prestígio social.

Por outro lado, a valorização do exercício docente ocorre na medida e proporção em que este cumpre com as expectativas sociais. Nesse caso, a importância da educação, na sociedade de hoje, se faz evidente quando se pensa no preparo de pessoas para atender ao mercado de trabalho. Aqui é interessante pensar em como Marx (2007) relaciona a noção de estrutura capitalista com a maneira como as pessoas pensam. Por exemplo, é comum ouvirmos, sobretudo das pessoas mais velhas, que é importante “estudar para ser alguém na vida”. Essa frase não é dita como sinônimo de ter um pensamento crítico e, a partir disso, assumir uma postura política que gerará incômodos àqueles que se beneficiam do *status quo*. Do contrário, ela significa estudar para ter uma profissão e assim poder sobreviver com o trabalho assalariado. A educação, nesse sentido, é vista como uma espécie de moeda de troca, um bilhete que pode ser trocado por sobrevivência. Nesses termos, a profissão da docência provavelmente será valorizada quando se torna uma engrenagem dentro desse processo, mas tenderá a ser vista como

ameaça caso ela fuja a essa regra e se torne um instrumento de fomentação do pensamento crítico.

Existe, ainda, uma outra fonte de controle ligada a separação entre o público e o privado (hooks, 2013), pois ela fundamenta a ideia de que existem assuntos próprios a serem tratados em cada lugar. Por exemplo, não podemos falar sobre sexualidade na sala de aula, afinal isso está ligado ao âmbito privado do lar, nada tem haver com a sala de aula e os assuntos realmente importantes de serem tratados nesse espaço. No entanto, essa separação parece promover uma espécie de essencialização da pessoa docente, algo que lhe reveste e lhe acompanhará até mesmo no âmbito privado. Em outras palavras, é como se docentes precisassem ser uma referência para além da sala de aula, portanto seus comportamentos fora dos espaços educativos formais também serão alvo de julgamentos. A título de exemplo, a professora Rosana dos Reis Abrante, que leciona no Instituto Federal do Espírito Santo (IF-ES), postou fotos suas em um site que hospeda conteúdo pornográfico chamado OnlyFans. Alguns dos pais de estudantes viram as fotos da professora e entraram com pedido de denúncia para o Comitê de Ética do IF-ES, o que resultou em um Processo Administrativo Disciplinar no qual estão sendo verificadas possíveis irregularidades na sua conduta enquanto professora (ANDRADE, 2023). A depender do resultado, a professora pode receber advertência para mudar sua postura. Porém, todo o objeto da denúncia envolve seu comportamento fora da sala de aula, mas ele foi suficiente para que sua conduta dentro de sala de aula passasse a ser questionada e avaliada minuciosamente.

Essa representação da docência enquanto positiva passa, portanto, pela via do crivo acerca do que está sendo ensinado, caso em que é necessário abordar apenas os assuntos “sérios” ou ligados a instrumentalização de uma mão de obra, e também por uma avaliação acerca de quem está lecionando, como essa pessoa se veste e o que ela faz com seu corpo. Louro (2000), ao refletir sobre esse segundo aspecto, fala em um processo de “dessexualização do espaço escolar”, afinal se entende socialmente que seria contraproducente falar sobre esse assunto em sala de aula ou mesmo demonstrar isso no corpo. Parece um tabu pensar sobre a sexualidade de uma pessoa na posição de docente, mas é curioso ver que quando uma pessoa dissidente de gênero assume esse papel ela pode receber perguntas como “professora, a senhora é operada?” (CARA; YORK, 2020).

As pessoas dissidentes de gênero, ao trazerem suas diferenças no corpo, acabam por quebrar um pouco esse ideal da docência imaculada e que deve ser tomada como referência, talvez por isso não existam registros dessas pessoas lecionando no Brasil antes do século XXI. Na prática, porém, todas as pessoas adentram uma sala de aula utilizando seus corpos para se relacionar, aprender e ensinar (hooks, 2013). Entender o corpo como fonte de potência e, a partir disso, pensar em outras formas de educação pode ser algo ameaçador para um modelo hegemônico de educação pautado na docilização dos corpos, mas essa ideia faz sentido quando pensamos que se transmite conhecimento a partir de todos os sentidos. A tentativa de controlar a docência, a meu ver, termina por ser uma tentativa de reduzi-la em suas possibilidades.

Contudo, se não é possível controlar por completo o processo educativo (ver seção 3.1), de modo que não podemos determinar exatamente o que se aprende, como se aprende e o que será feito com esse aprendizado, o mesmo pode ser dito em relação ao fazer docente, pois ele também é parte integrante desse processo. A docência é um fazer humano artesanal que não cabe dentro de um roteiro pré-definido de atuação ou que cabe numa equação matemática. Nem Taylor nem Ford conseguiram mecanizar por completo algumas formas de trabalho manual, quem dirá uma atividade cujo alicerce é o relacionamento com pessoas e a construção de ideias.

Não se encerram, porém, a atualização das formas de controle do trabalho docente. Desde o surgimento da pandemia de COVID-19 vimos o desenvolvimento e a popularização de diversas tecnologias capazes de levar informação a vários lugares. Foram surgindo diversas propostas de Educação à Distância (EaD) que se mostraram bastante lucrativas, visto que agora era possível comprar o trabalho docente na forma de um vídeo gravado ou de um texto a ser publicado em uma plataforma de aprendizagem virtual. Hoje, muito na contramão de uma educação que busca chegar ao Outro e que tem como objetivo estimular o pensamento crítico, temos uma educação ainda mais mercadorizada que se volta para a geração de lucro. No caso do ensino superior privado existem contratos precarizados e demandas por um profissional polivalente para eliminar a necessidade de mais contratações. É difícil exercer a docência com paixão sob essas condições, pois o imperativo da sobrevivência leva alguns a terem que se submeterem a essas condições de trabalho.

Porém, o que a pandemia também mostrou é que o fator humano ainda é, e sempre será, imprescindível para a educação, haja vista os déficits de educação que se agudizaram durante esse período (BARROS et al., 2021). Como fenômeno humano e social, o que envolve todo um conjunto de aspectos tidos como naturais como o corpo, a interação humana e assim por diante (ver seção 1.1), a educação se constrói mediante os contatos que estabelecemos com as pessoas. Transformar a educação em um conjunto de conteúdos a serem passivamente decorados é tanto distorcer todo o processo formativo como tentar equalizar os proveitos que dela podem ser extraídos, mas parece mais rentável subir uma plataforma digital com um conteúdo pré-elaborado do que organizar encontros com o intuito de promover educação. Porém, mesmo diante de um texto pronto, como é o caso desta tese, as pessoas ainda interagem considerando suas histórias de vida e às vezes partem do que leram para pensar em coisas que este texto não abordou, ou seja, elas ainda são imprescindíveis para que o processo educativo se realize.

Com isso, mais uma vez, quero dizer que a educação e a docência nunca serão determinadas, mas que o arranjo ou a maneira como se organiza a educação pode incorrer em impactos que considero negativos. Ao invés de uma educação para o lucro, de caráter conteudista e que busca a eliminação das diferenças, em outras palavras uma educação para o controle, desejo e aposto numa educação para o ser humano, com ênfase no compartilhamento de experiências, que não privilegie apenas um tipo de conhecimento e apenas alguns sentidos como visão e audição, ou seja, uma educação que parta das diferenças para que as pessoas aprendam umas com as outras, pois sem diferença não existe nem sociedade nem educação.

Nesse sentido, se o espaço da docência pode ser o palco em que é possível pensar neste projeto em pequena escala, então fica evidente que a prática docente ocorre dentro de um movimento que integra poder e resistência. Poder porque sua atuação parte de um lugar que goza de algum nível de legitimidade social, e resistência porque essa mesma atuação pode ter como objetivo questionar os termos ou parâmetros sob os quais essa legitimidade foi construída. Sem este duplo movimento, o qual parece ser inerentemente humano, não há educação, apenas repetição.

CAPÍTULO IV – DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Neste capítulo pretendo abordar as inserções das dissidências de gênero dentro dos espaços educativos (formais), sejam eles ligados à educação básica ou ao ensino de nível superior, e assim descrever e analisar seus múltiplos efeitos. Para isto levo em consideração a discussão sobre gênero presente no Capítulo II, principalmente em relação à forma como esse fenômeno se articula com as instituições sociais; e também sobre os aspectos abordados no Capítulo III, entendendo a organização desses espaços e das atividades nele realizadas como produtos de uma relação complexa com o fenômeno gênero.

Dado o fato de que existem noções as quais regulam corpos e instituições sociais em torno de elementos de gênero, a inserção dessas pessoas nos espaços educativos tende a edificar movimentos de apagamento, silenciamento e controle, mas também resistências, conflitos e mudanças. No intercruzamento entre gênero e os espaços educativos podemos perceber pontos de inflexão, mas também de reflexão sobre o que é gênero e como se organiza um espaço educativo capaz de acolher as diferenças. Quando as inserções ocorrem pela via da docência, os processos de reflexão podem ser vistos como uma ameaça à ordem e ao papel dos espaços educativos na sociedade, porém elas também podem catalisar processos de mudanças nesses contextos.

Tendo isso em mente, num primeiro momento pretendo abordar alguns dados acerca das vivências de pessoas dissidentes de gênero na sociedade e dentro dos espaços educativos, e, em seguida, apresento uma relação de publicações acerca de pessoas dissidentes de gênero em suas trajetórias de vida e experiências de docência. Pretendo, portanto, discutir o assunto deste capítulo considerando pesquisas empíricas.

4.1 DADOS SOBRE AS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO

Falar sobre a situação de pessoas dissidentes de gênero na sociedade e nos vários espaços educativos é uma tarefa difícil, tendo em vista que o principal desafio é contornar a falta de estatísticas governamentais sobre o assunto. Até o momento não temos uma publicação final do IBGE sobre o Censo 2022, contudo é provável

que a pesquisa realizada não vá contemplar minimamente a existência das populações LGBTQIAPNB+ no geral.

Frente a esse problema, no contexto brasileiro existem questões a serem consideradas e que impactam diretamente na produção e circulação de informações sobre essas populações. Primeiro, a maioria dos cadastros de informações que atendem a finalidades burocráticas não possuem opções de preenchimento que contemplem pessoas LGBTQIAPNB+ (ver seção 2.3). No caso da própria UFPB, por exemplo, o sistema de informações (o SIGAA) ainda me registra como “Sexo: M”. Em outras palavras, a própria instituição na qual estou me formando não me reconhece como pessoa não binária, tampouco prevê a existência dessas pessoas. Como, nessas condições, podemos contabilizar a quantidade de pessoas não binárias nessa instituição?

Em decorrência do primeiro problema temos um segundo, ligado à falta de sistematização das informações produzidas (SPIZZIRRI; EUFRÁSIO; ABDO; LIMA, 2022). Diversas entidades, entre Organizações da Sociedade Civil (OSC), institutos de pesquisa independentes e grupos de pesquisa dentro de Instituições de Ensino Superior (IES), produzem dados considerando entendimentos distintos que podem incorrer em algumas lacunas. A título de exemplo, a pesquisa feita pela ANDIFES (2019) não menciona a palavra travesti, talvez por entender que o termo “trans” engloba também este público, além de não realizar um recorte por raça do público dissidente de gênero. Por outro lado, a pesquisa da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABGLT, 2016) não fala em pessoas não binárias. Há de se considerar, porém, que as discussões sobre os aspectos identitários têm produzido mudanças na forma de enxergarmos a pluralidade e quantidade de identidades (ver seção 2.2), e cada pesquisa tenderá a dialogar com o entendimento de sua época e lugar.

Um terceiro problema diz respeito à falta de periodicidade nas pesquisas, pois na prática a maioria delas não é replicada por diversos fatores. O principal deles diz respeito ao fato de que é custoso fazer um levantamento de informações, sobretudo quando se considera o problema dos registros cadastrais citados em primeiro lugar. A pesquisa feita pela ABGLT (2016), por exemplo, não foi replicada em anos posteriores. Ainda que alguns grupos mantenham-se no trabalho de observar e conduzir múltiplas pesquisas para acompanhar as mudanças nos dados sobre essas populações, a abrangência também será limitada em comparação com estatísticas

governamentais. Portanto, é sob esses termos que é possível falar em dados sobre as populações LGBTQIAPNB+ no Brasil, dentro das quais se encontram as pessoas dissidentes de gênero.

Em relação aos dados básicos, pesquisas no Brasil (SPIZZIRRI et al, 2021; SPIZZIRRI, EUFRÁSIO; ABDO; LIMA, 2022) apontam que, numa amostra de 6000 pessoas adultas, 0,68% se declarou trans e 1,18% afirmou ser não binária. A distribuição dessas pessoas é homogênea entre as cinco grandes regiões do país. Com esses dados estima-se, com 95% de certeza, que pessoas trans representam entre 0,48% e 0,90% da população geral brasileira, já em relação às pessoas não binárias a estimativa varia entre 0,92% e 1,47%.

Já em outro estudo, intitulado Censo Trans (SOUZA; ARAÚJO, 2022), participaram 1161 pessoas dissidentes de gênero. Desse total, 99,5% indicou se identificar com o gênero feminino; 58,7% afirmou ser preta ou parda; 64,1% não conseguiu ingressar ou concluir o ensino médio; 89,5% trabalha na prostituição e 60,5% ganha até um salário mínimo. Adicionalmente, a pesquisa também consultou as pessoas em relação às situações diretas de violência. De acordo com os dados, 69,8% foram expulsas do lugar onde morava e 71,7% foram excluídas pela família; 85,1% já sofreu violência verbal, 77,8% já sofreu violência física, 68,7% relata ter sofrido agressão por parte de policiais e 72,1% foram vítimas de violência sexual; 78,7% já vivenciou a discriminação quando procurava um emprego e 71,5% foi discriminada ou demitida do trabalho em que estava. Um último dado a ser destacado é que 64,3% afirmou ter sido expulsa de uma instituição educacional.

Também existem dados relativos à cidade de São Paulo, os quais foram reunidos em uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC, 2021). De acordo com o levantamento, feito junto a 1788 pessoas dissidentes de gênero, 48% indicou ser mulher trans, 23% afirmou ser travesti, 23% indicou ser homem trans, e 6% se colocou como binária. Em relação à raça/etnia, a maioria indicou ser de cor preta ou parda, totalizando 57% da amostra. Os dados também apontam que, no geral, 29% deixaram de morar com os pais com 15 anos ou menos, e 49% fizeram o mesmo com idades entre 16 e 20 anos. O principal motivo apontado para deixar de morar com os pais foi por vontade própria (52%), mas 47% relata que o motivo foi ou expulsão ou conflitos com a família. Quanto à escolaridade, em média 51% afirma ter concluído o ensino médio, contudo quando se observam os dados específicos das travestis essa porcentagem cai para 39%.

Esses dados fazem sentido quando observamos o pano de fundo do contexto brasileiro. É importante lembrar, neste momento, que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo. Desde 2009 ele lidera o *ranking* de assassinatos, e sozinho acumula quase 40% do número total de mortes ao redor do mundo. Observando mais de perto, os dados indicam que a grande maioria dos assassinatos foi de pessoas entre 13 e 29 anos que expressavam ou reivindicavam o gênero feminino, pretas, periféricas e que trabalhavam como prostitutas. Em vários dos casos o assassinato foi registrado como sendo contra uma pessoa do sexo masculino, o que desconsidera totalmente a identidade de gênero feminina dessas pessoas (ANTRA, 2022).

Se há violência e exclusão no contexto social como um todo, na escola não vai ser diferente. Um relatório da Secretaria de Educação da ABGLT, publicado em 2016, reuniu estatísticas sobre a vivência nas escolas junto a 1016 estudantes LGBTs (sic) de todas as 27 unidades federativas, dos quais 7,7% indicou ser transexual ou travesti (totalizando 75 pessoas). Entre o público abordado, 59,3% declarou ser da raça branca, 32,3% se colocou como preto ou multirracial e 4,5% indicou ser indígena do Brasil.

Alguns dos dados mostram que, dentro da escola, mais da metade desses participantes (54,7%) ouviram com muita frequência comentários preconceituosos, 10,8% dos participantes informaram que sofreram agressões verbais com frequência ou quase sempre e 3,7% relataram sofrer agressões físicas com igual frequência durante o ano de 2015. Durante a pesquisa, também foi perguntado sobre quais espaços da escola essas pessoas costumavam evitar por conta de constrangimentos, e, nesse caso, 38,4% afirmou que evitava o banheiro, 36,1% evitava a aula de educação física e 30,6% os vestiários. Também chama atenção o fato de que 31,7% afirmou já ter evitado a escola como um todo por pelo menos um dia.

No convívio escolar, 54,8% disse que ouvia comentários transfóbicos, como a expressão “traveco”, com frequência ou quase sempre. Com relação à origem dos comentários transfóbicos, 68,7% indicou ter ouvido dos profissionais da escola pelo menos uma vez, e, dentro desse percentual, 14,5% afirmou que os comentários eram frequentes entre tais profissionais. Além disso, todos afirmaram que os próprios colegas também fazem comentários transfóbicos em algum momento, a diferença foi apenas a frequência indicada. A pesquisa também perguntou sobre situações de agressão, e, nesse caso, 23,5% indicou já ter vivido agressões verbais

motivas pela expressão pela identidade de gênero ou pela expressão de gênero, e 9,2% relataram ter sofrido agressões físicas pelos mesmos motivos.

Frente às situações de preconceito/discriminação, 36,2% indicaram que outros estudantes interviam perante os comentários preconceituosos, e que 38,2% interviam às vezes. Já em relação a docentes e profissionais da escola, 53,9% afirmam que eles nunca interviam nas situações descritas, e que 30% só confrontam às vezes. Isso significa que as pessoas responsáveis pela própria escola são aquelas que menos estão agindo frente às situações de exclusão e violência. Com relação às agressões físicas, num total de 229 pessoas consultadas, 55,9% afirmou que as medidas tomadas pela instituição de ensino foram nada eficazes, e 15,7% indicou que elas foram mais ou menos ineficazes.

Um pouco antes, em 2013, o Ministério da Educação realizou uma pesquisa junto a 8283 estudantes, cujas idades variaram entre 15 e 29 anos. Uma das perguntas dizia respeito a quem não gostariam de ter como colega de classe, considerando uma lista com vários grupos. No geral, 19,3% indicou não querer como colega uma pessoa homossexual, travesti, transexual ou transgênero (BRASIL, 2015).

A comissão de diversidade sexual da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua vez, realizou uma pesquisa em 2016, a partir da qual se estima que 82% das pessoas trans e travestis vieram a abandonar os estudos ainda na educação básica (ALMEIDA, 2016; INSTITUTO UNIBANCO, 2016). Na mesma linha, um relatório do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) (CANTELLI et al., 2019) reafirma que o abandono e a expulsão da escola configuram uma realidade no Brasil para pessoas dissidentes de gênero, e que, infelizmente, a portaria do nome social sozinha não consegue alterar essa realidade, sobretudo quando se fala em menores de 18 anos.

Somado a esses dados, a pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) mostra que, dentre o total de pouco mais de um milhão e duzentos mil estudantes presentes nas IES federais, 0,2% declara ser homem trans e também 0,2% se afirma mulher trans, enquanto que 0,7% indica ser não binária. Essas porcentagens representam uma parcela muito baixa da população universitária como um todo, sobretudo quando se pensam nas pessoas trans, quando comparamos com os dados de Spizzirri et al (2021), e elas corroboram o fato de que concluir o ensino básico é um verdadeiro desafio para pessoas dissidentes de gênero. Considerando que a política de cotas

nas IES pode auxiliar na redução desse problema, Sara York (2020) mapeou 17 IES públicas com cotas no Brasil. Adicionalmente, em 2021, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) passou a admitir cotas para pessoas trans e travestis em cursos de graduação e pós-graduação por meio da Resolução nº 022/2021 do CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão). Num universo de 304 IES públicas (BRASIL, 2022), temos que apenas 5,92% das instituições possuem cotas para estes grupos.

Frente a todo esse problema há o registro de ações do Estado na direção de barrar ainda mais o acesso dessas pessoas na educação brasileira, indo inclusive de encontro ao princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” presente no Artigo 206, Inciso I, da Constituição Federal de 1988. Em 2020, o então prefeito de Campina Grande, Romero Rodrigues, sancionou uma lei que vetava o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero nas escolas da cidade (BRASIL, 2020), mas ela foi declarada inconstitucional. Em João Pessoa, desde 2023 tramita na câmara dos vereadores um Projeto de Lei Ordinária que “regulamenta quem pode entrar em banheiros femininos” (BRASIL, 2023a, p. 1), tendo como critério a caracterização fenotípica compatível com o gênero feminino. A lista de traços fenotípicos femininos inclui a presença de uma vagina, o que automaticamente barra a entrada de qualquer pessoa dissidente de gênero com pênis. Considerando que o banheiro é um espaço fundamental para que necessidades fisiológicas sejam atendidas, como uma pessoa dissidente de gênero pode estudar numa escola quando o acesso ao banheiro é barrado por lei?

Além disso, em 26 de abril de 2022 o então Ministro da Educação Milton Ribeiro participou de uma “aula magna” realizada pela UFPB, com transmissão virtual³⁰. Na ocasião ele indicou explicitamente que questões sobre gênero não são adequadas para serem discutidas com crianças, e que haveria uma biologia que indica a verdade sobre o gênero das pessoas. A UFPB, através do Conselho Universitário (CONSUNI) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), manifestou repúdio perante a fala do ministro e promoveu uma aula pública com a temática “Desafios da educação para a igualdade de gênero e sexualidade” transmitido pelo canal da TV UFPB no YouTube³¹.

³⁰ Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM>

³¹ Link de acesso: <https://youtu.be/S7JzIZQdXcA>

No entanto, ainda que o cenário geral aponte para a exclusão e para a violência na sociedade e na escola de forma reiterada, é preciso destacar que os movimentos sociais historicamente têm feito resistência, e nesse processo conflituoso conseguiram conquistar espaço e promover mudanças. Por exemplo, em 2004 o Ministério da Saúde lançou um material informativo intitulado “A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola”, na qual o preconceito já era apontado como principal fator para provocar o abandono dos estudos. Mesmo à época já havia o entendimento de que o preconceito se manifestava de formas também silenciosas e encobertas, como olhares e piadas.

Em 2016, a presidenta Dilma Rousseff decretou que pessoas podem solicitar à administração pública o reconhecimento por meio do nome social (BRASIL, 2016a). Nesse mesmo ano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou um aumento de 46% no número de travestis e transexuais que utilizaram o nome social no Enem (BRASIL, 2016b). Já em 2018, o ministério da educação, por meio da portaria nº 33/2018, determinou que estudantes maiores de 18 anos podem solicitar que a escola lhes reconheça por meio do nome social a qualquer momento (BRASIL, 2018). O CNLGBTQIA+, por sua vez, redigiu uma resolução para definir parâmetros para assegurar o direito ao nome social e à identidade de gênero nas instituições de ensino no Brasil (BRASIL, 2023c).

O Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou o crime da homotransfobia ao de racismo por meio de uma Ação Direta de Omissão 26 (BRASIL, 2017b), ajuizada pelo Partido Popular Socialista, e por meio do Mandado de Injunção 4733 (BRASIL, 2019a) ajuizado pela ABGLT. Na prática, desde 2019 a homotransfobia se tornou crime no Brasil, ainda que ainda sejam múltiplas as expressões do preconceito mesmo nos dias de hoje (ver Introdução, seção 4.2).

No estado da Paraíba, por sua vez, existe uma lei estadual, apelidada de “Lei dos cartazes”, que determina a fixação de cartazes em estabelecimentos comerciais com dimensões mínimas de 50cm x 50cm, contendo pelo menos o seguinte texto “Discriminação por orientação sexual é ilegal e acarreta multa. Lei Estadual Nº 7.309/2003 e Decreto Nº 27.604/2006” (BRASIL, 2017a). Além disso, o Provimento CGJ-TJPB nº 89/2023, do Tribunal de Justiça da Paraíba, atesta o reconhecimento da identidade no caso de pessoas trans e também não binárias, pois ele permite a alteração de nome e gênero nas certidões de nascimento e casamento de pessoas naturais sem a exigência de laudos médicos ou de cirurgias.

A existência de cotas para pessoas trans e travestis em universidades também precisa ser analisada como um avanço, ainda que a maioria das IES públicas não tenha adotado tal medida. Essas iniciativas ajudam a construir mais caminhos para tornar a sociedade e a educação um lugar mais acolhedor para as pessoas dissidentes de gênero, pois é pela inserção dessas pessoas em cursos de graduação e pós-graduação que podemos, sob um olhar dissidente de gênero, pensar sobre o mundo.

A coexistência entre condições de vida excludentes e a conquista de direitos sinaliza para o fato de que existem conflitos na sociedade pautados em torno de concepções sobre gênero (ver Capítulo II), mas também sobre sexualidade, raça/etnia, classe e diversos outros fatores que na prática se inter cruzam interseccionalmente (ver seção 1.3). Ainda que a luta por espaço numa sociedade formatada para excluir não seja algo interessante do ponto de vista da perspectiva queer ou de objetivos em longo prazo (ver seção 1.4), é importante para hoje sobreviver e viver tendo melhores condições de vida. Isso inclusive pode ser um fator importante para, posteriormente, falarmos em como transformar a sociedade em si.

No cenário dos espaços educativos os conflitos também ficam perceptíveis. Por um lado, exclusão, falta de acesso e permanência dentro da educação em todos os seus níveis, o que reflete no baixo nível de escolaridade e impacta na vida dessas pessoas de modo global. Por outro lado, luta e pressão para que governos e autoridades reconheçam a diversidade e a diferença fora e dentro da escola, para que, assim, seja possível democratizar ainda mais o direito à educação.

4.2 AS MÚLTIPLAS DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO NAS DOCÊNCIAS

Conhecer as experiências docentes de pessoas dissidentes de gênero é um dos pontos chave desta tese, mas, como já foi argumentado, existem configurações sociais que invisibilizam as pessoas que destoam das normas de gênero. Como foi visto na seção 4.1, infelizmente ainda não existem estatísticas governamentais que contabilizem as pessoas deste público, tampouco que reúna dados sobre suas ocupações profissionais. Além disso, a ideia de que uma pessoa dissidente de gênero atua como docente parece distante no imaginário social (ver Introdução). Parafraseando Crenshaw (1989), quem pensa numa pessoa docente não imagina

que ela é dissidente de gênero, e quem pensa numa pessoa dissidente de gênero tende a não imaginá-la num papel docente.

Com o intuito de conhecer algumas experiências, decidi realizar uma pesquisa bibliográfica para identificar trabalhos que abordassem práticas docentes realizadas por pessoas dissidentes de gênero. A pesquisa em questão foi empreendida entre os dias 27 de janeiro e 11 de fevereiro de 2022, e o resumo dos critérios gerais utilizados encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1: Características e critérios da pesquisa bibliográfica realizada

Bases de dados consultadas (em ordem cronológica)	1. Periódicos Capes 2. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) 3. Google Acadêmico
Termos e operadores utilizados (apenas palavras em português)	1. "Docente travesti" OR "professora travesti" 2. "Docente trans" OR "professor trans" 3. "Docente transgênero" OR "professor transgênero" 4. "Docente transexual" OR "professor transexual" 5. "Docente não binário" OR "professor não binário" 6. "Docente drag" OR "professor drag"
Abrangência e metodologia de busca	1. Qualquer data 2. Qualquer idioma 3. Primeiro se buscou por título, depois assunto, e nos casos em que foram encontrados menos de cinco trabalhos a abrangência mudou para "qualquer campo".
Critério de inclusão	Trabalhos cuja temática envolvesse direta ou indiretamente a docência exercida por pessoas dissidentes de gênero, verificada pelo título, assunto ou por partes do texto.
Critério de exclusão	Trabalhos cujo foco não envolvesse a descrição, relato ou discussão de experiências docentes de pessoas dissidentes de gênero.

Fonte: Autora

Com base nesses critérios de busca, a plataforma Periódicos Capes forneceu 14 trabalhos, já as bases BDTD e Google Acadêmico retornaram menos de cinco publicações. Por essa razão, nos dois últimos buscadores a abrangência da pesquisa foi ampliada para "qualquer campo", e, nesse caso, o Google acadêmico passou a fornecer 12 trabalhos, mas a base BDTD manteve um retorno de quatro publicações. Assim, busca nas bases de dados resultou num total de 30 trabalhos.

Contudo, existem produções de professoras trans e travestis cuja temática envolve direta e indiretamente o exercício da docência na condição de pessoa dissidente de gênero e que não apareceram nestas buscas. Este é o caso do trabalho de dissertação de Sara Wagner York, e dos trabalhos de tese de Luma Nogueira de Andrade e Megg Rayara Gomes, nos quais elas abordam aspectos das trajetórias de suas vidas e do fazer docente como parte dessas trajetórias. Além disso, existe um trabalho sobre a vida e docência exercida pela travesti Letícia

Carolina, um artigo de Marina Reidel derivado de sua dissertação de mestrado, e um capítulo de livro lançado a pouco, em 2024, abordando a experiência de uma pessoa não binária no ensino básico. Apesar de não constarem nos resultados da busca, decidi incluí-los porque, primeiro, eles tocam na temática em questão, e, segundo, eles ou foram produzidos por pessoas dissidentes de gênero ou possuem como tema central suas vidas.

Assim, apesar de a busca ter retornado 30 trabalhos, a lista com a qual trabalharei será de 36 produções bibliográficas dispostas no Quadro 2 e organizadas a partir da base de dados em que foram encontradas. A ausência das seis produções acadêmicas mencionadas me faz pensar sobre a visibilidade dos trabalhos feitos por pessoas dissidentes de gênero ou que abordam suas vidas de forma biográfica. Talvez, se não fosse uma pessoa dissidente de gênero eu poderia simplesmente não conhecer esses trabalhos, e, por conseguinte, eles não seriam incluídos na lista. Neste Brasil continental, quantos outros trabalhos sobre o tema produzidos por pessoas dissidentes de gênero, ou que se dedicam a tecer biografias sobre suas vidas, eu não estou considerando nesta lista final?

Quadro 2: Relação de produções encontradas na busca realizada

#	Base de dados	Tipo de produção	Título	Autorias	Ano
1	P. Capes	Artigo	Narrativas Trans*: Docência e prostituição.	CÉSAR, M.; SANTOS, D.; SILVA, A.	2019
2	P. Capes	Artigo	A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros.	FRANCO, N.	2016
3	P. Capes	Entrevista	Entrevista com Sara York: A travesti da/na educação.	CARA, D.; YORK, S.	2020
4	P. Capes	Artigo	História em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI.	DIAS, R.	2020
5	P. Capes	Artigo	“A flor de Jacinto”: E quando o/a professor/a é gênero não binário?	MEDEIROS, J.	2019
6	P. Capes	Artigo	Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual.	DIAS, A.; CARVALHO, M.; OLIVEIRA, D.	2016
7	P. Capes	Artigo	“Parece uma mulher, mas é um traveco”: produções discursivas marginais nas vivências de uma travesti professora.	DIAS, D.; SOUZA, M.	2019
8	P. Capes	Artigo	Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidade como abordagem político-identitária no cotidiano escolar	FRANCO, N.; CICILLINI, G.	2016
9	P. Capes	Artigo	Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.	FRANCO, N.; CICILLINI, G.	2015
10	P. Capes	Artigo	Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders.	TORRES, M.; PRADO, M.	2014
11	P. Capes	Artigo	Professoras travestis e transexuais em Rondônia: Trajetória, desafios e perspectivas.	FALCÃO, K.	2020

#	Base de dados	Tipo de produção	Titulo	Autorias	Ano
12	P. Capes	Artigo	Saberes trans* em universidades nordestinas.	CARDOSO, H.; DIAS, A.	2020
13	P. Capes	Relato de experiência	The professor is a drag queen: how much do we play into the professional stereotype for our students?	SCUDERA, D.	2015
14	P. Capes	Artigo	Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente.	FRANCO, N.	2018
15	BDTD	Dissertação	A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira.	REIDEL, M.	2013
16	BDTD	Dissertação	Quando o “estranho” resolve se aproximar: A presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar.	SANTOS, T.	2015
17	BDTD	Tese	A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporânea.	TORRES, M.	2012
18	BDTD	Tese	Docências trans*: Entre a decência e a abjeção.	SANTOS, D.	2017
19	G. Acadêmico	Artigo	Profesoras travestis: trayectorias y experiencias.	DAVI, E.; BRUNS, M.	2012
20	G. Acadêmico	Artigo	Sujeito e corpo em depoimentos de professoras trans: processos de identificação.	SILVA, R.; FERNANDES, F.; MELO, S.	2020
21	G. Acadêmico	Artigo	O que destravam essas travas? Uma cartografia de docentes trans* e suas memórias sobre seus fazeres profissionais num Brasil pandêmico.	RAGNANE, H.; LINS, H.	2021
22	G. Acadêmico	Entrevista	A vida como potência: entrevista com Luma Nogueira de Andrade.	FERNANDES, F.; TORRES, I.	2018
23	G. Acadêmico	Artigo	Mapeamento das produções pertinentes às experiências de docentes travestis e transexuais.	SANTANA, E.; WALCZACK, A.; SILVA, F.	2021
24	G. Acadêmico	Ensaio teórico	Memória e constituição da identidade de uma professora travesti.	SILVA, G.	2018
25	G. Acadêmico	Ensaio teórico	Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte.	FRANCO, N.; CICILLINI, G.	2016
26	G. Acadêmico	Tese	Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar.	FRANCO, N.	2014
27	G. Acadêmico	Relatório	As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil.	CANTELLI, A.; PEREIRA, F.; OLIVEIRA, J.; TOZO, N.; NOGUEIRA, S.	2019
28	G. Acadêmico	Artigo	A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas.	TORRES, M.	2010
29	G. Acadêmico	Dissertação	Homens trans docentes: transmasculinidades na educação.	PASSOS, G.	2019
30	G. Acadêmico	Dissertação	Travestilidades, marcadores étnicos e docência: um estudo com base em narrativas de uma travesti professora do interior baiano.	DIAS, D.	2017
31	-	Dissertação	Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-graduação	YORK, S.	2020
32	-	Tese	Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa.	ANDRADE, L.	2012
33	-	Tese	O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.	OLIVEIRA, M.	2017
34	-	Tese	Educação e docência da travesti Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2007-2018)	COSTA, M.	2023
35	-	Artigo	Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto	SEFFNER, F.; REIDEL, M.	2015
36	-	Capítulo de Livro	Docência não binária: Educando e deseducando na escola.	SASSINE, L.; ERCOLES, C.; MAIO, E.	2024

Fonte: Autora.

Observando essas informações, fica perceptível que há um número escasso de publicações com essa temática dentro dos contextos analisados, considerando que foram consultadas três bases de dados, foram utilizados diversos termos de entrada, não houve qualquer restrição quanto ao ano da publicação, e em alguns casos a busca considerou título, assunto e qualquer parte do texto (ver Quadro 1). Em relação às produções feitas por pessoas dissidentes de gênero o cenário é ainda pior, pois o número de trabalhos é potencialmente menor³², e talvez eles não vão ser detectados pelos critérios de busca utilizados. Nesse sentido, investigar a relação entre dissidências de gênero e docência é tanto uma necessidade como um desafio.

De forma geral, quando se observa a relação de produções, no Quadro 2, percebe-se que apenas um trabalho foi produzido em 2010, em contrapartida a maioria das produções foram publicadas a partir do ano de 2016 (69,44%). Em termos de metodologia, existe uma predominância da abordagem qualitativa, sendo comum observar a utilização de mais de uma estratégia metodológica. No geral, a maioria das produções utiliza a entrevista como técnica de coleta de dados (86,11%), sendo que dois deles (CARA; YORK, 2020; FERNANDES; TORRES, 2018) são especificamente transcrições de entrevistas com Sara York e Luma Andrade. No entanto, a pesquisa bibliográfica e documental também aparece como estratégia metodológica em algumas produções (38,88%), enquanto que em poucos casos é possível observar a utilização do diário de campo (16,66%).

Em relação ao público abordado, quase todos os trabalhos focalizam a experiência docente de mulheres trans e travestis (86,11%), o que sinaliza ou para o fato de que possivelmente esses dois públicos são os mais presentes dentro dos espaços docentes, ou para o fato de que a maioria dos interesses de pesquisa dizem respeito a estes dois grupos. Entre as publicações coletadas, apenas duas abordavam experiências de homens trans (PASSO, 2019; CANTELLI et al., 2019), duas refletem sobre inserções de pessoas não binárias na docência (MEDEIROS, 2019; SASSINE; ERCOLES; MAIO, 2024), e uma

³² Essa estimativa pode ser feita com base no fato de que, em primeiro lugar, o público dissidente de gênero representa uma pequena parcela da população estudantil presente nas IES. Se considerarmos o somatório de pessoas trans e não binárias em IES federais, este número mal ultrapassa 1% (ANDIFES, 2019).

apresenta o relato de uma pessoa que lecionou enquanto realizava uma performance *drag* (SCUDERA, 2015). Na pesquisa de Kary Falcão (2020), a autora indica que não conseguiu encontrar homens trans docentes.

Já em relação ao nível de ensino, quase todos os trabalhos abordaram pessoas que atuam no ensino básico (fundamental e médio), enquanto que apenas dois deles abordam a docência no ensino superior (SCUDERA, 2015; COSTA, 2023). Isso, mais uma vez, me leva a pensar se há uma maior prevalência de pessoas dissidentes de gênero no nível da educação básica, ou se os interesses de pesquisa geralmente se voltam para esse contexto. De toda forma fica evidente a falta de trabalhos quando se considera um recorte dos gêneros e performatividades não femininas, e também em relação às experiências no ensino superior.

Em termos de conteúdo, os trabalhos conseguem dialogar entre si em relação a diversos aspectos, afinal eles abordam a mesma temática sob diversos pontos de vista. No entanto, logo na leitura dos primeiros materiais percebi que havia uma repetição em relação às mulheres trans e travestis que participavam das entrevistas, e isso foi possível graças ao fato de que, na maioria dos casos, elas indicaram que não gostariam de receber pseudônimos ou códigos para anonimizar seus relatos. Por exemplo, o relato de Marina Reidel aparece em oito das 36 publicações, o de Adriana Lohanna e Adriana Sales está presente em cinco trabalhos, já no caso de Adry Sales e Megg Rayara seus relatos aparecem em quatro publicações. Isso me leva a pensar sobre a quantidade de pessoas dissidentes de gênero na docência, e sobre uma possível invisibilização desse público mesmo entre aqueles que pesquisam o assunto, o que levaria pesquisadores e pesquisadoras a recorrerem ao relato de um número reduzido de docentes dissidentes de gênero.

Ainda sobre este ponto, os próprios trabalhos oferecem elementos para pensar sobre a postura dessas pessoas de rejeitar um pseudônimo. Em primeiro lugar, eles abordam como o reconhecimento e a regulamentação do nome social foram importantes para edificar processos de resistência dentro de escolas ou em espaços ligados à educação formal (MEDEIROS, 2019; TORRES, 2010, 2012), ainda que também haja problemas e entraves (CANTELLI et al, 2019). E em segundo lugar, a utilização do nome social e do nome retificado representa uma conquista na vida dessas pessoas (REIDEL, 2013), o que nos leva a pensar sobre o

privilégio de alguém possuir um nome de registro com o qual se identifica³³. Sendo assim, é possível dizer que a rejeição de um pseudônimo pode estar ligada a uma estratégia de afirmação de gênero e de espaço na sociedade, pois essas pessoas possuem como pano de fundo uma vida marcada por processos de resistência que envolviam o silenciamento e o esconderijo.

Adicionalmente, também há uma repetição entre as autorias. Observando o Quadro 2, é possível perceber que Neil Franco aparece em seis trabalhos (#2, 8, 9, 14, 25, 26), dentre eles Graça Cicillini aparece conjuntamente em três (#8, 9, 25). Marco Antônio Torres, por sua vez, escreveu três trabalhos (#10, 17, 28), já Danilo Dias produziu dois (#7, 30) e Alfrancio Dias também dois (#6, 12). Isso indica que o interesse em pesquisar o assunto ainda parece circular apenas entre algumas pessoas, no entanto a presença de pessoas dissidentes de gênero entre as autorias me leva a pensar que este cenário pode mudar no futuro, uma vez que elas buscam fazer pesquisa acadêmica considerando a centralidade das suas trajetórias de vida. No escopo desta pesquisa foi possível identificar 12 autorias dissidentes de gênero em dez trabalhos (#3, 13, 15, 24, 27, 31, 32, 33, 35, 36), o que corresponde a 26,66% do total de autorias e a participação em 27,77% dos trabalhos publicados.

Por conta da repetição de participantes e de autorias, decidi orientar a descrição sobre o conteúdo desses trabalhos considerando eixos temáticos ao invés de descrevê-los um por um. Os temas, os quais emergiram mediante a progressiva leitura dos relatos e reflexões presentes nos trabalhos, dizem respeito à: (1) trajetória de vida e afirmação de gênero, o que inclui a inserção discente e docente dessas pessoas; e (2) a relação com a escola, com os colegas de trabalho, com os estudantes e suas famílias. Com uma descrição única guiada por temas, espero que seja possível para quem lê este trabalho refletir sobre a trajetória de pessoas dissidentes de gênero antes e durante o exercício da docência.

³³ Fui registrada como D'Angelles Coutinho Vieira, e apesar de ter enxergado este nome como "masculino" por boa parte da minha vida, hoje percebo que isso está mais ligado ao fato de que me via como homem. No geral, as pessoas não conseguem identificar um gênero neste nome por que ele é incomum, e aquelas que me conhecem nos dias de hoje costumam ficar surpresas quando falo que esse é meu nome de registro. Isso me situa numa zona de privilégio em termos de gênero, o que significa dizer que a vivência de gênero na sociedade é complexa, e cada elemento, como um nome, se intercruza com outros fatores e produz uma experiência sempre única.

4.2.1 Trajetórias de vida e afirmação de gênero

Os trabalhos apontam que as mulheres trans e travestis vivenciam reiteradamente a exclusão social em suas trajetórias de vida, começando pela família e se estendendo também no ambiente escolar. Muitas sofreram agressões na família (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016) e tiveram que lidar com questionamentos acerca da sua sexualidade (FERNANDES; TORRES, 2018). Esse cenário levou muitas delas a se esconderem e sentirem confusão em relação a suas vivências de gênero e de sexualidade. Em um dos casos relatados a estratégia de se esconder envolvia guardar roupas em lugares escondidos para usar longe de casa (ANDRADE, 2012). Quando puderam compreender melhor suas vivências, muitas planejaram o momento em que passariam a afirmar seus gêneros, considerando questões como a sobrevivência financeira (FALCÃO, 2020; RAGNANE; LINS, 2021).

No âmbito da escola, elas relatam que sofreram agressões e *bullying* (SILVA, 2018) ao ponto de sentirem-se mais seguras evitando sair para o recreio, mesmo que fosse apenas para acessar o banheiro (COSTA, 2023; FERNANDES; TORRES, 2018). As aulas de educação física também constituíam um problema porque nesses momentos o fenômeno do corpo ficava em maior evidência, e geralmente as aulas incorriam em separações por gênero (FRANCO, 2016, SILVA, 2018). Em quase todas as situações de violência, a instituição ou culpabilizou as próprias vítimas pelo ocorrido ou buscou simplesmente ignorar a situação. Em alguns casos, a equipe profissional chegava a premiar ou justificar as agressões, com expressões como “*Bem feito! Quem manda você ser assim*” (ANDRADE, 2012, p. 73), ou “*Você está levando esse murro por ser mulherzinha, tem que ser homem*” (FRANCO; CICILLINI, 2015, p. 338). Em outros casos, o silêncio operava como uma permissão para a continuidade da violência (SANTOS, 2017). Apenas em pouquíssimas situações, a escola no máximo concedeu dispensa de algumas atividades, como a presença na aula de educação física (FRANCO, 2016), o que, do ponto de vista do acesso ao espaço e atividade da escola, se traduz numa outra forma de exclusão. Nesses casos, as escolas costumavam exigir a produção de relatórios, ou algum tipo de trabalho escrito, para compensar a não presença nessas aulas (SILVA, 2018).

Para sobreviver na escola e também na família, algumas passaram a se dedicar aos estudos com o objetivo de dissuadir o estigma que receberam pela

sociedade, pois assim elas seriam (re)conhecidas por serem inteligentes e aplicadas (ANDRADE, 2012; COSTA, 2023; FRANCO; CICILLINI, 2015). Essa postura era mais uma das múltiplas formas de resistência que elas precisaram desenvolver para sobreviver dentro e fora da escola. Em certos relatos, algumas destacam que relações de amizade também foram importantes para lidar com as situações de exclusão em escolas na educação básica (COSTA, 2023; DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; FRANCO; CICILLINI, 2015).

No ensino superior, seja em nível de graduação ou pós-graduação, os processos de exclusão, no geral, se mantêm, o que inclusive surpreendeu algumas das que imaginavam outro cenário (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; FRANCO, 2016; FRANCO; CICILLINI, 2015; SANTOS, 2017). Em termos temporais, parte das entrevistadas passa a afirmar seu gênero neste momento, e isso implica numa série de entraves com relação ao reconhecimento do nome social tanto entre os colegas como para a burocracia institucional, como em relação à utilização do banheiro. Em uma das histórias narradas, uma professora do serviço social recusa a orientação em um estágio supervisionado dizendo *“Eu vou estar aqui com um traveco atendendo meus usuários?”* (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 152). Porém, num dos relatos a pessoa afirma ter sofrido transfobia no primeiro dia de aula, dado que um rapaz lhe abordou dizendo que seu lugar não era ali, mas, no fim do curso, ele escreveu um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre homofobia na escola e lhe homenageou tanto na escrita como na apresentação do trabalho (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016).

Em diversos relatos, essas mulheres trans e travestis expressam admiração pela docência na medida em que se identificam com as práticas ou mesmo com as professoras na sua performance em sala (FALCÃO, 2020), apesar de que nenhuma teve uma professora trans ou travesti para admirar (YORK, 2020). A identificação com a docência, porém, vem em momentos distintos. Algumas delas sentem que querem ser professoras desde pequenas (FALCÃO, 2020), já outras percebem isso quando se observam a partir dos elogios de outras pessoas (COSTA, 2023). Em alguns casos, a decisão de se inserir na docência vem depois de algumas experiências na vida (CARA; YORK, 2020), como uma forma de acertar contas com um passado e conquistar o direito à fala (OLIVEIRA, 2017), ou mesmo por medo da prostituição (DIAS, 2020; FALCÃO, 2020).

A maioria massiva buscou inserção por meio de concurso público, provavelmente por sentir maior segurança (ANDRADE, 2012; COSTA, 2023; FALCÃO, 2020; SANTANA; WALCZACK; SILVA, 2021; TORRES, 2012), apesar de algumas sentirem que seriam desclassificadas caso usassem o nome social ou utilizassem roupas “femininas” no decorrer do processo seletivo. Mesmo depois de aprovadas, ainda assim elas sofreram violências na escola, como tentativas de demissão e remanejamentos injustificados para escolas distantes, casos em que elas precisavam recorrer ou buscar se defender de alguma forma (ANDRADE, 2012; REIDEL, 2013; SANTANA; WALCZACK; SILVA, 2021; TORRES; PRADO, 2014).

O movimento de assumir o espaço da docência enquanto pessoa dissidente de gênero ocorre de formas distintas, tendo em vista alguns fatores como o processo de afirmação de gênero e de modificação do corpo, mas ele sempre gera conflitos com a escola e com a comunidade escolar (REIDEL, 2013; SILVA; FERNANDES; MELO, 2020; TORRES, 2010). Nesse ínterim, algumas se utilizaram de estratégias como guardar roupas em sacolas ou mochilas para usá-las em momentos específicos, buscando performar minimamente o gênero “masculino” na frente da escola (REIDEL, 2013). Depois do processo inicial de afirmação de gênero, fatores como o tempo e a passabilidade cis (ver seção 1.4) podem atenuar o preconceito vivido na instituição de ensino, mas nunca irão eliminá-lo (FRANCO, 2018).

Porém, algumas das produções (CARDOSO; DIAS, 2020; SANTANA; WALCZACK; SILVA, 2021) apontam que o mero termo “trans” já parece ser suficiente para eliciar o preconceito, independente da passabilidade cis, como se ele evocasse um conjunto de crenças que levam os outros a automaticamente questionarem o gênero e a competência profissional dessas pessoas. Isso significa que, para a sociedade, o lugar dessas pessoas está na prostituição (DIAS, 2020), e essa ideia dialoga com suas trajetórias de vida direta ou indiretamente. Algumas exercem a docência de forma concomitante com a prostituição, e elas indicam que enquanto a escola parece tentar higienizar e vigiar seus corpos, o espaço da prostituição gera uma sensação de pertencimento e de familiaridade, como se não houvesse um conflito entre ser trans/travesti e ocupar esse espaço (CÉSAR; SANTOS; SILVA, 2019).

No caso dos homens trans, os poucos trabalhos (CANTELLI et al, 2019; PASSOS, 2019) indicam que a inserção no movimento feminista fez parte da história de alguns, e isso provocou uma complexa relação com a categoria “homem”. O relatório do IBTE (CANTELLI et al, 2019) aponta que, no geral, as pessoas trans

sofrem exclusão dentro das famílias, o que inclui também o caso dos homens trans, porém, um dos entrevistados presente no estudo de Giseli Passos (2019) indicou que teve apoio da família em sua trajetória como um todo, mas reconhece que seu exemplo não representa a maioria das histórias dos homens trans.

No começo, muitos se viam como lésbicas masculinizadas, e suas performances de gênero já suscitavam exclusões nos espaços escolares. Por exemplo, alguns já cortavam o cabelo e por isso as pessoas ou lhes julgavam como menos “femininas” ou se incomodavam em não conseguir percebê-los como sendo do gênero “masculino” ou “feminino”. Por isso, a trajetória escolar dessas pessoas, em todos os níveis, foi marcada por violências. Alguns dos relatos presentes no trabalho de Passos (2019) ilustram isso: “*Cheguei a apanhar, porque eu era super masculina*” (p. 51); “*tive que solicitar o nome social para continuar estudando na faculdade, pois era constrangedor*” (p. 52).

Por conta desse contexto, muitos, quando atingem a passabilidade cis, informaram que chegam a negar a transgeneridade como forma de proteção, pensando no estigma levantado nos trabalhos de Cardoso e Dias (2020), e de Santana, Walczack e Silva (2021), pois assim se sentem invisíveis entre as pessoas cisgênero. Porém, antes dos processos de afirmação de gênero e de mudanças corporais, alguns sentiram que precisavam fingir que eram mulheres cisgênero em concursos públicos (PASSOS, 2019), similarmente ao que fizeram algumas mulheres trans e travestis.

A entrada na docência se deu por meio de processos distintos das mulheres trans e travestis, pois muitos ouviram que docência seria “coisa de mulher”, sobretudo quando ela envolve a educação infantil. Apesar de alguns inclusive admirarem professoras em suas famílias, a relação com a docência só pôde se intensificar depois de reflexões sobre o fato de que, no fim, a prática docente não pertence a nenhum gênero específico (CANTELLI et al, 2019).

Já quando se pensa em pessoas não binárias e também naquelas que fazem performances *drag*, a quase completa escassez de trabalhos dificulta a descrição de suas trajetórias de vida³⁴. No contexto investigado, o trabalho de Medeiros (2019) traz alguns apontamentos sobre docentes que se colocam como não binárias. Ele

³⁴ No Capítulo VI pretendo descrever minha experiência docente no contexto do estágio à docência que realizei no transcurso deste doutorado. Isso pode auxiliar a dirimir a lacuna relacionada à falta de relatos de experiências docentes exercidas por pessoas não binárias.

entende que, por um lado, existem tensões dentro e fora do ambiente escolar que podem agir na direção de controlar as expressões de gênero desses corpos que desafiam as normas binárias, mas, por outro, lado essas pessoas se fazem resistência e buscam formas de viver seu gênero mesmo dentro da escola na posição de docentes. Adicionalmente, ele afirma que o número de pessoas não binárias na docência tem aumentado, e isso indicaria um crescente questionamento das normas de gênero.

Por sua vez, Sassine, Ercoles e Maio (2024) abordam, em um trabalho muito recente, a experiência de uma pessoa não binária que leciona na educação básica. Nesse contexto, Leila Sassine costuma ser alvo de olhares fixos das crianças, mesmo antes de falar qualquer coisa, então elas perguntam sem receio “você é menino ou menina?”, o que representa, em sua visão, uma forma de saber como devem lhe tratar ao invés de uma ofensa. Algumas crianças que fogem um pouco mais dos padrões também chegam a perguntar sobre detalhes do seu corpo, como a barba e o cabelo. Leila reflete que a simples presença do seu corpo já constitui um ato político, pois desestabiliza as normas e regras sobre como os corpos, sobretudo aqueles que exercem a docência, devem ser e se portar. Seu exercício docente é orientado para o que chama de deseducação, algo que serve para desfazer alguns dos padrões de gênero por meio de questionamentos ao que está posto. Esse movimento é muito similar ao que reflito na Introdução. [Mover para seção 4.2.2?]

Em relação às experiências que dialogam com performances *drag*, o único trabalho encontrado, de Scudera (2015), foi construído a partir do seu próprio relato enquanto pessoa que leciona enquanto performa Summer, sua persona *drag*. A princípio ele separava a docência e o mundo *drag* porque tinha medo de os outros não lhe levarem a sério. No meio *drag*, por sua vez, as pessoas ficavam surpresas quando ele dizia que era docente. Isso sinaliza para expectativas sociais acerca dos espaços que uma pessoa dessas pode ocupar na sociedade.

Ele relata que viveu muita apreensão quando sentiu que precisava finalmente juntar os dois mundos, mas essa experiência o fez perceber que não precisava seguir toda a ritualística acadêmica, e isso tampouco lhe fez se sentir menos professor ou menos competente. Ao exercer a docência como *drag*, ele pôde perceber que o exercício de lecionar também é performativo, e que é possível se sentir livre mesmo no cumprimento de um papel institucional.

4.2.2 As relações com a escola e a comunidade escolar

A relação dessas pessoas dissidentes de gênero com a escola é complexa, pois a escola é retratada como um lugar no qual se privilegia uma leitura de mundo cis-heteronormativa e binária da realidade, premiando aqueles que se conformam e punindo os que divergem. No geral, a visão biologicista é predominante, e ela organiza a leitura de que pessoas dissidentes de gênero querem, a todo custo, ser “do outro sexo” (FRANCO, 2016; SANTOS, 2015). Assim, a inserção dessas pessoas no ambiente da escola promove uma série de questionamentos, incômodos, conflitos, fissuras, disputas, resistências e também mudanças (ANDRADE, 2012; CARDOSO; DIAS, 2020; FRANCO; CICILLINI, 2016b, 2016a; MEDEIROS, 2019; SANTANA; WALCZACK; SILVA, 2021; TORRES; PRADO, 2014; FRANCO, 2014).

Por exemplo, o próprio gênero e uso do nome social frequentemente geram conflitos, pois é comum que colegas de trabalho se neguem a respeitar ambos (ANDRADE, 2012; CARDOSO; DIAS, 2020; COSTA, 2023; DIAS; SOUZA, 2019; PASSOS, 2019). Em certas situações as pessoas indicam que, por conhecerem a pessoa dissidente de gênero há muito tempo, é estranho tratá-la com o gênero que ela se afirma ou pelo nome que ela prefere que lhe tratem (DIAS; SOUZA, 2019). Porém, não parece estranho dizer “*O fulano pôs peitos. Ele está vindo vestido de mulher. Mas, deixemos bem claro que o nome dele continua [nome de registro] ainda*” (FRANCO, 2016, p. 54), ou afirmar “*ela deveria fazer um estágio em uma escola especial, onde os alunos na grande maioria, portadores de síndromes, não perceberiam ‘algo de errado’ com a professora*” (REIDEL, 2013, p. 96).

Algumas situações de convívio escolar também evidenciam tensões no interior das equipes profissionais. Em um dos relatos, a pessoa conta que não era chamada para confraternizações entre docentes (SANTOS, 2017). Em outro caso, colegas de trabalho tentaram impedir uma professora de assumir a diretoria, mesmo ela tendo conseguido 99% dos votos da comunidade escolar, pois não queriam uma travesti na direção da escola (DAVI; BRUNS, 2012).

Além disso, a atuação docente e a vida particular dessas pessoas são frequentemente vigiadas e avaliadas, e isso é percebido pelas próprias pessoas dissidentes de gênero quando afirmam que precisam demonstrar um trabalho de excelência, muitas vezes acima da média, para não serem questionadas (CARA;

YORK, 2020; DIAS; SOUZA, 2019; SANTOS, 2017; FRANCO; CICILLINI, 2016b; YORK, 2020). Mesmo assim, houve relatos de perseguição durante o trabalho, na tentativa de afastar essas pessoas da docência ou de transferi-las para outra instituição (COSTA, 2023; DIAS, 2017), mesmo em situações nas quais a atividade docente e de realização de projetos escolares rendeu premiações à instituição (ANDRADE, 2012). Adicionalmente, alguns relatos informam que a escola solicitou que temas como gênero e transgeneridade não fossem discutidos em sala (TORRES, 2012). Além disso, no geral se pensa que essas pessoas só falam sobre tais temas (FERNANDES; TORRES, 2018). Com isso, é possível dizer que a mera presença dessas pessoas dentro da escola é fator suficiente para que surjam conflitos e tensões, pois o lugar dessas pessoas, considerando o imaginário social, não é na educação.

Tais tensões se agravam quando observamos a atuação dessas pessoas dissidentes de gênero nos espaços da escola, pois é comum vê-las se posicionando contra a naturalização do preconceito e contra a desinformação dentro dessas instituições. Houve casos em que essas pessoas levaram documentos legais para combater o preconceito dentro da escola, especialmente em casos nos quais estudantes eram vítimas (FERNANDES; TORRES, 2018; REIDEL, 2013), já em outra situação uma coordenadora foi corrigida ao usar a expressão “opção sexual” ao invés de “orientação sexual” (YORK, 2020). Assim, além de transgredirem as normas sociais de gênero, essas pessoas apontam questionamentos com relação a como a escola deve funcionar e qual deve ser seu papel na sociedade (REIDEL, 2013; SANTOS, 2017).

Contudo, ao realizarem o trabalho de ensinar, essas pessoas também estão cumprindo com certas prescrições institucionais, e assim elas auxiliam a escola a se manter funcionando. Ou seja, em nenhum caso a docência exercida por pessoas dissidentes de gênero implica numa completa ruptura da norma (TORRES, 2010), pois, se assim fosse, a própria razão de existência da escola seria questionada. Há, portanto, uma espécie de balança entre cooperação e transgressão que precisa ser observada (TORRES, 2012). Em certos momentos, por exemplo, a própria escola se vê despreparada para lidar com estudantes que destoam da cis-heteronormatividade e do binarismo, e nessas horas a instituição busca consultar as pessoas dissidentes de gênero para intervirem. Por outro lado, a falta de preparo profissional e de conhecimento sobre o assunto (SANTOS, 2015) faz com que as pessoas

dissidentes de gênero se tornem uma espécie de válvula de escape para a discussão de temáticas que o resto do quadro profissional não se interessa. Isso pode reforçar o estereótipo de que essas pessoas só falam sobre gênero e sexualidade (FERNANDES; TORRES, 2018), e que elas precisam entender tudo sobre esse assunto (CARA; YORK, 2020). Porém, algumas pessoas dissidentes de gênero podem simplesmente se interessar mais em abordar outros assuntos, assim como pessoas cisgênero e heterossexuais podem se interessar em falar sobre gênero e sobre sexualidade (FERNANDES; TORRES, 2018).

Além disso, em certas situações o próprio quadro profissional da escola pode se posicionar contra eventuais exclusões sofridas por pessoas dissidentes de gênero docentes (ANDRADE, 2012; DIAS, 2017; FRANCO, 2018; TORRES, 2012). Houve um caso em que a transfobia vinda de estudantes foi levada à polícia pela própria escola (FRANCO, 2018), já em outra situação a escola reprimiu e expulsou um grupo de estudantes que tentaram humilhar uma professora criando um perfil falso em uma rede social (TORRES, 2012), e em alguns casos a gestão da escola também atuou no sentido de proteger docentes dissidentes de gênero (ANDRADE, 2012; DIAS, 2017). O próprio exemplo em que tentaram barrar uma travesti de assumir a diretoria demonstra que há espaço para o apoio e para a consideração das diferenças dentro da escola, pois ela recebeu 99% dos votos entre a comunidade escolar (DAVI; BRUNS, 2012).

A relação com os estudantes e com suas famílias também é frequentemente descrita como positiva (COSTA, 2023; DAVI; BRUNS, 2012; REIDEL, 2013; SEFFNER; REIDEL, 2015; TORRES, 2012), apesar de haver casos de preconceito e exclusão. No geral, os estudantes respeitam muito quem é docente e dissidente de gênero, e no início isso pode ser favorecido pela hierarquia docente-discente mantida pela escola (CARDOSO; DIAS, 2020). Algumas professoras se lembram de quando foram escolhidas para serem madrinhas de turma tanto no ensino básico como em cursos no ensino superior (COSTA, 2023; DAVI; BRUNS, 2012). Já em outro relato aborda como uma turma colocava a expressão “Prof.^a” nos trabalhos escritos mesmo antes de a professora realizar a mudança para o nome social nos registros da escola (TORRES, 2012). Num outro caso a docente relata que a própria turma passou a trata-la no gênero feminino antes mesmo de ela comunicar algo sobre o assunto. Um professor, por sua vez, também narra a seguinte situação nos primeiros contatos com uma turma: “*‘você é professor ou professora?’ Eu disse: ‘sou*

professor'. 'Ah tá certo'. Não tem tempo ruim com eles, eu sou homem, pronto acabou. Adulto é mais difícil." (PASSOS, 2019, p. 69-70). Assim, mediante as experiências em sala, o contato e a formação de vínculos, essas pessoas terminam por se tornar referências para as turmas, especialmente para estudantes LGBTQIAPNB+ (FRANCO, 2018). Com o tempo, é comum inclusive que os próprios estudantes busquem esses docentes para conversar ou desabafar sobre suas vidas, pois consideram que apenas essas pessoas irão entendê-los (COSTA, 2023; DAVI; BRUNS, 2012, OLIVEIRA, 2017).

Isso também ocorre porque o corpo dissidente de gênero desnuda fenômenos sociais que a escola geralmente busca esconder por meio dos silêncios, mas que fazem parte da vivência humana. Por conta disso, geralmente os estudantes abordam tais docentes para perguntarem coisas sobre gênero e sexualidade, ou sobre tabus sociais (RAGNANE; LINS, 2021), mas é comum fazerem de forma que pode constranger a pessoa dissidente de gênero, portanto pode ser um desafio construir reflexões em um contexto como esse. Numa das situações perguntaram *"Você fez aquela cirurgia de mudança de sexo?"* (CARA; YORK, 2020, p. 11), e a professora responde *"Amor, isso é muito íntimo, você já perguntou a algum professor de matemática se ele já fez cirurgia de fimose? (risos)"* (idem, p. 11); em outro caso disseram *"Oi, tia, fulano me disse que a senhora é veado"* (FRANCO, 2018, p. 479), e a docente procura vários animais com a criança até achar o veado, pede para a criança desenhá-lo, e então pergunta *"Eu pareço com algum desses animais aí?"* (idem, p. 479).

Por tabela, a relação com as famílias dos estudantes costuma ser positiva com o passar do tempo, enquanto que no começo é comum existir desconfiança. No caso específico de homens trans, os pais e mães geralmente possuem receios quando veem uma figura masculina atuando no nível da educação infantil, pois eles esperam que ela seja exercida por uma mulher (PASSOS, 2019). Quando a visão sobre esses docentes dissidentes de gênero muda, os pais costumam pedir desculpas por terem desconfiado do seu trabalho ou por terem tido preconceito no começo (DIAS, 2017; REIDEL, 2013; TORRES, 2012). Na medida em que seus filhos demonstram gostar e se identificar com as aulas, esses pais e mães passam a admirar tais docentes e a levar demandas específicas para eles (TORRES, 2012). Uma professora relata que foi injustamente demitida, e que os estudantes e também seus familiares exigiram que ela voltasse para a escola (DAVI; BRUNS, 2012).

Com essa descrição geral, ou metanálise, é possível perceber, de forma preliminar, alguns aspectos importantes para compreender a relação entre dissidência de gênero e a docência. Primeiro, a sociedade condena as experiências de gênero que destoam das normas, o que termina por impactar suas vidas dentro e fora da escola. Em meio a processos ambivalentes, essas pessoas constroem relações de afastamento e de identificação com o espaço da educação, algo que não ocorre de forma linear, tampouco segue uma temporalidade ou sequência pré-definida.

Segundo, o exercício da docência, na condição de pessoa dissidente de gênero, promove inúmeras rupturas nos espaços educativos, uma vez que estes se edificam em bases que não comportam a experiência para além da cis-heteronormatividade e do binarismo. Para que isso ocorra, basta que haja a presença de um corpo que não reflete a passabilidade cis ou que se anuncie, ou seja anunciado, para fora das normas e rótulos hegemônicos de gênero. Em contrapartida, as pessoas dissidentes de gênero, cada uma à sua maneira, pressionam as instituições escolares a reverem posturas e (re)pensarem seu papel na sociedade. Elas assim o fazem na mesma medida em que também constroem processos educativos, cumprindo, portanto, expectativas da instituição, mas atualizando formas e sentidos ligados ao fazer educativo e seus propósitos. Há, portanto, elementos para que seja possível pensar e visualizar a relação poder-resistência nos espaços educativos.

Terceiro, esses docentes, mesmo em meio a processos de exclusão e preconceito, conseguem construir vínculos com os espaços nos quais lecionam, o que inclui outros profissionais, os estudantes e suas famílias. Tais vínculos parecem ganhar força na medida em que o tempo passa, sobretudo quando se pensa na relação com as turmas. Se, num primeiro momento há desconfianças, sobretudo dos familiares, o tempo faz com que as pessoas no geral enxerguem seres humanos nesses docentes, repensando, portanto, alguns preconceitos que possuem.

Em conjunto, essas informações já fornecem indícios interessantes para corroborar a tese presente neste trabalho. No entanto, também irei relatar minha experiência de estágio à docência exercida numa IES privada durante o ano de 2022, e algumas entrevistas que realizei com pessoas dissidentes de gênero as quais atuam como docentes. Com isso, espero fornecer mais elementos para pensar nos principais temas e objetivos levantados por este trabalho.

CAPÍTULO V – OS CAMINHOS PARA A PESQUISA

Chegar até um desenho para uma pesquisa é algo que envolve caminhos, reflexões e reestruturações. Minayo (2009) descreve a própria metodologia como um caminho que envolve pensamento e ação num sentido relacional, e que se exerce em contato com um mundo com o qual mantemos íntimas relações. A importância de interligar pensamento e ação aparece desde muito antes no conceito grego de *práxis*, e até hoje essa palavra é utilizada. Gostaria, portanto, de descrever um pouco este caminho, pois acredito que a própria trajetória de construção de uma pesquisa já é parte da pesquisa em si.

De início, ao entrar no Programa de Doutorado em Sociologia da UFPB em 2020, apresentei um projeto de pesquisa intitulado “A interseção entre a prática docente e a vivência trans na perspectiva da sociedade e do sujeito”, pois já pensava sobre como poderia ser meu futuro enquanto pessoa dissidente de gênero e docente. À época compreendia que a categoria trans poderia abarcar tudo o que não é considerado cisgênero, mas, aos poucos, fui percebendo que eu mesma não me encaixava neste rótulo. Ao me aproximar da perspectiva *Queer*, percebi que a própria divisão cis/trans parecia um tipo de binarismo, uma dicotomia que enclausurava possibilidades de gênero. Porém, a mudança que adotei foi tímida, agora falava em pessoas trans e travestis.

O que definitivamente me fez repensar este arranjo foi ter enviado uma mensagem ao *Facebook* de Sara Wagner York, uma travesti que tem se destacado dentro do cenário brasileiro na discussão sobre diversos temas, dentre eles gênero e sexualidade. Quando comentei que era uma pessoa não binária e que estava estudando a docência exercida por pessoas trans e travestis, ela me respondeu: “Eu acho que é um tema interessante, mas seria mais interessante se você estivesse pesquisando, na verdade, pessoas como você”. Ver que outra pessoa não me percebia como dentro da categoria trans me fez perceber que, ironicamente, a pesquisa a qual surgiu de inseguranças minhas com o futuro sequer me incluía. Assim, adotei o termo dissidências de gênero em alusão ao conceito de Multidões *Queer* de Preciado (2011).

Essa reestruturação de gênero também me fez repensar o desenho da pesquisa. De início, um dos objetivos específicos era observar experiências de uma pessoa trans/travesti em sala de aula, para assim perceber como se desenvolviam

as relações e como essa pessoa seria vista pela turma. Porém, assim que eu realmente me senti incluída na minha pesquisa, percebi de imediato que poderia utilizar minhas próprias experiências em sala de aula para perceber como se desenvolveriam tais relações. Foi neste ponto que cheguei à ideia de utilizar o estágio à docência, o qual ainda iria iniciar, como campo.

Mas ainda havia dúvidas sobre se deveria seguir o estágio na própria universidade que estudo, de caráter público, ou se deveria considerar uma instituição privada. Ao ouvir relatos de amigos e amigas sobre experiências docentes e discentes em IES privadas, tive a impressão de que nesses espaços eu poderia encontrar pessoas que não participaram de muitas discussões sobre gênero e sexualidade, portanto poderiam externar mais facilmente sentimentos de incômodo e descrédito perante uma pessoa dissidente de gênero docente. Meu pensamento foi o de que precisava encarar um espaço hostil para descobrir se conseguiria ocupar o lugar de docente, pois para a sociedade essa possibilidade é virtualmente impossível, então eu poderia deveria enfrentar essas barreiras. No fim, novamente meu interesse de pesquisa estava e está ligado com minhas inseguranças sobre o futuro.

Porém, eu nunca poderia ter a certeza de que realmente há essa diferença entre estudantes de instituições públicas e privadas, pois sequer todas as instituições públicas e privadas são iguais entre si. O que de fato me fez optar pelo âmbito privado foi a pandemia de COVID-19, uma vez que, no início de 2022, os protocolos de distanciamento social e de realização de atividades remotas eram facultativos em determinadas circunstâncias. Nesse período uma IES particular tinha planos de conduzir uma disciplina sobre saúde e comunidade em caráter presencial, pois o planejamento previa a condução de atividades práticas.

Minha inserção no campo ocorreu por intermédio de uma amiga do doutorado que conhecia um dos professores da instituição. Ela me forneceu seu contato de telefone e assim pude conversar com ele. O professor prontamente marcou uma reunião presencial comigo, mas eu terminei por comparecer à visita utilizando roupas consideradas masculinas. Fiz isso contra minha vontade, mas nesta época, devido a questões pessoais, ainda não sabia driblar meus avós e sair de casa camuflando minhas roupas “femininas” (ver subseção 6.1.1). Até então usava banheiros da UFPB para isso, porém arrumar-se em banheiros fora da sua casa envolve uma logística grande, sem contar com o fato de que nem sempre o destino

final fica perto da universidade. Portanto, com medo de me atrasar, decidi me submeter à experiência de usar roupas “masculinas”.

No encontro expliquei que era uma pessoa dissidente de gênero e que estava buscando entender o processo de docência exercido por este público, e ele, em resposta, me informou que era a primeira vez que alguém procurava a faculdade buscando uma experiência de estágio à docência, portanto alguns ajustes burocráticos seriam necessários, mas que eu poderia ter a experiência de toda forma. Além disso, ele também me informou que eu poderia conduzir minha pesquisa³⁵ em paralelo. De modo geral tive uma recepção muito atenta e percebi que havia entusiasmo da parte dele em me inserir na sua rotina acadêmica.

Minha entrada no campo foi facilitada pelo fato de que eu iria assumir uma posição já prevista no desenho institucional, e, sob este ângulo, não iria gerar tanta reatividade. Contudo, eu mesma possuía expectativas sobre como as pessoas iriam me receber em termos de gênero. Durante o período de mestrado tive a experiência de assumir uma aula com um visual conflitante com as normas de gênero, e no fim sinto que as pessoas aprenderam comigo, inclusive participaram da aula. Tendo isso em mente, me senti confiante e focada no quanto eu gosto de ensinar.

Cerca de um mês depois, e já no início do semestre letivo, o professor que me recebeu organizou um momento com algumas turmas para eu me apresentar enquanto estagiária docente e enquanto pesquisadora da UFPB. A ideia é que ele seria um encontro híbrido, mas no fim não houve estudantes fisicamente presentes na sala. Dessa vez fui ao encontro com um visual considerado feminino, pois havia me arrumado fora de casa. Apresentei em linhas gerais a ideia por trás da minha pesquisa para as pessoas presentes, dentre elas meu orientador que me acompanhou, e num dado momento um estudante, no *chat*, digitou “gênero é biológico”. Na hora pensei que iria haver algum tipo de conflito, que eu iria tentar explicar e a pessoa simplesmente iria insistir na ideia, mas fiquei tranquila e utilizei um slide contendo dois homens que encostavam os narizes, num sinal de cumprimento, para demonstrar que ser homem nesses lugares é algo diferente de ser homem aqui no Brasil, e as pessoas parecem ter compreendido bem. Depois de

³⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, sob o CAAE: 57000022.9.0000.5188. Entre os documentos necessários para aprovação havia o termo de anuência, que representa a autorização da instituição para a realização de uma pesquisa com seres humanos.

um tempo a mesma pessoa, provavelmente num ato de autocorreção, escreveu: sexo é biológico, gênero é social. Nesse momento senti que minha palavra parecia ter um peso especial, e que de fato o arranjo institucional da sala de aula, na qual meu papel era de ensinar, me conferia uma posição em que havia espaço para argumentar em favor das minhas ideias.

De forma paralela a este trajeto para o campo, sempre mantive o interesse em conhecer outras realidades, pois assim seria possível compreender como pessoas de trajetórias e inserções sociais distintas, inseridas em contextos distintos, percebem suas experiências enquanto dissidentes de gênero e docentes. Além disso, sinto que perceber essa multiplicidade de experiências poderia me ajudar a pensar na minha própria trajetória, e talvez evitar uma tendência para generalizar minha vivência. Considerando, então, as categorias analíticas e as estratégias de investigação, eu passei a ter um desenho para a pesquisa que envolvia pensar na minha realidade e na de outras pessoas.

Esse desenho, que envolvia imersão em campo e entrevistas, foi me direcionando para uma abordagem qualitativa, pois, numa primeira inspeção, percebi que gostaria de conhecer com detalhes as realidades que iria investigar. Minayo (2009) indica que a pesquisa qualitativa envolve aspectos da vida que não podem ou não deveriam ser quantificados, já que nela se trabalha com o universo dos significados, valores, e etc. No entanto, alguém poderia considerar que seria possível realizar esta pesquisa considerando uma abordagem quantitativa, ou mesmo quali-quantitativa. Creio, no entanto, que dois pontos me conduzem para perceber a abordagem qualitativa como adequada.

Primeiro, acredito que a abordagem qualitativa fornece material suficiente para que seja possível compreender os fenômenos que gostaria de estudar, sob os interesses específicos que gostaria de abordar. É possível compreender múltiplas vivências considerando indicadores sociais ou com informações sobre uma grande quantidade de pessoas, mas dessa forma perdem-se informações mais detalhadas que emergem em cada contexto. Malinowski (2014), por exemplo, indica que por meio da inserção de campo, com a utilização de técnicas de observação, podemos captar elementos importantes da realidade que não conseguem ser registrados por meio de perguntas ou com técnicas quantitativas. Isso envolve, por exemplo, a rotina de um determinado grupo, as interações, os ritos e rituais, além de muitos outros.

Segundo, nessa perspectiva também se considera a subjetividade da própria pessoa que constrói a pesquisa, pois as interpretações da realidade são feitas com base na sua trajetória de vida como um todo. Ao contrário de buscar uma postura de distanciamento, é necessário assumir que sempre haverá relação entre quem pensa uma pesquisa e o mundo que lhe cerca. No caso de pesquisas em gênero é especialmente importante destacarmos a importância de considerar o ponto de vista de pessoas dissidentes de gênero, pois normalmente elas não ocupam os espaços da academia. Esses dois pontos citados são elementos que constituem a própria abordagem qualitativa, por isso julgo suficiente considerá-la para me aproximar desses fenômenos considerando os objetivos que tenho em mente.

Concomitantemente a esses eventos, em que pensava sobre desenho e abordagem da pesquisa, estava cursando as disciplinas no doutorado em sociologia. Na disciplina Metodologias das Ciências Sociais, ministrada pelo meu próprio orientador, entrei em contato com a pesquisa etnográfica e de cara vi neste tipo de investigação recursos que poderiam me fazer descrever e acompanhar, com um olhar específico, as vivências que mais a frente teria no estágio à docência. Na etnografia se busca uma descrição densa de uma determinada cultura ou localidade, por meio da seleção de informantes, do estabelecimento de relações, de mapeamentos e outras atividades pertinentes (GEERTZ, 1973).

Nesse processo, no qual são importantes e imprescindíveis o olhar, o ouvir e o escrever, é possível registrar, por um lado, os eventos que ocorreram com o máximo de detalhamento, e, por outro lado, minhas impressões sobre esses eventos (OLIVEIRA, 1996; MALINOWSKI, 2014). Minha estratégia foi utilizar um diário de campo que era alimentado apenas quando estava fora³⁶ da IES, e registros no celular em momentos importantes ou oportunos. Mas, para além de perceber o contexto em seus detalhes e dinâmicas, sempre considerei, em alinhamento aos objetivos deste trabalho, tentar entender como as pessoas me perceberiam enquanto pessoa dissidente de gênero e docente. Meu interesse é construir tanto uma descrição sobre meu olhar em relação ao contexto como também sobre o contexto em relação a mim.

³⁶ Compreendo que o dentro e o fora nessa situação podem ser turvos, não havendo uma linha que separe bem cada momento. Portanto, não existe a possibilidade de estar completamente “fora do campo”, até porque, atualmente, as interações costumam se estender para o âmbito das redes sociais. No entanto, com esta expressão me refiro ao período em que não estiver fisicamente presente na instituição.

Para conhecer a realidade de outras pessoas a ideia parecia mais ou menos definida: seriam conduzidas entrevistas para conhecer suas vidas enquanto pessoas dissidentes de gênero e docentes. Na entrevista surgem expressões faladas, mas também reações, expressões não verbais, sentimentos, ênfases, omissões, e diversos outros elementos (MINAYO; COSTA, 2018). Tais elementos são importantes para pensar sobre os fenômenos e objetivos que orientam esta tese, por isso escolhi esta técnica.

Inicialmente considerava utilizar um roteiro semi-estruturado, pois assim seria possível investigar tanto questões de interesse da pesquisa como também temas que eventualmente pudessem surgir. Estructurei um roteiro e consultei diversas pessoas, entre dissidentes de gênero dentro e fora da academia, e também entre estudiosas de gênero, para obter retorno em relação a como deveria ser sua estrutura final. Porém, na defesa da versão final do projeto para esta tese o professor Charliton Machado ponderou sobre a possibilidade de utilização da entrevista narrativa, pois nela seria possível entrar em contato com a história de vida dessas pessoas. Isso me fez considerar que é importante pensar em como essas trajetórias de vida se interligam com as vivências dentro e também fora dos contextos educativos e de docência. Além disso, uma das pessoas que avaliou o roteiro semi-estruturado havia sugerido incluir perguntas não diretamente ligadas à pesquisa, pois ela se incomodava com como algumas pesquisas eram construídas considerando apenas os interesses de quem a conduz. Com o tempo, percebi que parecia fazer mais sentido deixar o processo mais aberto, para que as pessoas possam se colocar nos temas que elas desejarem.

A entrevista narrativa, nesse sentido, procura valorizar uma fala que é apenas inicialmente provocada por quem conduz a pesquisa, e assim ela busca se afastar de um esquema baseado em perguntas e respostas que em alguns casos pode deixar de fora elementos importantes em relação aos relatos. A narrativa a ser contada é constituída por elementos cronológicos, mas também por um enredo que simboliza a tentativa de construção de um sentido para que haja compreensão sobre um todo. Além disso, a pessoa que narra pode enfatizar mais ou menos detalhes em cada evento dependendo do quão próximo dos fatos estaria aquele ou aquela que ouve. Isso significa que a narrativa deve ser considerada como um fenômeno vivo, de (re)criação do vivido (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). O próprio relato

presente neste capítulo é um exemplo de como numa narrativa se estruturam acontecimentos em torno de um enredo a fim de que haja conexão entre eles.

Para que ocorra um engajamento na narração é necessário, segundo Jovchelovitch e Bauer (2003), apresentar um tópico inicial que faça parte da experiência de quem vai ser entrevistado, que tenha relevância pessoal e social, e que seja amplo para permitir uma narração longa. Tendo isso em mente, o tópico inicial foi relacionado à história de vida, com a seguinte apresentação: “Me fale sobre a história da sua vida: como você se tornou a pessoa que é hoje e como foi trilhar os caminhos que você trilhou para chegar até onde você está agora”.

No caso desta pesquisa, decidi realizar entrevistas com cinco pessoas dissidentes de gênero, pois gostaria de entender como as múltiplas experiências para além da cisgeneridade, como a transgeneridade, a travestilidade a não binariedade e a atuação *drag*, dialogam com a docência. É oportuno mencionar que tive acesso a essas pessoas por meio da minha rede de contatos, mas falarei com maiores detalhes sobre o processo de chegar a entrevistar/conversar com elas, bem como suas características e relatos, na seção 6.2.

As perspectivas teóricas que foram pensadas para analisar as experiências e relatos já foram descritas no Capítulo I, mas é oportuno falar sobre de que maneira elas se interligam especificamente com esta pesquisa. Em primeiro lugar, o contato com a sociologia no doutorado me fez conhecer a perspectiva do pós-estruturalismo e da interseccionalidade, além de ter me feito aprofundar algumas leituras em relação à perspectiva *Queer*. Essas perspectivas, em conjunto com discussões de outras disciplinas e leituras que acumulei ao longo da vida, me trouxeram inquietações que foram apresentadas na seção 1.1 e que também compõem o conjunto de ideias que utilizo como base para me aproximar dos fenômenos de interesse para esta tese.

Tomadas em conjunto, essas quatro perspectivas teóricas me levam a perceber gênero e docência como fenômenos inacabados e que mantêm diversas relações entre si e entre aspectos da vida (ver seção 1.1); que são, cada um à sua maneira, construções sociais que revelam enredamentos entre direito, poder e verdade (ver seção 1.2); que se produzem mutuamente por meio de múltiplos intercruzamentos (ver seção 1.3); e que são capazes de assumir infinitas configurações (ver seção 1.4). Este é o olhar teórico que será utilizado para

perceber gênero e docência tanto dentro do estágio à docência como em relação às entrevistas.

Especificamente em relação ao conteúdo narrativo das entrevistas também é possível considerar a perspectiva da análise do discurso proposta por Foucault (1996), considerada adequada para apreciar materiais produzidos em entrevistas. O discurso se traduz em regras que controlam o que pode ser dito, quem pode dizer e onde, mas nenhum controle é absoluto. Analisar o contexto social perante o qual um dado enunciado³⁷ se manifesta é entender relações de poder e resistência que dão sentido às expressões verbais e não verbais.

Para finalizar, devo dizer que construir uma pesquisa cujo objeto envolve minhas próprias vivências é algo tanto difícil como potente. Por um lado é difícil porque se minha ligação com este tema é tão viva que ela chega a compor minha experiência de vida, então enfrento nesta caminhada o desafio de buscar algum nível de distanciamento para observar as situações vividas e não assumir conclusões precipitadamente. Não posso presumir, por exemplo, que uma pessoa me diz ou deixa de me dizer algo necessariamente por conta de uma questão ligada a gênero, também não posso afirmar que uma dada situação ocorreu em função de algum fator específico sem ter segurança para sustentar o argumento. Por isso também acho importante entrevistar outras pessoas cujas vivências de gênero e de docência são distintas da minha, dessa forma terei mais elementos para compreender a relação entre dissidências de gênero e docência, ou docências, no plural. Tendo isso em mente, busquei ao máximo deixar o campo e as pessoas entrevistadas falarem por si, mas, por saber que também vivencio o fenômeno que estou investigando, registrei meus pensamentos e impressões no decorrer desses momentos.

Por outro lado é potente porque a minha relação com este tema não se encerra nestas páginas ou nesta pesquisa, ele é algo que eu vivo e continuarei vivendo. Brigitte Vasallo (2022) tece críticas às pessoas que realizam uma espécie de militância temporária enquanto executam pesquisas dentro de temáticas que não fazem parte das suas vidas, como se o assunto importasse apenas enquanto existisse a necessidade de cumprir com obrigações acadêmicas. Para ela, o termo

³⁷ De forma resumida, um enunciado é um dizer que pode ser dito, que é dito a alguém e que dialoga com outros dizeres (FOUCAULT, 1996).

“observação-participante” surge dentro dessa lógica e ele reflete uma separação entre pesquisador e pesquisado, na qual o primeiro tenta se inserir em um mundo temporário enquanto mantêm bem definida uma distância e uma diferença em relação ao segundo. Em vez disso, as pessoas que vivem aquilo que estudam fazem o que a autora chama de “participação-observadora”, portanto elas enxergam o fenômeno considerando a perspectiva de quem também o vive. Caso contrário, seria como se eu fosse pesquisar dissidências de gênero cisgênero e binária, lentes que me fariam perder de vista muita coisa. Com isso, não queremos dizer que alguém necessariamente deve viver aquilo que estuda para que suas conclusões sejam válidas, mas que nesse caso é necessário ter cuidado com quais referenciais estão sendo utilizados.

Também vejo nesta oportunidade a possibilidade de compreender, na investigação da sociedade, os elementos que dão forma e sentido às experiências de vida de pessoas que conflitam com as normas de gênero, e como essas pessoas buscam formas de sobreviver, em diversos sentidos que esta palavra pode ter, nos espaços sociais. Colocar a validade das minhas experiências e defender uma perspectiva de gênero que repensa as fronteiras entre o “natural” e o “social”, entre o mundo e o conhecimento, é um verdadeiro ato político e de sobrevivência. Esta tese advém das minhas inseguranças, mas representa uma resposta frente a uma sociedade que insiste em me excluir.

Dito isso, podemos então passar para o Capítulo VI, no qual irei abordar minha experiência de estágio à docência e as entrevistas que foram realizadas.

CAPÍTULO VI – TRAJETÓRIAS DE PESSOAS DISSIDENTES DE GÊNERO NA DOCÊNCIA

Neste capítulo pretendo abordar a vivência das pessoas dissidentes de gênero que atuam como docentes, considerando tanto os elementos que desenham as suas atuações profissionais como outros aspectos de suas vidas que não se encerram na docência. Para entender essas trajetórias considero utilizar todo o arcabouço teórico que levantei até então, sobretudo em relação aos eixos de análise abordados no Capítulo I. Além disso, retomarei as principais reflexões relacionadas a como gênero e docência funcionam, quais relações estabelecem entre si e com a sociedade como um todo, as quais, em conjunto, se encontram apresentadas nos Capítulos II e III.

Tendo isso em mente, na primeira seção abordo minha própria experiência de estágio à docência, realizada em uma IES particular da cidade de João Pessoa. O período de estágio compreendeu os meses de fevereiro a dezembro de 2022, totalizando dois semestres de atividades realizadas em período noturno. De modo a melhor situar minha experiência, dedico uma subseção para falar sobre as logísticas do meu ir-e-vir na sociedade, e numa outra contextualizo o ambiente da instituição na qual o estágio ocorreu. Em seguida abordo as experiências de estágio nos dois semestres letivos, e finalizo com alguns apontamentos acerca do que vivi nesse período.

Na segunda seção apresento entrevistas realizadas com cinco pessoas dissidentes de gênero que atuam ou atuaram como docentes. Acredito que esses relatos podem nos auxiliar a entender a relação entre dissidências de gênero e docência sob um olhar mais amplo, contemplando outras trajetórias de vida.

6.1 MINHA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA

A experiência de estágio à docência, da forma como será abordada nas seções seguintes, representa uma espécie de reconstrução do vivido, e não uma descrição fiel de todos os eventos em uma sequência temporal linear. Isso porque o próprio ato de narrar implica numa reconstrução (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Adicionalmente, ele intercala elementos localizados em um “passado” com reflexões de um “presente”, mas no fim ambos se constroem mutuamente. O ato de refletir sobre o que vivi me faz perceber os eventos de uma forma potencialmente diferente de quando os experimentei em primeira mão, ao passo de que a leitura dos registros

que fiz em um diário de campo me mobiliza e reviver cenas e experiências as quais frequentemente não recordava em detalhes. Portanto, definir uma zona temporal bem definida seria difícil, ainda que tenha decido abordar o relato separando os eventos em dias, destacando-os em negrito no texto.

Isso implica na utilização de vários tempos verbais, e em uma sequência de eventos que não necessariamente sucedem um ao outro imediatamente. Além disso, como meu interesse é compreender como as pessoas me viram enquanto pessoa dissidente de gênero e professora, a escrita do texto acaba por conter interrupções na cadeia de eventos, incorrendo em saltos de um dado momento para outro não diretamente relacionado.

Também devo destacar que são poucas as vezes em que menciono a fala direta das pessoas com quem interagi, salvo quando elas ocorreram no formato de texto, pois, como menciono no Capítulo V, apenas escrevia no diário quando estava em casa. Por um lado, esse formato permitiu que as pessoas interagissem comigo de forma mais espontânea do que seria caso elas percebessem que estou registrando suas falas e comportamentos, mas, por outro lado, não consegui guardar algumas das conversas que tive a ponto de reproduzi-las palavra por palavra.

Dito isso, devo destacar, por fim, que durante o próprio estágio também percebi que precisava abordar os desafios que enfrentei para conseguir chegar até a instituição, portanto falarei na subseção seguinte sobre aquilo que poderíamos entender como a logística da minha experiência em termos de gênero.

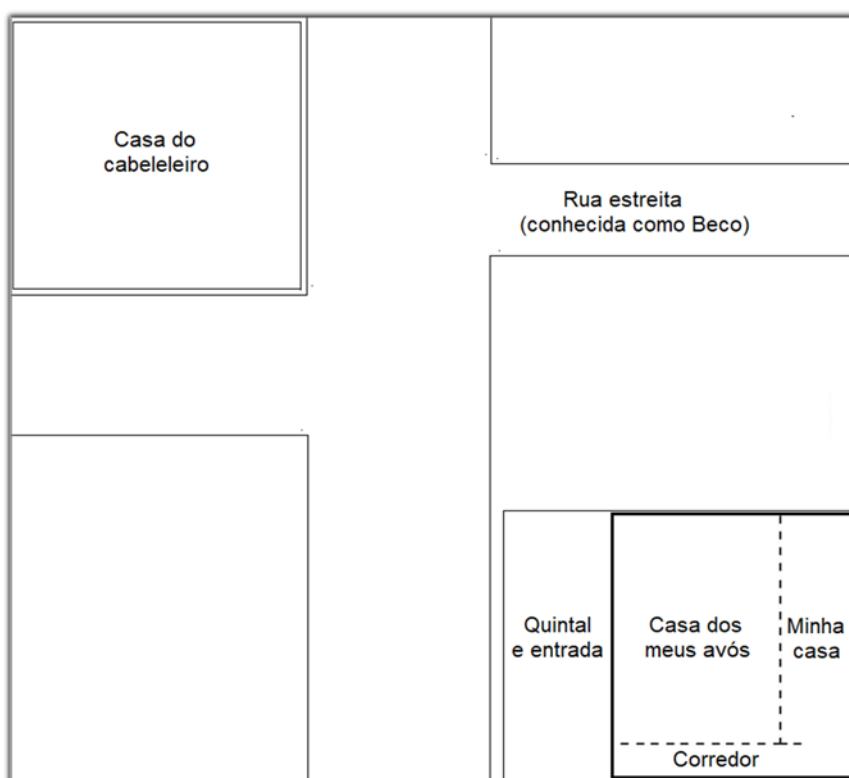
6.1.1 O ir e vir da minha experiência

Minha vida, de maneira geral, foi e é marcada por restrições do ir e vir que podem ser comuns a todas as pessoas dissidentes de gênero as quais não possuem ou não desejam alcançar a passabilidade cis e que evitam um conflito frontal com a sociedade. É no enfrentamento direto das imposições sociais que vemos o recrudescimento da exclusão (ver Capítulo IV), portanto muitas pessoas adotam o esconderijo como estratégia de sobrevivência.

A restrição mais frequente ocorre na minha própria casa, pois me sinto à vontade para usar minhas roupas no espaço em que vive apenas eu e minha mãe, mas na parte da frente do terreno há outra casa que pertence aos meus avós, e eles não sabem sobre meu gênero. Dada a disposição das casas, como é possível

observar na Figura 9, eu sou obrigada a passar pelo quintal da frente, e consequentemente pela casa deles, para poder sair na rua. Isso não seria um problema caso soubesse que eles me entenderiam, mas infelizmente minha avó já demonstrou forte preconceito contra um rapaz da minha família que é gay, chegando inclusive a buscar suas postagens em redes sociais e comentar com sua irmã em tom de deboche ou desaprovação. Quanto ao meu avô e meu tio, que também mora com eles, não consigo prever o que diriam caso soubessem da minha vivência de gênero.

Figura 9: Mapa aproximado ilustrando minha casa e as proximidades



Fonte: autora

É graças ao receio sobre minha avó, mas também do meu avô, que sempre busquei estratégias para viver alguns aspectos de gênero de forma escondida. Em alguns momentos, porém, precisei ceder em coisas que me foram custosas, quando, por exemplo, tive que rejeitar a participação em duas entrevistas na televisão, pois eles poderiam me ver caso estivessem assistindo. Algumas pessoas podem pensar que seria mais fácil viver em outro lugar, mas, atualmente, não temos condições financeiras para morar em um lugar nosso, pois minha mãe depende financeiramente de mim e meus avós têm dependido cada vez mais dos cuidados dela. Isso cria uma espécie de equilíbrio delicado que me faz optar por esconder meu gênero por

enquanto. Ou seja, minha vivência de gênero acaba sendo atravessada pelo que Marx (2017) chama de condições materiais. A necessidade de vestir a capa de homem cis ocorre especialmente dentro desse contexto no qual estão diluídos outros elementos.

Quando namorava eu tinha acesso a um lugar fora de casa para me arrumar sempre que precisasse, e assim meus avós nunca iriam me ver, mas o término do relacionamento me fez sentir que não podia mais contar com esse espaço, apesar de a pessoa ter me dito que as portas estavam abertas caso tivesse a necessidade. Ao perceber que precisava desenvolver outra estratégia, passei então a trocar de roupa em banheiros da própria UFPB. Saía com a carcaça de homem cis, e com artefatos do gênero “feminino” na mochila. Porém, com o tempo percebi que fazer isso era muito custoso, afinal sair para qualquer lugar significava ter de fazer duas viagens, sendo que apenas ir para a UFPB de ônibus me custa cerca de 40 minutos ou mais. Penso frequentemente que a grandessíssima maioria das pessoas não consegue entender o que é ter de fazer tudo isso para poder se sentir mais confortável, por isso peço que tente imaginar como seria sua vida caso isso fosse uma necessidade.

Lidei com esse problema em um período imediatamente anterior aos primeiros contatos com a instituição na qual realizaria o estágio à docência. Por conta disso, imediatamente pensei poderia começar a me arrumar em algum banheiro por lá ao menos quando fosse o dia do estágio. Mas logo me surgiu outra angústia: o que as pessoas iriam pensar de alguém que chega com a aparência de um homem, entra no banheiro e sai com outro visual? Por mais que as pessoas pudessem achar que não haveria qualquer problema, o simples fato de mostrar esse lado da minha vida sem explicar o que se passa já era uma espécie de derrota para mim.

Contudo, aos poucos fui percebendo que podia manipular a percepção de gênero dos meus avós, usando roupas que aparentam ter um aspecto “masculino”, mas que são percebidas como femininas caso alguém olhe de perto. Foi nesse movimento que percebi aquilo que descrevo nas seções 2.4 e 2.6 deste trabalho, porque pude enxergar que gênero também reside no olhar das pessoas, uma vez que noções de gênero também habitam as roupas, as cores, as formas, e assim por diante. No fim, consigo fazer meus avós pensarem que eu sou um homem cis qualquer que está saindo de casa, mas sempre o faço de forma mais ou menos apressada para que não seja possível perceber “algo de errado”.

Essa experiência facilmente nos remete à noção de gênero como performatividade em Butler (2003), porque nesses processos de ir e vir eu passo a

performar o que seria considerado masculino, encobrendo meu gênero. No entanto, afirmar que estou performando algo para encobrir um aspecto meu significa, a meu ver, que gênero também se torna parte de mim a partir de um processo de socialização no qual não fui um agente passivo. Por meio de processos de performance, os quais também envolvem elementos de percepção, eu pude e posso transitar entre gêneros na medida em que sou percebida em aspectos considerados masculinos ou femininos. Contudo, existem elementos de gênero que me produziram enquanto sujeito de gênero, e, ainda que não sejam fatalísticos, eles explicam porque, afinal, eu entro em conflito com a sociedade e suas normas de gênero. No fim, o processo do transito de gênero é um elemento de defesa que mobilizo única e exclusivamente por medo da exclusão social e da violência.

Assim, nesse processo de relações de poder passei a tornar mais sofisticada essa logística de ir e vir. Aos poucos fui percebendo que era possível usar roupas consideradas mais neutras caso alguns detalhes fiquem encobertos. Por exemplo, uma calça “feminina” com detalhes em bijuteria nos bolsos pode ser considerada “masculina” aos olhos das pessoas caso os bolsos fiquem encobertos por uma camisa social larga e longa. Combinando esses artifícios passei a usar camisas sociais “masculinas” para cobrir todas as roupas consideradas “femininas”, ou os aspectos das roupas que fazem as pessoas associarem-nas ao “feminino”. Tão logo saio do campo de visão dos meus avós e de algumas pessoas da rua, já desabotoo a camisa e *voilà*: transformo meu visual em poucos segundos. Já na volta para casa o processo é inverso. Aqui fica evidente a ideia de Foucault (1988) sobre a relação poder-resistência, porque a opressão te faz mobilizar estratégias de sobrevivência e de resistência. A tese de Marina Reidel (2013), por exemplo, nos mostra que outras pessoas dissidentes de gênero utilizaram de estratégias parecidas para (sobre)viverem (ver subseção 4.2.1).

Porém, isso limita um pouco as roupas que posso usar. Por exemplo, não seria possível sair com um calçado “feminino” como alguns tipos de sapatilhas, pois eles poderiam perceber e questionar. Colocar um calçado extra na mochila pode resolver o problema, mas geralmente prefiro não fazer isso. Algumas peças de roupa como shorts e saias, por exemplo, também demandam um procedimento mais arriscado, pois preciso colocar uma bermuda folgada por cima e remove-la no meio da rua, o que pode gerar interpretações equivocadas caso alguém veja. Nesse ponto, percebi que poderia utilizar uma rua estreita perto da minha casa, que chamamos de beco, para remover as

peças consideradas masculinas, pois dificilmente as pessoas passam por lá³⁸ e ela é pequena em extensão, portanto eu fico fora do campo de visão das pessoas que estão transitando nas ruas longas. Eu havia prometido para mim que não passaria mais por essa rua, pois um dia fui assaltada e tive que encarar uma pessoa apontando uma arma de fogo para mim. Precisei que deixar o medo de lado, pois se nesse dia foi a falta de visão que provavelmente me fez ser o alvo perfeito, agora eu poderia usar isso a meu favor para poder viver algum tipo de liberdade. Além disso, esse beco me faz sair rapidamente da minha rua, lugar onde mora um cabelereiro idoso na esquina (ver Figura 9) que um dia me viu sair de short, quando eu ainda não escondia minhas roupas por baixo de outras, e foi falar com minha mãe na esperança de ela me reprimir, mas ela assumiu uma postura de questionar se ele realmente havia me visto. Quando saio e o vejo, sempre aceno com a mão e o cumprimento de longe para mostrar implicitamente que ele teria se enganado quando achou que me viu. Também moram, mais a frente, uma costureira evangélica que já vendeu calças a minha mãe achando que era para minha irmã, e um vendedor que é amigo do cabelereiro e me conhece de rosto. Eu simplesmente não posso deixar que essas pessoas me vejam por muito tempo, ou de muito perto.

Nos momentos em que ando de transporte por aplicativo preciso esconder as roupas da mesma forma, mas quando se trata de um carro eu consigo mudar de roupa no banco imediatamente atrás de quem está dirigindo, de modo que a pessoa sequer percebe algo acontecendo. Na volta, da mesma forma, preciso fazer o processo inverso e colocar roupas ao invés de tirá-las. O problema ocorre quando estou andando de moto, pois nesse tipo de veículo as pessoas me veem, então na hora de sair tenho de andar até o beco e trocar de roupa antes que a moto chegue, mas não muito antes, pois alguém na rua pode me ver dependendo do horário. Na volta eu tenho que pedir à pessoa que está dirigindo para que não me deixe exatamente no endereço da minha casa, mas em um lugar perto, porque assim posso andar até o beco, ou um lugar próximo, e colocar por cima as roupas “masculinas”.

Assim é a logística que ainda adoto para ir aos lugares, portanto ela terminou por fazer parte da minha experiência de estágio à docência. No começo pensava em abordar apenas o que vivia dentro da instituição, mas se minhas inserções de gênero

³⁸ No final de 2023, já depois do término do estágio à docência, a rua recebeu calçamento e isso aumentou um pouco a circulação de pessoas. Isso terminou por afetar a condução das entrevistas (ver seção 6.2).

atravessaram até mesmo o meu deslocamento para o local do estágio, então falar sobre elas é mais do que necessário. Isso ficou claro sobretudo quando me senti impedida de ir para a faculdade devido a um episódio envolvendo pessoas em minha casa, mas falarei sobre isso mais a frente na subseção 6.1.4. Por hora, é importante situar o contexto do lugar onde ocorreu a experiência do estágio.

6.1.2 O espaço da instituição e a equipe docente

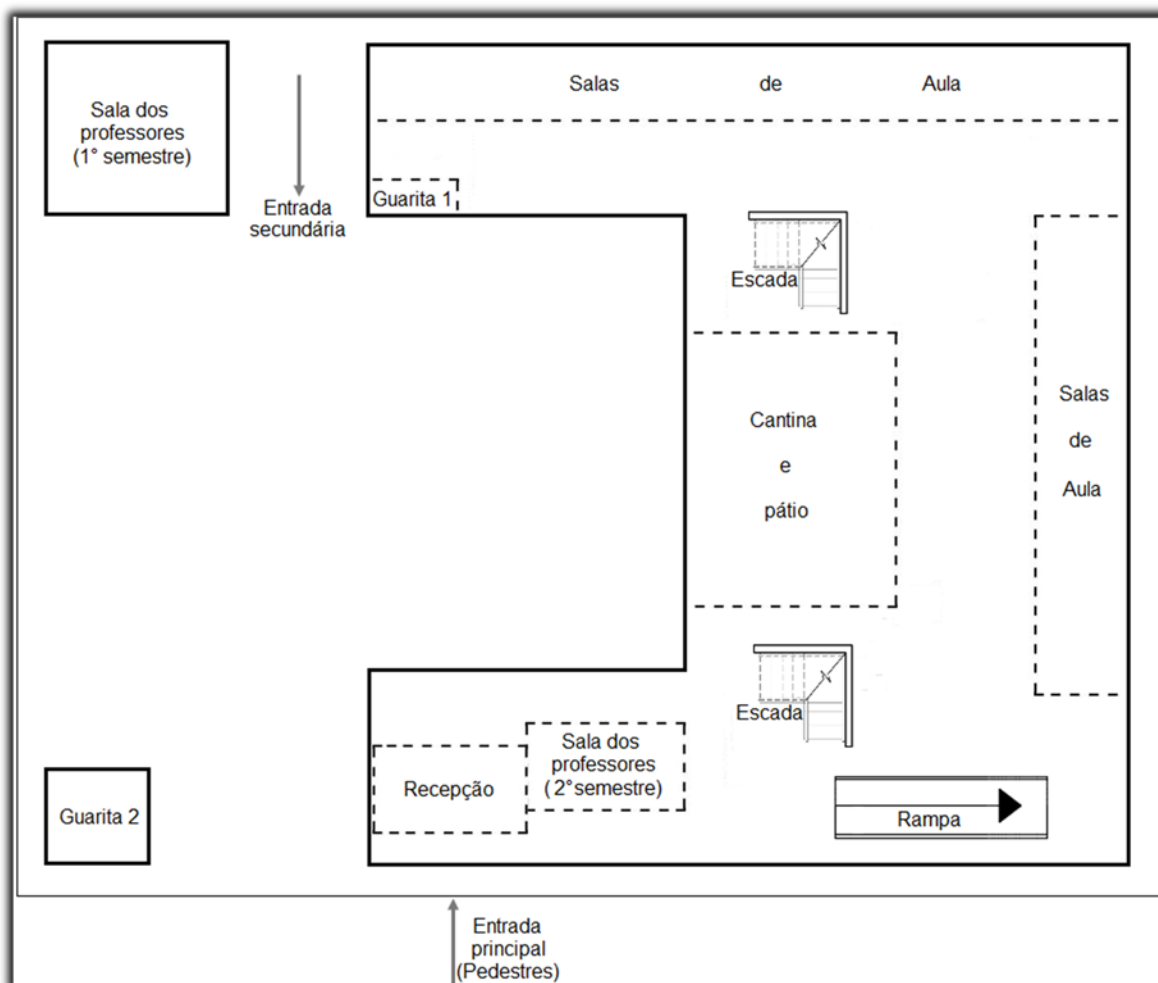
O estágio ocorreu em uma instituição particular com uma estrutura relativamente grande do meu ponto de vista, com cerca de 30 salas de aula distribuídas em três andares e que atende a mais de 15 cursos diferentes nos turnos da manhã e da noite. Essa instituição é gerida por um grupo com atuação em nível nacional, detentor de várias IES, e que recentemente havia comprado o espaço de outro grupo gestor, portanto algumas das políticas internas refletem decisões tomadas por esse novo grupo. A faculdade em si é gerenciada por docentes que também desempenham funções administrativas, mas elas seguem as diretrizes estabelecidas pelo grupo gestor.

Dentro do polo que visitei, e provavelmente nos outros, a estrutura organizacional envolve primeiramente uma gerência de campus, alguém que responde pela instituição administrativamente, em seguida se encontram as coordenações de grande área, ou docentes que administram vários cursos dentro da instituição, e logo após isso vem o quadro de docentes com funções administrativas diversas. Há também docentes com função restritas à sala de aula e pessoas que trabalham na parte técnica e administrativa, mas que não dão aula, bem como gente trabalhando na limpeza e na segurança do prédio.

Percorrer o espaço físico me fez perceber, logo de cara, que existem paredes coloridas em todos os lugares, inclusive em parte das salas de aula, algumas com mensagens e figuras conhecidas no âmbito da ciência ou da filosofia de maneira geral, todas masculinas. Diversos são os murais com informações sobre como encontrar determinadas salas ou contendo anúncios acerca de vagas de estágio, procura por pessoas para dividir aluguéis de imóveis ou outras coisas que normalmente se vê em IES. A cor que predomina no chão, nas paredes e no teto é o branco, mas, no geral, existe um ambiente bastante colorido.

Entre os espaços físicos, a Central de Apoio ao Docente (CAD), assim chamada pelas pessoas de lá, foi um dos lugares que mais marcou meu período como estagiária, talvez porque o visitei bastante. No primeiro semestre, esse espaço era localizado em um prédio anexo (ver Figura 10), com uma porta de vidro que, ao ser aberta, mostra uma recepção com algumas cadeiras por perto, indicando ser um local em que pessoas esperam ser atendidas. Ao lado esquerdo havia uma porta com trava biométrica, a qual dá acesso a um espaço no qual existem pessoas trabalhando, docentes ou não, e a direita um corredor que dava acesso a uma sala de reuniões com uma mesa redonda e várias cadeiras. A sala de reuniões possuía um acesso ao espaço de trabalho, portanto era possível acessá-lo sem passar pela porta biométrica. O prédio também conta com banheiros para homens, mulheres e pessoas com deficiência. Dos três banheiros, escolhi utilizar o último para trocar de roupa e me maquiar, dado o fato de que demorava mais de 30 minutos no processo e ele era o menos visitado.

Figura 10: Representação aproximada da estrutura física da IES



Fonte: autora

No segundo semestre a gerência da faculdade decidiu deslocar a CAD para a entrada do prédio (ver Figura 10), sob o argumento de que assim a comunidade discente poderia ser mais bem atendida. A lógica espacial é a mesma, há uma porta de vidro que leva a uma recepção com cadeiras, e seguindo em frente há um acesso ao lado para a área em que docentes passam tempo ou trabalham. A diferença, nesse caso, é a existência de apenas um acesso, pois a sala de reuniões ficou localizada aos fundos, agora sem a porta com trava biométrica. Os banheiros também seguem a mesma configuração.

Visitar este espaço físico nos horários da manhã e da noite, em dias letivos, significa encontrar várias pessoas. Sempre existe muita gente andando pelos corredores, sentadas nos bancos espalhados pela instituição ou nos espaços de interação social em que é possível comprar comida. Quando olhava por dentro das salas de aula, por meio do visor de vidro instalado nas portas, geralmente percebia salas com muitas pessoas dentro. Nos horários imediatamente antes ou depois das aulas é possível perceber uma forte concentração de pessoas na entrada principal do prédio (ver Figura 10), e vendedores de comida com mesas de plástico improvisadas na calçada.

Em diversos momentos me chamou atenção a forma das pessoas de se vestir, pois ela é muito diversa. Há pessoas que andam com fardas personalizadas dos cursos, outras com fardas dos lugares onde trabalham no contraturno das aulas, já outras com roupas casuais, até mesmo com roupas curtas. Não é possível identificar algo que predomine nesse sentido. Entre profissionais também não havia uma obrigação quanto ao uso de algum tipo de farda, mas era comum ver algumas dessas pessoas utilizando camisas de eventos passados com o logo da instituição. Nunca me foi passado um código de vestimenta, tampouco fui repreendida nos momentos em que utilizei roupas que normalmente são usadas por pessoas de faixas etárias mais baixas, como saias um pouco acima do joelho ou blusas um pouco curtas. Em outras ocasiões também utilizei camisas de eventos da faculdade como se fossem uma farda.

Em termos de temperatura podemos dizer que esse ambiente em nada difere dos outros espaços da cidade, cuja oscilação é notável quando se compara, por exemplo, o período da manhã com o da noite. Porém, me chamou muito atenção o fato de que as salas e os espaços de trabalho geralmente possuem uma climatização muito forte, me dando a sensação de frio em poucos minutos. Isso impactou

diretamente nas roupas que decidia usar, pois passei a utilizar casacos diversos, e em algumas poucas ocasiões meia calça. Isso me permitiu variar bastante o guarda-roupa, pois podia combinar diversos visuais com peças extras para o frio, e, assim, sentia que passava uma imagem mais profissional. Na Figura 11, apresento dois visuais que utilizei enquanto estava atuando na instituição.

Figura 11: Dois dos visuais que utilizei para atuar como docente



Fonte: autora

O lugar onde ocorreu o estágio fica um pouco distante da minha casa, de modo que ia ou de ônibus ou por meio de transporte por aplicativo. No segundo caso o custeio era sempre feito pela pessoa que me recebeu e me acompanhou no estágio, a quem irei me referir como Professor F. Algumas das vezes ele conseguia utilizar cupons da instituição, cedidos para cumprir uma função administrativa ligada ao setor de estágios de graduandos, e em outras situações ele custeava o transporte com dinheiro próprio. Esse ponto já sinaliza um aspecto que senti desde quando entrei em contato com o Professor F: o de que ele é uma pessoa receptiva. Não estava muito claro para mim sobre como seria esse processo de ir e vir pensando especificamente na parte do transporte, ainda mais quando penso que não fazia ideia de que voltaria tão tarde para casa ao participar de aulas à noite, pois era comum chegar entre 22 e 23h. Porém, imediatamente ele assumiu esse

compromisso e me deixou despreocupada quanto a este ponto. Assim foi do início ao fim do estágio.

Parte dos motivos de eu não ter uma ideia clara sobre como faria para casa se deveu ao fato de que meu vínculo com a instituição nunca foi inteiramente formalizado. Como relatei no Capítulo V, o Professor F me falou que eu era a primeira pessoa a procurá-los pensando em um estágio à docência para cumprir as exigências de uma pós-graduação *stricto sensu*. No começo do estágio ele me solicitou que elaborasse um documento, tendo como base o modelo utilizado pela instituição para formalizar o estágio de graduandos em ambientes externos, para que o vínculo fosse formalizado. Ele o circulou o documento no âmbito jurídico da instituição, mas, no fim, não obtivemos uma resposta sobre o assunto e acordamos que ele emitiria declarações de que efetivamente trabalhei por lá. Algo que me chamou atenção no documento foi a imediata caracterização do vínculo de estágio como não empregatício e não remunerado, o que pareceu denotar uma preocupação da instituição em evitar qualquer tipo de ônus financeiro. Penso na possibilidade de a falta de resposta do setor jurídico ter se dado em razão de que poderia ser interessante me manter dentro de um vínculo não oficial, sem possíveis encargos financeiros como o pagamento de um seguro ou algo do tipo. Porém, não tenho base suficiente para defender essa percepção.

Assim, é possível dizer que minha relação com a instituição era um tanto nebulosa nesse aspecto, pois eu assinei documentos como provas e atas de defesa de TCC, além de ter recebido camisas com o logo da faculdade. Porém, mesmo assim ainda podemos pensar que eu não existia formalmente dentro da instituição, pois o Professor F era o único responsável pela disciplina do primeiro semestre, e no caso do segundo semestre a responsabilidade formal foi dividida com outra professora oficialmente contratada. Com relação às camisas, elas eram distribuídas em forma de lote, sem haver necessariamente uma quantidade pensada considerando um número exato de profissionais, provavelmente por isso que eu era incluída nessas horas. Contudo, eu sempre fui apresentada como professora da instituição em todos os espaços que visitava lá dentro, tanto em momentos com as turmas as quais dei aula como nos encontros com outras turmas. Outro aspecto importante, e que falarei em maiores detalhes na subseção 6.1.4, foi uma viagem de confraternização para docentes das unidades de vários estados do nordeste e que ocorreu em dezembro de 2022, pois a gerente do campus efetivamente buscou me

incluir na lista de pessoas para participar da mesma forma que o resto do quadro docente.

Essa relação complexa, porém, não impedia nem atenuava as demandas institucionais pelo meu trabalho. Falarei mais sobre esse aspecto adiante, mas devo destacar, por hora, que tive de manter uma postura relativamente firme quanto ao teto de quatro horas semanais dentro da instituição. Em vários momentos, de forma sugestiva, me perguntaram sobre a possibilidade de trabalhar em mais de uma disciplina, ou de realizar treinamentos internos acerca de procedimentos os quais, no fim, não eram minha responsabilidade. No transcorrer da experiência cedi em alguns momentos, sobretudo no começo do estágio para me estabelecer no espaço, portanto realizei atividades adicionais, mas sempre falava sobre a Portaria 76/2010 da Capes para me esquivar quando perguntavam sobre se não poderia assumir mais turmas.

A sensação de receptividade que descrevi a pouco não era particular da minha recente relação com o Professor F. No primeiro dia que o vi pessoalmente e falei do interesse no estágio também encontrei uma professora que atua como uma das coordenadoras de grande área. Primeiro havia encontrado uma amiga que à época havia acabado de ser contratada como professora de psicologia, então ela me falou que eu deveria conversar com a coordenadora para lhe conhecer, apesar de ela ser uma pessoa ocupada. Quando ela chegou nós conversamos e então tive a sensação de que ela era uma pessoa gentil e receptiva. Depois da conversa a coordenadora foi embora, e minha amiga então comentou que estava gostando da instituição, inclusive em relação à abertura do grupo gestor quanto a questões LGBTQIAPNB+. Saber disso me deixou otimista quanto às possibilidades de atuação e menos apreensiva quanto ao possível preconceito que sofreria.

Também senti isso de outros professores que me vem à mente quando penso no quadro docente como um todo, afinal não pude conhecer todos. Um deles, o coordenador da área da saúde, sempre me tratou muito bem, buscando conversar e me conhecer fazendo perguntas sobre minha vida de uma forma que as pessoas deveriam fazer com mais frequência. Por exemplo, ele me perguntou sobre como era a minha vida enquanto pessoa dissidente de gênero e como eu gostaria de ser tratada, perguntas que poderiam poupar muitos equívocos caso mais pessoas o fizessem. Outra característica marcante nele é o quanto que ele gosta de comprar comida para as pessoas, e, nesse caso, ele costumava sempre comprar churros ou tortas.

Devo citar outra docente da enfermagem, quem me foi apresentada como uma “professora bolsonarista”. Essa informação me deixou em uma postura de apreensão, pois imaginei que ela poderia ser preconceituosa comigo. Contudo, ao menos na interação direta com ela, eu nunca senti nenhuma motivação ou expressão preconceituosa, e quem convive com o preconceito acaba se acostumando em buscar pelo ambiente sinais de preconceito em falas ou olhares, algo que na prática acaba sendo cansativo. Do contrário, ela sempre me tratou no “feminino”, e num dia, que retomarei em maiores detalhes, ela corrigiu uma pessoa dizendo que meu pronome era o “feminino”. Em uma outra ocasião, que também será oportunamente descrita, ela falou que aborda com suas turmas de enfermagem a gravidez em homens trans, algo que me surpreendeu bastante, ainda que ela o faça utilizando termos como “sexo feminino”.

Há também uma professora da comunicação que sempre perguntava muito sobre mim, principalmente no começo quando ela não entendia que o estágio era apenas uma vez na semana. Ela chegou a dizer, em mais de um momento e perante outros docentes, que eu deveria ser contratada pela instituição tentando acumular o emprego com a bolsa. De toda forma, senti nesse posicionamento um reconhecimento acerca do meu trabalho. Pensando na minha relação com outros docentes, também devo mencionar, por hora, que houve uma confraternização informal (em 15 de agosto, dia do professor) e eu fui prontamente convidada.

Portanto, sempre senti um clima de trabalho bastante descontraído, mas mais especificamente entre alguns docentes com maior proximidade, dentre eles o Professor F e as pessoas que mencionei há pouco. Em várias ocasiões observei que brincavam muito entre si, mas em alguns poucos momentos as brincadeiras deixavam marcas de desconforto quando tocavam em temas como posicionamento político partidário ou quando abordavam questões sexuais de uma forma muito explícita. Comigo, no entanto, nunca ocorreu de brincarem de forma ofensiva, desmerecendo meu gênero, minha forma de pensar ou algo do tipo.

Com este breve panorama descritivo espero que tenha sido possível situar melhor a experiência de estágio à docência em relação às dimensões organizacionais, físicas e também sociais, pois no transcorrer das próximas subseções irei falar sobre o dia-a-dia na instituição. Ter em mente as informações que trouxe até então ajudará, creio eu, no processo da leitura.

6.1.3 O primeiro semestre

No dia **9 de março de 2022** estava prestes a iniciar, em caráter presencial, as atividades do estágio à docência na instituição. A disciplina que iria ministrar junto com o Professor F se chamava “Programa de Integração Saúde-Comunidade” (PISC), e ela reunia estudantes do quarto período em diante dos cursos de educação física, enfermagem, fisioterapia e psicologia. Observando a ementa da disciplina (a ementa encontra-se no Anexo A) pensei em várias coisas. Primeiro, senti que o tema e as discussões da disciplina caíram de uma forma um tanto vertical, sem muita margem para mudanças ou discussões. Além disso, refleti sobre se conseguiria dar conta de ensinar tantos assuntos. Em paralelo, buscava aproximar o título da disciplina com a sociologia, sobretudo a partir de como podemos entender saúde e comunidade por uma perspectiva sociológica.

Antes desse encontro presencial já havia tido contatos com a turma em um encontro virtual, então a turma conhecia meu rosto e minha voz grave, e, mesmo assim, na véspera da aula uma pessoa havia perguntado, em um grupo do *Whatsapp*³⁹, sobre os slides que seriam utilizados me chamando de “professora”. Parece algo pequeno para a maioria das pessoas, mas a adição dessa pequena letra “a” significava e significa muito para mim, pois é algo que representa toda uma trajetória não linear de conquista por espaço que me gerou muito sofrimento, mas também muita alegria e orgulho. Essa conquista significa um ataque a todo um conjunto de verdades que buscam operar na direção de me definir como homem (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1988, 1996), mas ela não é definitiva.

Estava ansiosa e nervosa, pensava na roupa que iria usar considerando que precisava transmitir a mensagem de um visual “feminino”. Roupas mais folgadas, por exemplo, ainda que possam ser consideradas femininas, fazem com que as pessoas tendam a enxergá-las como “masculinas” quando uso. A roupa, nesse sentido, é mais do que uma necessidade de cobrir o corpo, é um veículo pelo qual procuro transmitir uma mensagem que se liga a uma noção de gênero. Desejo uma identificação por parte do Outro, por isso atuo para lhe convencer pelo aspecto visual. Contudo, pensava sobre como faria para chegar até a instituição com o visual

³⁹ *WhatsApp* é o nome de um aplicativo que conecta dispositivos por meio de números de telefone, possibilitando o envio de mensagens ou arquivos de som e imagem. O nome faz um trocadilho com a expressão em inglês “What’s up?”, que significa “E aí?” ou “Como vai?”.

que desejava, afinal precisava driblar meus avós e as pessoas da minha rua para poder chegar ao campus. Pensei sobre como seria caso tivesse um carro, pois talvez poderia trocar de roupa dentro dele, e me dei conta de que minha condição sócio-econômica estava desenhando minha experiência de gênero.

Foi nesse momento que perguntei ao Professor F se poderia me arrumar nos banheiros da própria faculdade, o que seria ótimo em termos de logística e também de conforto⁴⁰, mas no dia em questão me perguntei qual banheiro poderia usar. A relação entre gênero, instituições sociais e tecnologia (ver seções 2.3 e 2.6) edifica arranjos arquitetônicos que são construídos e lidos a partir de uma perspectiva de gênero (ver seção 2.4). Entrar em um banheiro “feminino” poderia ser uma afronta às mulheres cis, ainda mais num contexto em que precisaria “interditar” um espaço muito demandado para poder me arrumar, já o “masculino” representa uma derrota em termos de gênero para mim. O terceiro banheiro, de pessoas com deficiência, parecia o mais interessante tanto em termos de gênero como em termos de logística.

Apesar de perceber que esse arranjo me auxiliou, fiquei refletindo sobre o porquê de ele existir. A princípio poderíamos pensar que estamos diante de um banheiro sem gênero, mas sabemos que esses corpos também são generificados pelo olhar social. Contudo, isso não refletiu na construção de um banheiro “masculino” e um “feminino” para tais pessoas. Penso se é acurado dizer que o gênero dessas pessoas parece importar menos, pois possivelmente o marcador da deficiência seria o mais evidente quando comparado com os outros. Não tenho evidências suficientes para sustentar essa ideia, mas é fato que há alguma diferença importante.

O processo, então, era sempre o mesmo: aparecia com um visual “masculino” e roupas na mochila, falava com algumas pessoas da recepção e com o Professor F, depois entrava no banheiro e saía com outro visual após 20-30 minutos. Não notei estranhamento por parte dos outros professores e profissionais por perto, mas dado que normalmente as pessoas me tratam sempre no “masculino”, salvo quando solicito o “feminino” e elas já se acostumaram, entendo que elas simplesmente me viam como um “homem que se veste de mulher”. Também não pude acessar exatamente seus pensamentos quanto a isso, mas sinto que minha experiência foi capaz de provocar pensamentos sobre os limites e possibilidades de gênero. “Como

⁴⁰ Refiro-me ao fato de que os banheiros da CAD possuem ar-condicionado. Se arrumar fora de casa, sobretudo quando se tem certa pressa, implica em ter de chegar a um lugar e imediatamente começar o processo de trocar roupas e aplicar maquiagem, mas tudo isso com o corpo suado e quente.

pode uma pessoa entrar como homem e sair como mulher?" podem ter pensado alguns. Sem a minha presença, talvez muitos nunca fossem cogitar um questionamento como esse. Encaro isso como uma perturbação *Queer* (BUTLER, 1993), fruto do contato com meu corpo que é pedagógico (PASSOS, 2022).

Percebi na hora que havia esquecido o sutiã, o que já poderia me afastar mais do "visual feminino" que mencionei. Por outro lado, pensei que a presença dessa peça não seria responsável por me fazer sofrer ou não violência na sala de aula. Como não vejo necessidade de usar um sutiã em casa, simplesmente senti que era a oportunidade para me ver um pouco mais livre do que seria uma espécie de contra reprodução de gênero, já que o conflito com a norma me obriga a entrar em uma outra tendo em vista uma questão de sobrevivência. Terminei por usar um visual que escondia muito meu corpo, que incluía uma meia calça preta, uma saia, uma blusa, um casaco e um lenço de pescoço. Penso se não teria sido uma ação não consciente de tentar me esconder nas roupas.

Ao terminar de me arrumar fui à sala de reuniões, dentro do ambiente dos professores, e nela estavam presentes o Professor F e outras pessoas. Ele me apresentou como uma doutoranda em sociologia que iria realizar uma pesquisa na instituição, mas depois me tratou no masculino. As pessoas na sala também sistematicamente erraram meu pronome, pois, apesar de não ter dito que era o "feminino", no mínimo creio que um visual inteiro deveria denotar algum tipo de aproximação com um gênero específico, ao menos suscitar uma dúvida sobre qual pronome usar. Apesar disso, não senti minha competência ser questionada, tampouco percebi olhares de julgamento, mas talvez porque parecia claro que meu gênero seria o masculino, e as roupas em nada mudariam essa realidade.

Chegou, então, finalmente a hora de ir ver a turma frente a frente. Nos despedimos do grupo de docentes e fomos andando, enquanto isso sentia-me nervosa e apreensiva, mas não muito. Quando chegamos à sala percebi, logo de cara, que as pessoas me olhavam bastante. Era uma turma com mais de 80 pessoas presentes, já que a disciplina envolveu quatro cursos. No começo o professor responsável deu boa noite e cumprimentou a turma, falou sobre o início de um novo semestre e buscou apresentar a disciplina em poucas palavras. Eu me senti um pouco acuada, como se estivesse esperando uma autorização para falar, e permaneci encostada na lousa de vidro enquanto ele falava, percebendo que, apesar de ele estar falando, muitos olhares se direcionavam a mim e não a ele.

Nesses momentos sempre me pergunto se é a roupa ou se é a leitura de gênero que faz as pessoas me olharem tanto, pois, devido a questões ligadas a corpo e gênero, busco sair de casa usando lenços de pescoço, algo nada comum em solo paraibano. Talvez eu simplesmente fosse a novidade, um rosto não conhecido antes, ao contrário do Professor F o qual dá aula há mais de 10 anos na instituição. Talvez fosse tudo isso ao mesmo tempo. Sassine, Ercoles e Maio (2024) também relatam que a presença de uma pessoa não binária em sala de aula é algo que atrai bastante os olhares, afinal as pessoas estão diante de um corpo que não parece sequer possível, tampouco esperado para estar na posição docente.

Houve o momento em que o professor me apresentou como professora da disciplina, pois havia solicitado o “feminino” e sabia que ele poderia errar meu pronome como o fez antes, e seguiu dizendo que estava me achando tímida e encostada no canto. Nesse instante eu desencostei da lousa, dei boa noite, e comecei a falar sobre o que gostaria que eles pensassem quando contemplassem as relações entre saúde e comunidade. Eu não sei o que se passava na cabeça de cada pessoa que me assistia. Muitas podem ter se surpreendido com meu tom de voz grave, outras podem ter assumido que eu seria o tal “homem que se veste de mulher”, mas inquestionavelmente todos mantiveram silêncio enquanto falava. Também posso afirmar que as pessoas prestavam atenção no que eu dizia, pois houve participação da turma na direção daquilo que trazia para pensarem, elas inclusive interagiram bastante. Ora, era a relação de poder que formatava a turma para prestar atenção no que a figura docente coloca, ou era a identificação com os temas que mobilizavam as falas? Ou ambos? A dissonância no meu gênero contribuía para isso? De toda forma eu me senti professora, mas também me senti como educadora e pensadora, pois não estava apenas cumprindo um papel.

No meio da aula houve uma pausa para o intervalo, então logo pensei em ir ao banheiro, pois precisava muito. Mas, obviamente, surgiu a dúvida acerca de qual banheiro poderia usar, haja vista o fato de já ter sido expulsa de um antes (ver Introdução). Entrar no banheiro “feminino”, porém, poderia ser um teste acerca do nível de legitimidade que a turma via na minha vivência de gênero, pois no episódio em que fui expulsa as pessoas só vieram falar comigo em tom de queixa quando efetivamente entrei no banheiro “feminino”. No fim, decidi entrar e não tive nenhum problema, tampouco identifiquei qualquer tipo de olhar julgador ou que procura algo

de errado em mim por me achar estranha. Pude relaxar um pouco, até pensei em lavar as mãos. Sobrevivi e passava bem.

O resto do encontro seguiu uma dinâmica parecida, portanto saí com uma sensação de que é possível ocupar o espaço da sala de aula, ainda que tivesse tido uma experiência exitosa em 2018, no período do mestrado. Terminada a aula, voltamos para a CAD e lá encontramos uma mulher muito simpática, mas depois, para minha surpresa, o Professor F disse que ela é “bolsonarista”. Perguntei o que ela pensa sobre gênero e ele respondeu “Ela? Nem se preocupa com isso”. Não me senti confortável, pois evoquei o estereótipo de que essas pessoas não têm qualquer respeito por discussões e vivências de gêneros dissidentes, mas estava ali para encarar a sociedade e o que ela viesse me mostrar.

Voltamos utilizando um transporte por aplicativo, e no carro o Professor F me pediu para pensar em dinâmicas e acerca do assunto do próximo encontro. Isso me deixou pensativa, pois recebi uma ementa pronta que já direcionava as discussões entre os vários encontros. Na ocasião lhe pedi para prestar atenção na forma como as pessoas me veem, e que inclusive fizesse oportunamente comentários acerca de estar trabalhando comigo para estimular comentários sobre mim.

No segundo dia de trabalho, em **16 de março**, eu quase avisei que não precisaria ir, pois havia tomado a terceira dose da vacina de COVID-19 um dia antes e apresentei uma febre alta e persistente. Felizmente consegui baixar a febre no período da tarde, antes de sair para o estágio, então decidi ir comparecer.

Em conversas pelo *WhatsApp*, o Professor F havia me informado que hoje teríamos uma reunião para falar sobre os TCCs dentro do curso de serviço social ao qual ele está vinculado. Porém, o que eu não sabia era que a reunião já seria diretamente com estudantes para conversar sobre como iniciar seus trabalhos. Fui me arrumar tranquila, apesar de tudo, pois falar sobre trabalhos acadêmicos é algo que gosto muito, mas me pergunto como outras pessoas teriam lidado com a surpresa. No banheiro percebi que havia esquecido o lenço de pescoço, mais um item que considero estratégico na hora de imprimir um visual “feminino”, pois ele esconde traços do meu pescoço. Apesar de considerar o lenço mais importante que o sutiã, não senti apreensão da mesma forma, talvez porque estava perto de pessoas conhecidas e dentro de uma faculdade.

Na reunião, o Professor F iniciou me apresentando enquanto professora e doutoranda em sociologia, e disse que estava lhe auxiliando nos trabalhos dentro da

faculdade, o que fez uma das pessoas dizer “Somente!”, dando a entender que elas entendiam o lugar que ocupo como desejável e respeitável. O respeito aparente não faz com que os outros automaticamente reconheçam meu gênero, mas parece que ser doutoranda e professora me confere um espaço ou direito à fala dentro do meio acadêmico. Na complexa relação entre gênero e docência, sinto que possuir títulos acadêmicos certamente me confere algum espaço, mas não exatamente o mesmo espaço que uma pessoa cis na mesma condição.

Durante a reunião o Professor F falou em linhas gerais acerca do que as duas meninas precisavam fazer, mas parecia tudo muito acelerado. Em uma semana elas precisavam escrever toda a parte da introdução, e o prazo final para entrega do trabalho era maio, o que totaliza cerca de dois meses pensar tudo: desde o tema e da primeira linha do título até a última linha das referências. Eu não entendi o porquê de haver tão pouco tempo. Houve um momento que o Professor F precisou sair para pegar um documento, então ele me falou que mais duas estudantes viriam e que eu poderia assumir o encontro com elas. Nessa hora senti que ele confiava em mim, talvez porque ele percebeu que eu gosto do que faço na medida em que me via comentar sobre o tema de interesse das duas primeiras meninas. Na hora naturalizei esse processo acelerado de construção de um TCC e orientei as outras meninas acerca do que elas precisavam fazer para a próxima semana e para o trabalho como um todo, mas busquei entender o que elas sabiam sobre escrita acadêmica e como elas poderiam desenvolver o tema delas.

Terminada a reunião de orientação, mas antes de irmos para a aula, o Professor F me pediu para buscar uma impressão na recepção da CAD. Ao chegar por lá informei sobre o pedido dele, mas não recebi nenhuma resposta ou qualquer atenção, como se não tivesse dito nada. Tive de repetir a solicitação, mas no meio fui interrompida com uma pessoa dizendo “Ouvimos”, e logo em seguida uma moça diz “Resolve essa questão dele aí”. Não sei se esse tratamento teve haver com meu gênero, mas o que de fato tinha haver era a sensação de que não podia rebater corrigindo ou exigindo um tratamento diferente, pois estava no segundo dia presencial e seria ruim arrumar conflitos. Era como se a violência de gênero, no erro de um pronome, fosse algo aceitável, mas o confronto a isso fosse “causar problemas”. A diferença entre um e outro, creio eu, só faz sentido quando se entende que há um discurso sobre gênero que legitima a violência e deslegitima o questionamento

(FOUCAULT, 1996). Porém, penso que seria uma questão de tempo até rebater e me impor, mas decidi não comentar com o Professor F.

Já na sala de aula, infelizmente o Professor F me tratou no masculino, bem depois do que aconteceu na recepção, mas não vi que foi com a intenção de me afetar. Sei, como comento na seção 2.4, que gênero configura formas de perceber o mundo em torno de categorias como masculino e feminino. É algo até automático, portanto rever essa postura requer desfazer alguns automatismos construídos com o tempo. Durante o encontro realizamos uma dinâmica que envolvia falar sobre duas verdades e uma mentira acerca do curso de cada estudante. Decidi trazer essa dinâmica por que gostaria de aproximar mais as pessoas dos diferentes cursos, pois sei que até mesmo profissionais formados desconhecem o trabalho de outros em uma mesma equipe, seja de saúde ou qualquer outra. Foi bem divertido e acabei aprendendo muito sobre os outros cursos para além da psicologia.

Nesse dia havíamos prometido um intervalo, mas a dinâmica se estendeu muito, portanto tive que pedir desculpas quanto a isso. Nesse momento algumas pessoas disseram “mas nem percebi o tempo passar”, o que me deixou feliz. Além disso, num dado momento uma pessoa perguntou “você prefere D’Angelles ou professora?”, o que me fez pensar sobre o reconhecimento em termos de gênero e também na ideia de que a turma me vê como responsável pela disciplina, ainda que formalmente não seja o caso. Parecia legítima minha posição para conduzir os trabalhos. Não pude deixar de notar a diferença como a equipe da CAD e a turma de PISC estavam me tratando em termos de gênero. A relação de poder em sala de aula estava impactando no respeito a um pronome?

Estar na posição docente de fato fazia as pessoas me respeitarem, mas, ainda assim, imagino que elas acham estranho ver uma pessoa “vestida de mulher” e com uma voz grave. Havia esquecido o lenço e mesmo assim as pessoas me olhavam nos momentos em que o Professor F falava, portanto poderia descartar a hipótese de que era as roupas incomuns o que chamava atenção. A meu ver, esses olhares carregam mensagens que falam sobre gênero, mas como elas constituem um não dito não foi possível identificar com certeza o que, no fim, queriam dizer.

Ao final, um aluno de educação física veio me dar tchau e agradecer pela aula, e nesse momento creio que ele me tratou no masculino. Uma vez que não podia perguntar diretamente o que as pessoas pensavam sobre mim, precisei me agarrar nos pronomes, entendendo-os como uma espécie de indicadores para o

respeito ou não ao meu gênero. Mas também procurava entender o contexto de cada fala, e, nesse caso, não senti que ele veio falar comigo como um pretexto para me desrespeitar, sobretudo porque percebi no seu olhar uma expressão de satisfação. Se ele me tratou no “masculino”, então a posição docente não seria suficiente para determinar o pronome “feminino”.

Já na CAD, perto das 22h, ouvi o Professor F dizendo em tom de brincadeira com uma pessoa “tá indo embora tão cedo?”. Isso me deixou pensativa sobre as condições de trabalho na instituição. No carro da volta observei que ele não parava de mexer no celular, então decidi perguntar acerca do assunto comentando “Você parece estar sempre trabalhando”. Nesse momento ele começou a me falar sobre diversos problemas burocráticos que precisava resolver na instituição, e que felizmente trabalharia como *Home Office*⁴¹ no outro dia. Pensando nisso e na reunião de orientação de TCCs, fiquei reflexiva sobre o trabalho na educação superior em âmbito privado. Mais uma vez pensei sobre como o aspecto de classe estava imbricado na minha experiência, mas não de forma periférica ou menos importante. Ele era central.

Era dia **23 de março**. Ainda pela manhã, uma moça mandou mensagem pelo *WhatsApp* acerca de uma solicitação que envolvia a disciplina, no caso me chamando de “professor”. Respondi à solicitação dizendo que havia recebido, e, ao agradecer, escrevi “obrigada” com o intuito de ela notar que havia errado meu pronome. Ela é estudante de educação física, mesmo curso do rapaz que me agradeceu pela aula me tratando no “masculino”. O Professor F havia me informado que nesse curso não chegam determinadas discussões sobre gênero, e isso poderia estar relacionado com a forma como me tratam. Pensei em observar melhor isso. Por hora, sentia que já no horário da manhã eu estava trabalhando como estagiária, mesmo em minha casa. Desde o começo não estava muito claro onde começaria e onde terminaria o estágio, mas apenas depois pude perceber isso conscientemente.

Chegando à faculdade vi o Professor F em reunião com duas mulheres, então dei boa tarde e já me dirigi ao banheiro para pessoas com deficiência. Na volta sentei-me à mesa e conversamos brevemente sobre a vida e o trabalho de maneira

⁴¹ Termo cuja tradução livre pode ser “Trabalho em casa”, o qual é usualmente utilizado com a finalidade de designar um trabalho para uma empresa ou instituição que é feito em domicílio. A expressão se popularizou depois da pandemia de COVID-19, dadas as medidas para frear a circulação do vírus que envolviam manter pessoas sem sair de casa.

geral. Nesse momento, uma das mulheres me pediu desculpas porque precisaria perguntar algumas coisas que poderiam lhe fazer ser “cancelada”⁴², palavras dela, então ela me pergunta: “agora é ela, né?”. Eu expliquei que prefiro de fato o pronome “feminino”, sobretudo porque passei a vida ouvindo o “masculino”, mas que, no fundo, ouvir o “masculino” não me causa uma angústia ou é um grande problema. Comentei que sinto até falta dessas perguntas, pois as pessoas geralmente têm medo de fazê-las e por isso acabam sendo desrespeitosas, então a pergunta dá a oportunidade para falarmos e assim tentar evitar que isso ocorra.

Depois de ambas as mulheres saírem, mas ainda antes da aula, decidi perguntar ao Professor F sobre se ele já sido discriminado na instituição, pois ele é gay. Ele disse que sim, em uma ocasião na qual chamaram uma espécie de animador para o dia dos professores com brincadeiras de teor homofóbico como, por exemplo, dizer que sabia um método para descobrir quais professores seriam “bichas”. Depois perguntei se a instituição promoveu alguma medida para tentar coibir coisas do tipo, e ele disse que houve momentos para falar sobre diversidade tanto com estudantes como entre docentes, mas que até hoje as pessoas não sabem lidar com isso. Nas palavras dele, a instituição seria, portanto, um ambiente “acolhedor”, entre aspas, pois se fala sobre o assunto, mas nas entrelinhas ocorrem conflitos entre dois grandes grupos: os “bolsonaristas” e os “LGBTQIAPNB+”.

Parece haver uma posição do grupo gestor em promover e acolher discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade entre os diversos polos, mas se a motivação para isso for muito mais a de aumentar lucros, então nesse caso é possível entender a contradição entre o discurso e o dia-a-dia da instituição. Pensar numa educação realmente *Queer* ou simplesmente com vias para a transformação (ver Capítulo III), implica em repensar fatores a um tipo de educação que se vende como mercadoria. Em outras palavras, talvez seja mais rentável fingir que estamos falando sobre diversidade e diferença, com fins de propaganda, do que efetivamente promover uma *práxis* para repensar as bases que sustentam a exclusão nesse espaço.

⁴² A palavra “cancelamento” se refere a um fenômeno no qual uma pessoa experimenta a desaprovação de um grupo acerca do seu comportamento. Esse fenômeno já existia antes do surgimento da internet, mas dentro desse espaço ele ganhou contornos próprios e passou a figurar no imaginário social por meio das redes sociais. Apenas com a internet ele ganhou essa palavra designativa.

Antes da aula, o Professor F me pediu para ver na recepção da CAD a sala em que a aula iria ocorrer, e novamente senti que as pessoas me ignoravam de propósito. Mais uma vez decidi não confrontar, precisava observar um pouco mais e ver como outras pessoas se dirigem na hora de solicitar algo.

A aula estava planejada para ser ministrada por uma convidada pelo Professor F, pois ela tem domínio conceitual e prático sobre indicadores de saúde e o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Pude conhecê-la momentos antes de subir para a sala, e percebi que ela é muito simpática. Antes de a aula começar uma aluna, que aparentava ter mais de 50 anos, me procurou para conversar sobre um trabalho que a turma precisaria desenvolver ao final da disciplina. No começo ela me tratou no “feminino”, mas nesse dia em alguns momentos ela usava o pronome “masculino”. Pergunto-me se nesse caso não há um fator geracional, de toda forma não senti que o fez para me desmerecer. Tenho me tratado no “feminino” em resposta para frisar implicitamente qual o pronome que prefiro. No fim parece apenas uma palavrinha, mas ela reflete visões sociais muito amplas sobre os corpos e sobre uma leitura de gênero.

No intervalo a mesma pessoa me procurou, dessa vez com uma amiga, para falar novamente sobre o trabalho, e, mais uma vez, usaram o pronome “masculino”. Porém, elas enfatizaram que gostariam de ter seus TCCs orientados por mim, e mesmo quando disse que só ficaria por um ano elas disseram que iriam até a UFPB atrás de mim se fosse necessário, e elas realmente pareciam estar sendo sinceras. Nesse momento eu percebi que, independente de pronomes, eu estava sendo tratada com respeito enquanto docente, e que elas me viam como uma pessoa competente. O aspecto de gênero atravessa o fazer docente de qualquer pessoa, e no meu caso ele promove impactos particulares, mas mostrar no corpo os conflitos com as normas de gênero não necessariamente invalidará uma inserção docente. As pessoas podem me admirar independente da minha imagem ou gênero.

Participei um pouco da aula comentando exemplos para que as pessoas pudessem entender o que é um indicador a partir das suas próprias vidas, mas o momento foi conduzido pela convidada. Dessa vez percebi que os olhares se dirigiam a ela e não a mim, mas eu estava sentada enquanto a ouvia.

Terminado o encontro, ela nos levou em seu carro até o apartamento do Professor F, que fica perto da minha casa, e de lá ele pediu um transporte via aplicativo. Nesse momento, antes de nos despedirmos, ele me pediu para pensar

em um projeto de extensão que envolvesse a turma e o tema da disciplina. Por um lado, senti que ele confia no meu trabalho, afinal não me pediria para escrever algo caso não tivesse certeza de que sairia minimamente satisfatório. Por outro lado, sei que essa não é uma tarefa de uma pessoa em um período de estágio à docência. A linha entre confiança e sobrecarga é muito tênue.

Chegamos ao dia **30 de março**, final do mês. Cogitava não comparecer à faculdade porque estava com um pouco de febre devido a algo que comi e estava um pouco estragado. No fim, decidi sair de toda forma, levando na mochila uma calça que minha mãe havia comprado alguns a alguns dias no brechó da costureira evangélica (ver subseção 6.1.1). Estava um pouco animada para usá-la no trabalho.

Já na faculdade, o Professor F me falou que precisava reunir a equipe que trabalha na CAD, incluindo o pessoal da recepção, pois começaram a perguntar a ele: quem é esse aluno que fica entrando aqui? Normalmente apenas docentes tem livre acesso, e isso se estendeu a mim, mas por eu ter ido com roupas não muito profissionais até a faculdade, uma vez que o intuito era trocá-las em um banheiro, talvez minha imagem enquanto docente não foi consolidada entre algumas pessoas. Isso possivelmente foi o motivo pelo qual as pessoas na recepção não me responderam no outro dia quando solicitei a impressão de um documento. Ou seja, parece que minha relação com essas pessoas estava sendo desenhada pela posição que elas imaginavam que eu ocupava na instituição.

Na breve reunião, em que participaram todas as pessoas presentes na CAD, o Professor F me apresentou como doutoranda em sociologia, em seguida falou que estava atuando enquanto estagiária docente e pesquisadora na instituição. Em seguida pediu para todas as pessoas se apresentarem falando sobre suas funções lá dentro. Senti que estava sendo acolhida, pois não percebi olhares de julgamento, mas me pergunto se no fim as pessoas estavam me respeitando muito mais pela inserção acadêmica do que tudo. Ora, mesmo que seja o caso é inegável que pessoas dissidentes de gênero podem ser respeitadas no trabalho, mas talvez isso dependa do lugar que elas ocupam. Imediatamente após esse encontro as pessoas da recepção me chamaram com o propósito de cadastrar minhas informações biométricas para que eu pudesse abrir uma das portas de acesso (ver subseção 6.1.2). Esse gesto simbolizou uma espécie de reconhecimento acerca da minha posição na instituição, algo importante para mim.

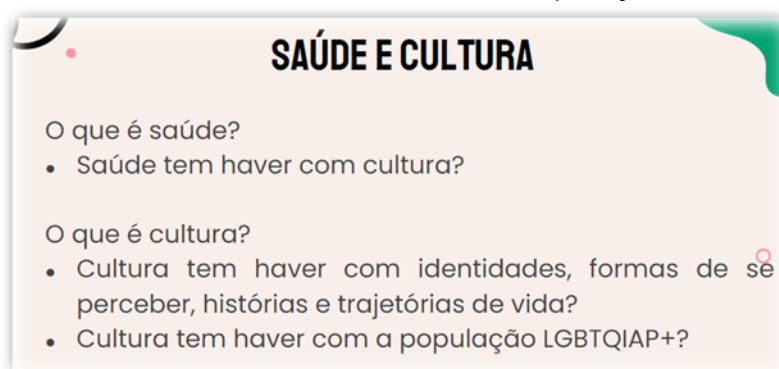
Mal terminei de falar com a recepção e o Professor F me avisou que uma estudante estava me procurando, pois era uma pessoa não binária. Imediatamente pensei “Nossa, então falaram que eu sou uma pessoa não binária para ela? Essa foi a informação que chegou?”. Falei com ela por mensagens de *WhatsApp* e nos telefonamos em seguida. Na ligação ela disse que havia me visto na primeira aula, mas que tinha mudado de turno e por isso não teve mais contato comigo. Ela me procurava porque estava pensando em fazer um trabalho sobre saúde das populações LGBTQIAPNB+, por isso gostaria de me entrevistar. Minha presença parecia mobilizar algumas pessoas para pensar ou buscar informações acerca do assunto, mas temia que fosse procurada apenas para falar sobre esse tema e nada mais. A identidade nunca é algo estático ou singular (ver seção 2.2), mas quando estamos falando de grupos minoritários parece que o aspecto que te qualifica como minoria tende a ofuscar qualquer outra coisa. No entanto, se isso fosse inteiramente verdade eu não sentiria que estava sendo respeitada em alguns contextos dada a minha formação ou inserção como docente. Não era possível, naquele contexto, ver meu gênero de forma separada do aspecto docente e vice-versa.

Mal respirei após a ligação, já era hora de começar mais uma reunião de orientação. Dessa vez o Professor F já me deixou conduzir mais, e como eu gosto de falar sobre trabalhos acadêmicos não vi problemas em sua postura. Havia três trabalhos para orientar, cada um com uma dupla responsável, e pouco tempo para falar, mas sinto que consegui fazer as meninas pensarem sobre seus temas também considerando suas próprias vivências, pois vejo como importante aproximar o universo da pesquisa com as nossas vidas. Ao final do último trabalho já era hora de seguir para a sala de aula ministrar a disciplina, portanto indiquei que poderia tirar mais dúvidas pelo *WhatsApp*. Entre vários encontros e demandas eu já percebia mais de perto que alguns dias de trabalho seriam mais corridos, mas especialmente pelo fato de que parecia haver pouco docentes para muita demanda. Se gênero e docência pareciam intimamente ligados, ambos podiam ser localizados em termos de classe.

Corremos para a sala de aula. Hoje, a pedido do Professor F, eu iria conduzir o encontro com o tema “Saúde da População LGBTQIAP+”. Começamos com atraso devido à lentidão nos computadores, mas já estava me acostumando com isso. A essa altura já sentia que havia nascido para dar aula, encarava a enorme turma com muita naturalidade, já conhecia alguns rostos e conversava com algumas pessoas. Porém havia uma diferença: o tema da aula. Estava ali para falar sobre corpos como

o meu, ou seja, hoje poderia ser o dia em que questões implícitas acerca de como me viam poderiam emergir na medida em que iria conduzindo a aula, e nisso poderiam surgir reações negativas. Comecei retomando as discussões sobre saúde, então trouxe provocações na forma de perguntas, conforme é possível ver em um slide que destaquei na Figura 12. Percebi que meu estilo de aula é provocativo, gosto de fazer as pessoas começarem a pensar e interligar conceitos, e também gosto de trazer vários exemplos para que elas entendam que o que se vê em sala de aula não é algo separado ou distante do dia-a-dia.

Figura 12: Slide utilizado na aula sobre “Saúde da População LGBTQIAP+”



Fonte: Autora.

O lado negativo desse estilo, talvez, é o fato de que as pessoas começam a se empolgar demais, e assim passam a falar muito entre si sobre coisas que tem haver ou não com o tema da aula. Nesse momento havia pessoas que pediam silêncio, com o sinal de “shhh”, outras, sentadas à frente, me disseram “Pede silêncio para a turma, se não eles não vão parar”. A tensão entre o controle da aula e a fluidez das discussões me faz pensar, agora que escrevo, sobre as perspectivas de educação citadas no Capítulo III. Parece necessário haver algum tipo de ordem para que seja possível conduzir um encontro, mas os desdobramentos das próprias ideias podem mobilizar as pessoas em múltiplas direções. Isso me faz pensar sobre se uma educação voltada para valorizar as diferenças não deveria tentar capturar essa multiplicidade, mas o formato físico da sala de aula e as expectativas institucionais por uma educação com modelo mais tradicional podem tornar inviável seguir por esse caminho. Minha atuação parecia uma mistura entre a transgressão e o cumprimento das normas, inicialmente no nível da aparência física, e agora também no movimento do meu corpo.

Durante a aula percebi que três pessoas olhavam para mim, faziam comentários entre si, e riam. Era impossível saber o motivo desses comportamentos, mas automaticamente levantei a hipótese de que poderiam estar rindo do meu gênero, talvez até porque decidi ir com um calçado de salto baixo, algo possivelmente “mais feminino”. De toda forma isso em nada me impediu de continuar dando aula com o mesmo entusiasmo.

Quando comecei a falar sobre a chamada “sopa de letrinhas”, passando por toda a sigla LGBTQIAPNB+, percebi que as pessoas acharam a lista grande e perguntaram muitas coisas. Muitas pessoas não sabiam sequer sobre algumas das primeiras letras como o B. Perguntei onde me encaixava na sequência das letras e as respostas variavam bastante, algumas disseram Q, teve quem apostou no T, e outras disseram que seria no +. Falei que me via em diálogos com o Q, dada a ideia que ele representa enquanto movimento e filosofia (ver seção 1.4).

No intervalo uma pessoa da educação física puxou assunto, falando sobre o tema da aula, e nisso eu senti que ela estava interessada. Antes do intervalo ela havia me tratado no “masculino”, e nesse momento ela relatou que uma amiga lhe disse “É no feminino, mulher”, então ela se tocou do erro depois. Comentei que era comum utilizarem o pronome “masculino” por conta da sonoridade da minha voz ou devido alguns atributos físicos, e ela concordou prontamente. Assim, mais uma vez percebi que a utilização de um pronome não era uma medida precisa do quão uma pessoa me respeitava, mas que, de toda forma, ele ainda é um fator importante.

A aula seguiu com uma discussão mais voltada para saúde e políticas públicas. Citei exemplos com situações envolvendo discriminação e violência, e também falei sobre já ter sido expulsa de um banheiro na vida. Nessa hora eu decidi perguntar: “E se um dia eu for espancada na rua e buscar atendimento e vocês estiverem trabalhando no acolhimento em saúde, como vocês vão me receber?”. Queria que as pessoas me percebessem como um ser humano que por ventura pode buscar ajuda, assim como qualquer outro, e que é fundamental haver um acolhimento humanizado que considera as particularidades de cada pessoa. Por fim, falei sobre a parte legislativa do SUS acerca do tema.

Ao final do encontro senti minha voz destruída, pois a turma é enorme e isso me levou à necessidade de falar mais alto. Porém, me senti feliz com o desfecho da aula. Duas pessoas me falaram que simplesmente amaram a aula, e um grupo da psicologia, que vai trabalhar esse tema em um dos seminários, se aproximou me

pedindo leituras e indicações para trabalhar com o tema. Depois de tudo isso; depois de ter dito que sou uma pessoa não binária; depois de ter falado de preconceito, exclusão, cultura, anatomia, gênero, sexualidade e violência; depois de ter dito que fui expulsa de um banheiro, eu senti que a turma foi tocada minimamente pelo que eu falei. Eu tenho a certeza de que vão pensar na aula de hoje em algum momento da vida, nem que seja no futuro. E se isso for verdade, meu objetivo foi cumprido, mas ele só o foi porque em primeiro lugar a turma me deu um espaço para ouvir o que eu tinha a dizer. Jamais seria possível abrir suas mentes e depositar informações, eu precisava criar as condições para construir conhecimento.

Na volta casa, o Professor F comentou que minha metodologia era boa, pois eu puxava muito a turma, mas que eu tinha que fechar mais as discussões, caso contrário não teríamos tempo de ministrar todo o conteúdo. Senti novamente que precisava atender às expectativas institucionais ligadas ao conteúdo, mas que possuía espaço para tentar fazer o conteúdo efetivamente chegar até as pessoas.

Chegamos ao **mês de abril, dia 06**. Eu decidi sair de casa com as roupas já no corpo. Das calças que mãe comprou no brechó da costureira evangélica, uma delas parece não imprimir tão fortemente um visual feminino, sobretudo se os bolsos forem cobertos por uma camisa longa. Peguei um tênis *All Star* por saber que homens e mulheres o utilizam, e assim senti que poderia sair de casa. Decidi me maquiar na faculdade, pois assim ela duraria mais tempo no rosto.

Na faculdade, percebi que as coisas mudaram um pouco depois que fui introduzida à equipe de apoio a docentes. As pessoas falaram comigo e me deram boa tarde, também entrei pela porta com leitura biométrica, nesse caso apenas para sentir que poderia fazer isso. Antes do horário da aula solicitei um kit de material multimídia, composto por *datashow*, celular e um tripé⁴³, e assinei como responsável pelos equipamentos, mas preciso destacar que nesse momento também fui prontamente atendida pela recepção. Isso me fez perceber que não parecia ser um preconceito de gênero no fim das contas. Assim, ia me sentindo mais inserida na instituição.

Voltando um pouco no tempo, assim que terminei de me arrumar no banheiro fui chamada pelo Professor F para a sala de reuniões. Ele me mostrou um notebook,

⁴³ Esses equipamentos eram necessários para que as aulas pudessem ser transmitidas a quem não poderia comparecer presencialmente, pois ainda havia muitos casos de COVID-19.

então me pediu para submeter o projeto de extensão⁴⁴ e para verificar os slides da aula de hoje. Durante o trabalho o Professor F me perguntou sobre a homossexualidade, no caso se homens e mulheres poderiam ser chamados de gays, sobre se uma pessoa bi seria gay se ficasse com outra do mesmo gênero, e a e como isso se relaciona ou se diferencia da discussão de gênero. Havia outra professora no momento, e ela comentou algo que me chamou muito atenção: “é bom conversar sobre isso porque eu tenho até medo de perguntar, né?”. Sinto que é ótimo ter espaço para explicar sobre o assunto, mas em alguns momentos parece que há uma ênfase em torno dos rótulos que poderia ser direcionada para a experiência humana. Na perspectiva *Queer* (ver seção 1.4) as pessoas não abandonam o conceito de identidade, mas pensam sobre seus limites. Entre diversos rótulos e combinações, parece fácil uma pessoa se perder entre vários termos, e talvez até esquecer o que realmente importa: entender que somos diferença e é graças a isso que a sociedade existe. O comentário da professora reacendeu o pensamento de que muitas pessoas realmente têm medo de perguntar sobre, pois sentem que podem ser “canceladas”.

Enquanto conversávamos, a coordenadora de grande área apareceu e me fez um convite para falar sobre inclusão e diversidade LGBTQIAPNB+ com várias de suas turmas em um auditório, com previsão para ocorrer em maio. Senti que era algo grande, uma oportunidade para abordar o assunto entre mais pessoas para além da turma que estou dando aula. Por outro lado, sempre virá o sentimento de que é apenas para falar sobre esse assunto que serei chamada. O Professor F inclusive havia comentado que só o chamavam para falar sobre homossexualidade.

Em paralelo, as outras pessoas na sala conversavam muito sobre a quantidade de projetos submetidos por docentes. Aparentemente havia uma meta com relação à quantidade de projetos que não foi atendida, e o prazo seria até amanhã. Sem o quantitativo mínimo a instituição não poderia mais ser reconhecida enquanto centro universitário, então houve certa pressão para que os projetos fossem submetidos. O que se interpõe como uma demanda institucional provavelmente baseada no lucro gera, por outro lado, estratégias de mobilização por

⁴⁴ O projeto recebeu o título “Ação multi e interprofissional na comunidade: feira de serviços de saúde”. O objetivo era fornecer serviços de saúde para a comunidade da faculdade, considerando uma perspectiva de saúde coletiva e os diversos saberes em circulação na turma. Ou seja, o projeto envolvia toda a turma matriculada na disciplina.

parte do corpo docente que precisa sobreviver lá dentro. A escrita do projeto, a pedido do Professor F, revelou ser uma dessas estratégias. Vejo-me numa situação ambígua, por um lado confiam no meu trabalho, por outro lado estou extrapolando as atribuições de uma estagiária. Como uma pessoa dissidente de gênero a qual sente que não terá muitas oportunidades para trabalhar quando terminar o doutorado, o dilema vai se transformando em uma escolha fácil.

Outra situação curiosa ocorreu quando começaram a falar sobre as propagandas da instituição, porque a equipe de marketing estava atrás de outras pessoas, principalmente homens, para representar a empresa em comerciais. O que me chamou atenção foi o Professor F dizer que deveriam escolher “homens bonitos”. Fiquei reflexiva quanto a isso, mas não me manifestei, porém uma professora do serviço social também ouviu o comentário e disse “Como assim bonitos? Eu vou atrás de homens, não de homens bonitos, não existe isso”. No entre conversas também disseram que havia mulheres negras, mas que todas possuíam *dreads* e nenhuma apresentava cabelo crespo. Nesse momento eu percebi um pouco de perto, em nível de bastidores, as estratégias de marketing que combinam diversidade com o reforço dos padrões de beleza. É necessário que se tenham pessoas dos grupos minoritários mencionados pela mídia, mas, por outro lado, elas precisam estar higienizadas de certa forma, como se houvessem padrões dentro das dissidências. Qual a probabilidade de me chamarem para representar a imagem da instituição? Isso dependeria do nível de dissidência do meu corpo.

Na sala de aula, tempos depois, tudo ocorreu mais ou menos como sempre: apresentamos os slides e começamos a falar sobre o tema da aula. Em vários momentos eu percebi pessoas rindo e olhando para mim, mas não foi exatamente no começo. Isso me deu a sensação de que parecia ser sobre outro assunto, porém me sinto treinada a achar que sempre sou o motivo dos olhares ou risadas. Por outro lado, a turma obedecia aos comandos de silenciar e prestar atenção em mim, o que já vinha ocorrendo desde as primeiras aulas. Contudo, por ser uma turma de mais de 90 pessoas, é difícil conseguir reter sempre a atenção de todo mundo, portanto parecia natural surgirem interações entre as pessoas. Porém, por mais que as conversas paralelas não me incomodassem, sentia que precisava falar mais alto em algumas situações, e assim minha voz ia se cansando. Vale retomar aqui o argumento posto na seção 1.1, sobre como que o “natural” e o “social” se misturam, pois atributos tidos como objetivos no meu corpo, como a projeção vocal, terminam

por impactar no fazer social da docência. Não tem docência sem a comunicação do corpo, mesmo que ela seja mediada pelas tecnologias. Mas o problema com a voz trazia um aspecto positivo talvez nunca imaginado pela maioria das pessoas: Por alguns minutos eu estava me preocupando com alguma coisa que não era gênero.

No entanto, sempre existem os problemas associados a gênero que sobem à superfície. Mesmo depois de eu ter dado uma aula sobre população LGBTQIAPNB+, na qual eu abordei todas as letras e falei sobre minhas experiências, pessoas ainda insistem em me tratar no masculino, inclusive depois de eu explicitamente e em frente à turma ter dito que prefiro os pronomes “femininos”. O que também chega à superfície é que ninguém parece se incomodar comigo, ou eu pelo menos não percebi nada estranho, então mais uma vez sinto a necessidade de investigar as camadas mais profundas desses contextos. Estou buscando conversar com pessoas mais próximas na turma para ter uma forma de acessar esses pensamentos. Elas poderiam ser informantes, por assim dizer.

No tempo do intervalo um dos aspectos encobertos parece ter ficado mais evidente. Eu precisei ir ao banheiro porque tomei muita água, dado o fato de que estou fazendo muito uso da voz. Fui de prontidão ao banheiro “feminino”, e nele encontrei várias meninas da turma. Lá dentro busquei dizer ao máximo com minhas ações “eu só vim aqui usar o banheiro”, porque infelizmente não sinto que esse é um lugar legítimo para mim, portanto qualquer movimento pode ser mal interpretado. Por isso fui direto a uma cabine mais ao fundo assim que uma menina da turma saiu dela. Quando ia entrar ela disse “professora, essa cabine não está trancando” e eu, já aliviada, respondi “sem problemas!”. Talvez ela não estivesse sentindo que o último dos meus problemas era uma porta que não trancava. Quando saí da cabine vi algumas meninas conversando sobre seus corpos, falando sobre academia e outros assuntos, e eu até achei engraçadas algumas falas, acabei rindo um pouco. Senti que elas queriam me incluir de alguma forma na conversa, e eu acho que consegui me sentir parte dela. Posso dizer que essa foi a primeira conversa dentro de um banheiro “feminino”, com pessoas que eu não conheço bem, na vida.

Ao término da aula a turma iria cantar parabéns para mim, porque souberam pelo Professor F que meu aniversário foi ontem, no dia 5 de abril. Uma pessoa até tentou puxar as palmas, mas boa parte da turma não sabia e já foi se deslocando para a saída, contudo algumas pessoas vieram me parabenizar pessoalmente. Eu me senti querida pela turma de todo modo.

Chegando a minha casa, mandei os slides para a turma e atendi dois alunos, o que me fez pensar novamente sobre onde começa e onde termina o trabalho dentro dessa era das telecomunicações. Como são dois alunos que eu considero mais sensíveis ao tema e que eu já conheço de certa forma, decidi perguntar a ambos sobre como a turma me percebe. Um deles me respondeu me dizendo que a turma de fisioterapia me vê como uma grande referência, que ele pessoalmente se inspira em mim e em minha trajetória, e que por essa e por outras razões ele pretende seguir um mestrado acadêmico. O segundo também me respondeu dizendo que no começo algumas pessoas me estraram, não sabiam se era “ele ou ela”, mas que depois da aula sobre saúde da população LGBTQIAPNB+ isso ficou bem mais claro. Também me disse que gostam demais da minha forma de dar aula, que eles aprendem muito. Eu fico muito feliz sabendo de tudo isso, pois sinto que tenho um espaço na sociedade. Além disso, vejo que minha tese está sendo corroborada (ver Introdução), porque se no começo alguns me viam de forma estranha, como imaginava, agora definitivamente essas pessoas enxergam a possibilidade de ter uma pessoa dissidente de gênero como professora e até como inspiração para a vida.

No dia seguinte, **07 de abril**, tive de ir à faculdade novamente. Era um dia não previsto no calendário de atividades. O Professor F me convidou para repetir a aula com tema “Saúde da População LGBTQIAPNB+” para uma turma de enfermagem do segundo período que ele é responsável. O encontro foi pela manhã, e ele, logo cedo, chamou um transporte por aplicativo para irmos até a instituição.

Chegamos com atraso, então só houve tempo de tomar água e ir ao banheiro rapidamente antes de entrar em sala de aula. O Professor F me apresentou à turma e nesse momento, como talvez já de costume, as pessoas fixaram seus olhares em mim mesmo enquanto ele falava, assim como havia ocorrido na turma de PISC. Porém, eu não senti uma estranheza no sentido de repúdio ou aversão, pareciam olhares de curiosidade. Quando o Professor F me deu a palavra eu comecei a falar sobre o tema pensando no objetivo de sensibilizar mais do que somente informar. A turma era menor e isso facilitou demais para minha voz.

A aula, digamos, partiu desse tema, porque eu me senti a vontade para explorar outros assuntos. Pude falar de direitos, cultura, ética, filosofia, sociologia, sobre tecnologia e computação explorando o exemplo do Alan Turing e como sua vida foi marcada pelo rechaço social à sua sexualidade, até mesmo sobre critérios

de normalidade em saúde discutidos por Paulo Dalgalarro. Buscava falar sobre várias coisas talvez para quebrar o estereótipo de que pessoas como eu falam apenas sobre gênero e sexualidade, mas sempre voltava ao ponto central da aula, e acredito que assim as pessoas foram entendendo onde eu queria chegar. Em um dado momento da aula eu falei que não existiam somente homens e mulheres, e a turma ficou num estado de confusão. Entramos no intervalo com essa ideia em aberto, e na volta tentei explicar melhor o porquê de não existirem apenas homens e mulheres, e de onde vem mais ou menos a ideia de gênero.

Sentia com facilidade que a turma estava gostando muito de me ouvir, havia muita interação e muitas perguntas surgiam sobre o assunto. Também houve depoimentos sobre situações vividas ou observadas entre familiares. O que mais me chamou atenção, nesse sentido, é que a aula terminaria às 11:50, mas a turma ficou até depois disso para ouvir a conclusão do raciocínio. O Professor F me disse que a turma teria ficado até 13:00 se tivesse deixado, e sabemos que nesse horário dificilmente as pessoas permanecem em sala devido à necessidade de almoçar. Para mim isso é muito gratificante e não tem preço. Sem nenhuma dúvida eu senti que fiz alguma diferença nessa turma, consegui transformá-los nem que fosse um pouco. Isso também foi confirmado em algumas mensagens enviadas ao Professor F e até a mim depois da aula, porque a turma foi atrás do meu *WhatsApp*. Essas foram algumas das mensagens:

“Em nome da turma gostaria de agradecer por todo o conhecimento adquirido na aula de hoje trazido pela professora D’Angelles, assim como foi com a professora Renata, [Professor F] você arrasa!! aulas bastante proveitosas e bem dinâmicas ♥♥♥”

“Obrigada!!!”

“Ameeeei!!”

“Transmita a ela o nosso abraço e gratidão por tanto”

“Professora D’angelles sou aluna do [Professor F], estávamos ainda agora na sua aula e como representante da turma venho transmitir meu carinho e gratidão pela aula de hoje, você arrasou!! Obrigada por tanto! Sinta-se abraçada por toda a turma e com a certeza que desembaralhou nossas mentes ♥ A partir da aula de hoje nossa ótica sobre o assunto ficou bem melhor ♥♥♥”.

Mesmo agora, no momento da escrita desta tese, consigo reviver um pouco o sentimento desses dias. Sentir que tantas pessoas admiram seu trabalho e lhe veem como inspiração é algo que me faz acreditar na educação dentro da perspectiva da transformação. Quero que as pessoas passem a pensar, a considerar outras

perspectivas para além daquelas naturalizadas pela sociedade. Sei que é um processo longo, mas acredito que trazer a diferença para dentro da sala de aula, promovendo uma perturbação *Queer* (BUTLER, 1993) em um ambiente de discussão franca de ideias, é algo potente. É nisso que acredito, e me senti feliz em poder ter o espaço para mostrar tudo isso.

Estamos no dia **13 de abril**. Saí de casa mais cedo para atender demandas ligadas ao Coletivo Não Binário PB, movimento de pessoas não binárias ao qual faço parte. Estava perto da faculdade, então decidi esperar um pouco para ir até lá a pé. A essa altura já não sentia a necessidade de me arrumar fora de casa.

Cheguei à instituição na mesma hora que o Professor F. Fomos à sala de reuniões, conversamos um pouco, e então ele me pediu para submeter um projeto para outro professor. O curioso é que o projeto se parecia muito com o que eu havia escrito e submetido, mas sem muita demora ele falou que o professor tinha se baseado no que escrevi. Não me incomodei, mas, do contrário, senti que ele via o projeto que fiz com bons olhos e por isso o indicou como base para outro professor seguir. Do ponto de vista das relações de trabalho isso não é algo positivo, visto que essa atitude revela a apreensão do quadro docente acerca das métricas ligadas ao quantitativo de projetos, contudo do ponto de vista da minha pesquisa isso acaba sendo positivo, pois enxergo que, apesar de ser uma pessoa dissidente de gênero, minhas ideias parecem servir de base para outras produções. Pensando no meu objetivo de pesquisa e também por motivos pessoais, decidi perguntar ao Professor F sobre se haviam pessoas trans na condição de estudantes (uma vez que eu sabia que não havia docentes), mas ele respondeu que não possuía essa informação. Sua resposta não me surpreendeu, pois eu já sabia que sistematicamente nossa sociedade não costuma produzir dados estatísticos acerca das nossas experiências (ver seção 4.1). Acredito que conversar com uma pessoa dessas poderia me fazer compreender melhor o funcionamento da instituição em relação à diversidade de gênero. Terei de procurar por conta própria.

Enquanto conversávamos chegou um professor que coordena cursos ligados à saúde. Ele me pareceu ser uma pessoa bem alegre. Conversamos sobre diversos assuntos pessoais, também falei sobre aspectos da minha vivência de gênero. Ele comentou que estudantes de fisioterapia perguntaram sobre a temática da diversidade enfocando a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pelo relato dele, e também pelo fato de ele ter vindo falar comigo sobre isso, penso se as aulas sobre

“Saúde da População LGBTQIAPNB+” não estão entre os motivos pelos quais algumas turmas começaram a pensar mais no assunto. Não há como ter certeza.

Pela tarde outros docentes apareceram e, como de costume, houve muita brincadeira e conversa. Isso foi algo que sempre me chamou atenção, mas só depois de conversar com algumas amigas que estão trabalhando por lá eu percebi que, de fato, é um ambiente de trabalho descontraído. Desde o primeiro dia isso me chamou atenção, mas é como se eu não tivesse parado para realmente pensar conscientemente no assunto, talvez porque estava preocupada com outras questões.

Antes das aulas tínhamos a tarefa de orientar os grupos para os TCCs, que já somavam cinco ao todo. Tenho dificuldades para decorar nomes, então só agora está ficando mais fácil recordar a composição dos grupos e o nome das estudantes em cada um deles. O Professor F teve que participar de uma reunião e, por isso, eu fiquei sozinha nessa tarefa. Não me importei com isso, apenas conduzi as orientações perguntando sobre o que havia sido feito, dando sugestões e falando sobre os aspectos metodológicos da pesquisa bibliográfica. Nas instituições particulares que conheço vejo que é comum os grupos trabalharem com pesquisa bibliográfica devido ao tempo curto e à facilidade para condução da coleta de dados, mas, ainda assim, notei muita dificuldade nas estudantes em entender o que é uma pesquisa desse tipo, como empreender esse método e como relatá-lo. Vejo que as orientações têm sido seguidas e estamos conseguindo avançar nos trabalhos.

Depois disso fui à sala de aula e tentei armar o equipamento de transmissão de vídeo, visto que existem alunas que precisam assistir de casa. O problema é que o celular usado para transmissão não estava funcionando, e por isso infelizmente elas ficaram sem ter acesso à aula. Isso é de fato um problema que precisa ser resolvido pela instituição, mas existem outros também. Eu gostaria de um microfone na sala, porque percebi que tendo a forçar um pouco a voz para falar. O computador também não funciona bem por ser lento, e isso também acaba atrasando a aula. Pergunto-me se essas demandas já foram apresentadas e se elas são prontamente atendidas pela instituição.

Na aula falei sobre metodologia, focando na descrição e diferenças entre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da APA, pois essa última é o padrão seguido por estudantes de psicologia. Hoje havia um número reduzido de pessoas devido às vésperas do feriado prolongado de páscoa. Não

notei ninguém rindo hoje, apesar de não achar que nas outras vezes as pessoas efetivamente estavam rindo de mim. Depois disso falamos sobre um trabalho que os grupos precisarão realizar, que é ligado a saúde em relação a diversos grupos como mulheres, idosos, e também pessoas LGBTQIAPNB+. Consegui compreender as ideias dos grupos em cada tema e dei diversas sugestões. Nesse ponto observei que as pessoas se sentiram ajudadas por mim e acredito que provavelmente vão seguir o que indiquei. Também percebi que algumas pessoas, as quais normalmente não falam muito nas aulas, se expressaram muito mais. Isso me faz pensar sobre o modelo de educação tradicional, dado o fato de que possivelmente sua orientação para a punição do erro e para a hierarquia docente-discente termina por fazer com que alguns não se sintam a vontade para participar.

Um dos grupos falará sobre saúde dos homens, e nesse caso não deixei de perguntar sobre os homens trans. A reação do grupo me pareceu extremamente natural, não parecia ser um tema de outro mundo para eles, inclusive quando eu falei “tem homens que menstruam”. Essa reação, creio eu, é fruto desse contato maior que essas pessoas estão tendo comigo e com essas temáticas.

Quando estava no último grupo, com estudantes de Educação Física, um rapaz me chamou de senhor e depois se corrigiu chamando-me de senhora. Não senti qualquer mal no erro e nem senti alguma reação negativa de ninguém do grupo inteiramente formado por homens. Falei “pode ser senhor, mas prefiro senhora” e a conversa seguiu normalmente com eles perguntando sobre como seria a atuação interprofissional no caso deles. Isso me faz sentir, de novo, que eu estou num espaço seguro e que as pessoas não só me entendem de alguma forma, mas que também vão sair dele com outro olhar sobre a diversidade e a diferença.

No momento da aula, aproveitando também que havia poucos grupos faltando e que o Professor F estava conversando com alguns dos restantes, decidi perguntar a uma menina da educação física sobre como a turma estava me vendo. Ela me disse que, por ser militante e falar muito, geralmente alguns assuntos não chegam a ela, porque ela iria reclamar caso sentisse que estão sendo preconceituosos. Ela disse, então, que se alguém falou algo ruim de mim provavelmente não chegou nela, mas que ela me falaria se soubesse. Porém, ela destacou que gosta muito das minhas aulas e que aprende bastante, porque eu me preocupo em saber se as pessoas estão aprendendo. Até então eu tenho recebido apenas *feedbacks*

positivos, me pergunto se existe alguém que não gosta de mim nessa turma. Ainda não sei o que o pessoal da psicologia acha de mim.

Na saída algo que me chamou atenção foi a conversa com alguns alunos que falavam conosco sobre um lugar chamado PH, do qual eu nada sabia. Falaram que é uma boate e me chamaram para ir para lá com o Professor F. Eu não sei dançar e me sinto uma pessoa muito caseira, por isso provavelmente não iria, mas me senti feliz com o convite. Aparentemente eu sou vista como uma pessoa legal que eles querem por perto para além da sala de aula.

Dia **20 de abril**. O professor F chamou um transporte por aplicativo para me buscar em casa, então foi mais fácil sair arrumada. Chovia forte, portanto eu poderia usar o guarda-chuva para dificultar a visão que as pessoas têm do meu rosto.

De toda forma, tive que me maquiar na instituição, porém porque não havia tempo de fazê-lo em casa. Assim que saí do banheiro vi docentes do serviço social reunidos para falar de um evento que acontecerá no fim de maio ligado à área. O intuito é promover discussões sobre o serviço social considerando o tema gerador do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), mas que não havia sido divulgado ainda. Na reunião foram decididas as datas e os subtemas para quatro dias de evento, como, por exemplo, “Política e serviço social”. Entre os temas havia “Religiosidade e serviço social”, e nesse caso eu sugeri inserir a palavra espiritualidade. A sugestão foi imediatamente acatada, apesar de saber que esse tema não é muito discutido dentro do campo. Também me perguntaram sobre se eu tinha alguém para indicar que poderia falar acerca do tema. Enviei mensagem para um amigo da área e estou esperando resposta.

Nessa reunião algo me chamou atenção no sentido negativo. Havia um professor da pedagogia que questionou um dos temas da semana, pois nele havia escrito “Serviço social e população LGBTQIAP+”. Ele não sabia o que era a letra “P”, por isso comentou: “Agora tem o P também? Daqui a pouco é o alfabeto todinho com o mais no final”. Eu senti vontade de responder, mas terminei por ficar calada. Gostaria de saber o que ele pensa de mim, se ele ao menos saberia dizer em qual das letras me encaixo. O Professor F comentou, já na viagem de volta para casa, que ele é bissexual. Infelizmente não me surpreendo, porque tenho visto o preconceito surgindo cada vez mais dentro dos próprios grupos que lutam contra a opressão. Na ocasião o Professor F mencionou que o coordenador dos cursos de

saúde também possui questões, mas no caso elas são mais veladas, privadas. Ele é gay, mas não consegue dizer para as pessoas que está ficando com um homem, pois ele tem medo do que as pessoas podem dizer. Na prática aparentemente todos já sabem, mas ele mantém essa “trava” interna. Senti identificação por ele, apesar de tudo, visto que vivi um processo muito longo para poder vencer o medo e me afirmar. Talvez ele até pense que colocar abertamente a sexualidade pode lhe prejudicar perante a instituição.

Ou talvez não, visto que apresento minha dissidência no visual, no comportamento e nas ideias, e tenho observado que a equipe de apoio docente tem me ajudado e conversado comigo da mesma forma que faz com as outras pessoas. Sei, por outro lado, que minha dissidência parece ser um tanto alinhada com algumas normas. Eu não posso utilizar qualquer roupa, por exemplo, pois há uma imagem profissional a se manter e um moralismo envolto ao fazer docente (ver seção 3.3). A transgressão não deixa de ser evidente, mas ela anda de mãos dadas com um nível de conformação às normas suficiente para que eu seja aceita no espaço. A balança entre ambos, contudo, não é constante.

Na sala a dinâmica foi um pouco diferente, pois hoje alguns dos grupos já dariam início as apresentações dos trabalhos os quais fornecemos orientações no encontro anterior. Tivemos problemas para manter o fluxo dos trabalhos, pois os computadores nas salas foram configurados para não aceitar dispositivos como *pendrives*, então foi necessário enviar os arquivos usando a internet. Felizmente conseguimos cumprir com o horário da aula.

Durante as apresentações, uma menina insistia em me procurar para tirar dúvidas sobre seu tema. Isso porque falei ao grupo que esperava ver alguma discussão sobre homens trans no grupo com tema “Saúde do homem”, e inclusive sugeri uma pessoa transmasculina para entrevistarem caso quisessem. Em resumo, a menina e o grupo compreendem o que é um homem trans e que ele merece espaço na sociedade e no SUS, mas, na prática, há muitas dúvidas acerca de como garantir esse espaço e o que é exatamente ser “homem”. A ideia central era de que ser homem envolve ter um pênis e outras características tidas como masculinas, portanto parece um desafio encarar a saúde de homens com vagina, pois o discurso hegemônico os encara como mulheres. Ou seja, a falta da reação negativa do grupo no dia das orientações não significava ausência de resistência ou total compreensão sobre o que eu disse.

Nesses momentos eu consigo aproveitar a situação para trazer essas discussões à tona e ver mais de perto como os outros lidam com isso. Parece que, apesar de as pessoas me darem espaço e compreenderem que é importante eu poder assumir a docência na sociedade, elas não entendem bem o que seriam as vivências das pessoas dissidentes de gênero, dado o fato de que, no fim, elas são “anormais” para a sociedade como um todo. É como se a ideia geral fosse assimilada, mas na hora de ver os detalhes de cada experiência as pessoas comesçassem a se perder. Apesar de eu ter dado uma aula sobre tudo isso, eu sei que, infelizmente, é irreal achar que a turma desenvolverá automaticamente uma compreensão que inclusive quebra com anos e anos de socialização vividos. Não tenho condições de depositar conhecimento na cabeça dessas pessoas, ainda que eu saiba que não é por um acaso que elas pensam dessa forma. Construção e desconstrução são processos.

Entre duas apresentações eu precisei muito ir ao banheiro porque havia tomado bastante água. Com a turma inteira na sala, devido ao horário da aula, fui sozinha ao banheiro, ou pelo menos sem pessoas da turma por perto. Não me senti nervosa ao entrar, mas quis ser extremamente objetiva, pois não poderia demorar e não queria que eventuais pessoas me encarassem muito. Infelizmente não consigo ser totalmente confortável com isso, talvez gênero para mim nunca vá ser tão confortável quanto o é para pessoas cis, mas busco sobreviver. Ao terminar de usar a cabine fui a pia lavar as mãos e me olhar no espelho, visto que eu também me preocupo com minha aparência devido a questões de legitimidade de gênero. Nesse momento havia garotas conversando sobre academia e sobre seus corpos, assuntos que já me pareciam ser mais frequentemente abordados nesse espaço. Algumas me encararam de forma um tanto rápida, talvez curiosa ou desconfiada. De toda forma nada me aconteceu e pude voltar em paz para a sala. Ir ao banheiro “feminino” parece um teste de sobrevivência.

As apresentações em si, a meu ver, foram boas. Digo isso porque o Professor F não gostou, pois ele sentiu que não contemplaram muito o aspecto científico. Creio, porém, que diferenças no olhar constituem parte do fazer educativo. Eu foquei mais em ver o esforço feito e as ideias que eram apresentadas ao invés de buscar conceitos nos slides ou algo do tipo. Vi empenho nos grupos, alguns mais do que outros, mas senti que houve um movimento em tentar produzir algo interessante. Percebi inclusive que mais de um grupo seguiu minhas orientações e enfocou

pontos que achava pertinentes. Além disso, em todos os trabalhos eu notei no primeiro slide as expressões “Prof.^a” ou “professora” para se referirem a mim. É só um “A” a mais, diriam alguns, mas, para mim, é algo que aponta para um mínimo de reconhecimento. Sei que essas pessoas não me entendem de verdade, que elas se sentiriam muito confusas caso tenham que me atender num serviço de saúde, mas pelo menos elas me dão algum espaço para viver em sociedade. Com essa mínima abertura é possível ir muito além, e, quem sabe, fazer com que elas repensem um pouco daquilo que elas acreditam ser a verdade sobre gênero ou até mesmo sobre docência ou sobre outros assuntos. O que parece pequeno pode se tornar algo muito maior.

Chegamos ao dia **27 de abril**. Hoje o trabalho foi remoto devido a uma paralisação docente na instituição que afetou o calendário de aulas, mas não das orientações de TCC. Nas orientações as coisas correram mais ou menos como sempre, com a correria típica e prazos apertados. Cheguei a esquecer um pouco as questões de gênero enquanto falava, pois estava muito focada nos trabalhos. Só sinto que preciso cuidar melhor da minha voz, pois tenho notado um cansaço. Ao mesmo tempo, parece que preciso falar muito dado o fato de que há um grande volume de TCCs para serem orientados por poucos docentes. Desde o começo eu havia percebido a condição de exploração vivida pela categoria lá dentro, e agora, com fins de pesquisa, eu fazia parte disso.

Nesse dia também ocorreu da mesma pessoa ligada ao tema “Saúde do homem” me procurar novamente. Ela disse que seu grupo não admitia a discussão sobre homens trans dentro do tema, pois seus corpos não seriam “masculinos”. Ao invés disso o grupo gostaria de trazer uma mulher trans, dado o fato de que, em tese, ela teria o referido corpo “masculino”. Esse entendimento obviamente não é novo, ele é parte de um longo processo histórico de construção de verdades sobre a relação entre gênero e corpo (ver seções 1.2, 2.1 e 2.5).

Ela estava desconfortável porque entendia que aquilo parecia importante para mim, mas era um problema para ela e para o grupo. Confesso que também me senti afetada pela situação, então respondi numa mensagem de áudio quais as razões para a indicação da entrevista com um homem trans, e que seria decepcionante ver um grupo trazendo uma mulher trans para falar sobre isso no seminário. Sei, na verdade, o grupo sequer iria conseguir uma mulher trans para falar disso, mas me limitei a dizer que tinha de ser um homem trans. Também

salientei que o foco não são as questões LGBTQIAPNB+, mas que falar de homens envolve também falar de homens trans. De certa forma é entristecedor perceber que a aula sobre saúde da população LGBTQIAPNB+ não parece ter sido tão bem compreendida no fim, mas seria injusto até comigo mesma imaginar que uma única aula transformaria para sempre os sujeitos no sentido foucaultiano da palavra, atravessados desde antes de nascer por uma sociedade que organiza discursos sobre gênero, sexualidade e etc. Também é injusto quando penso que o foco da aula não era falar de cada letra, tampouco aprofundar cada uma, mas relacionar este grupo com uma perspectiva de saúde ampliada. Por isso é necessário, infelizmente ou não, ter paciência.

A menina encaminhou o áudio que enviei e aparentemente o grupo cedeu. Esse conflito acabou mostrando embates entre perspectivas diferentes, mas também evidenciou relações de poder no binômio docente-estudante. Nessa configuração particular, aparentemente meu saber se tornou o caminho a ser seguido, ainda que ele esteja conflitando com as visões de mundo e de ser humano do grupo. A autoridade docente que me foi investida pela turma parece ter sobreposto o lugar de marginalidade em que a sociedade deposita as pessoas dissidentes de gênero. Pergunto-me o que o grupo apresentará na próxima aula.

Entramos no **mês de maio**, especificamente no **dia 02**. Precisei sair tarde de casa e cheguei um pouco atrasada à faculdade, mas o Professor F parecia estar me esperando tranquilamente na sala de reuniões. Também estavam presentes outras pessoas do quadro docente conversando sobre a semana do serviço social. O tema do CFESS foi divulgado e era “Trabalhadoras do Brasil”. Imediatamente me perguntei “será que por ‘mulheres’ incluem-se as mulheres trans e travestis?”, mas guardei o questionamento para outra oportunidade. Como o Professor F já havia me convidado para participar do evento, decidi organizar uma fala que pudesse contemplar as pessoas dissidentes de gênero.

Novamente, a pedido do Professor F, fui falar sobre saúde da população LGBTQIAPNB+, dessa vez para várias turmas do serviço social. Nessa ocasião, por ele saber que minha voz não ia muito bem, ele solicitou um microfone e uma caixa de som para me auxiliarem no processo.

Chegando à sala de aula tive a sensação de que conhecia algumas pessoas, mas não chequei com nenhuma. Organizamos aos poucos o material para começar a aula, e as pessoas me olhavam de um jeito não tão surpreso quanto talvez pudesse

imaginar. Creio que isso ocorreu porque as pessoas já ouviram falar de mim por meio do Professor F ou quem sabe por meio de outra pessoa. Eu tenho a sensação de que muitas pessoas da instituição já me conhecem ou ouviram falar de mim.

A aula ocorreu sem interrupções de intervalo. Trouxe a exposição de forma provocativa como sempre, e senti que muitas pessoas estavam interessadas. Algumas foram saindo da sala, mas a maioria ficou para assistir até depois que terminou o tempo da aula. Falei sobre cultura, saúde, população LGBTQIAPNB+, inclusive destrinchando cada letra, também sobre conhecimento científico, sociedade e instituições sociais, enfim. Em parte para quebrar o estereótipo que já mencionei acerca de pessoas dissidentes de gênero, mas também porque gosto de falar sobre vários assuntos.

Por uma razão que ainda preciso pensar melhor, hoje passou pela cabeça falar também sobre questões que me aproximam da assexualidade, ainda que eu prefira não definir muito minha sexualidade. Cometei que eu detesto beijar, e que minhas experiências nesse sentido não foram boas. As pessoas pareciam um pouco em choque quando falei que o beijo é uma instituição social. Então fui explicar que o beijo possui uma história, e que seu significado não é universal e tampouco atemporal. De toda forma, acredito que consegui aproximar os assuntos das vivências das pessoas que ali estavam.

Ao final do encontro uma pessoa da turma declamou um poema que muito me encantou, falando sobre a diversidade e a diferença, sobre a singularidade e a estranheza. Algumas pessoas me agradeceram pela aula, uma delas inclusive publicamente. Também percebi outras acenando para mim ao final, sendo que uma delas se aproximou e me agradeceu pela aula. Por isso eu me vi acolhida pela turma, sinto que fiz a diferença também na vida dessas pessoas e acredito que esse é o melhor sentimento que se pode ter no fazer docente. Eu não sei a direção que elas vão seguir, pois não se determina o processo educativo (ver seção 3.1), mas acredito que elas irão considerar meu corpo e minhas palavras para os momentos futuros na vida.

No dia seguinte, **03 de maio**, o Professor F novamente solicitou um transporte para me buscar em casa. Essas viagens me ajudam também a não precisar andar pela rua de casa. Dentro do carro conversamos sobre o futuro da instituição, e ele me disse que os planos são de enxugar ainda mais o quadro docente. Como ele está há muito tempo ele tem um salário maior e por isso ele teme ser demitido, ainda

que ele faça mil e uma coisas lá dentro. Para ele o critério que vão enxergar não é o que ele faz, mas quanto ele custa para a instituição.

De forma mais detalhada, ele comentou que o enxugamento vai acontecer porque as faculdades particulares estão em busca de docentes conteúdistas, nesse caso elas contratam essas pessoas para produzir material em texto e vídeo e os direitos autorais ficam com a instituição. Depois disso criam um curso pronto, em formato EaD, que pode ser reproduzido com alguns cliques. Nesse formato, os docentes que ainda restarão vão exercer o papel de “tirar dúvidas” ou tutoria, ganhando salários menores obviamente. Nesse momento tive que ser sarcástica. Comecei comentando com ele “É mais valia que chama, né?”, e ele concordou veementemente. Também comentei que a faculdade possui imagens de Paulo Freire pintadas nas paredes, mas que não vejo suas ideias reverberando nessa lógica. Em nenhum momento ele discordou.

Mais uma vez a lógica capitalista invadiu meus pensamentos, porque é assim que consigo explicar o porquê do enxugamento e o porquê de ele, uma pessoa tão competente, temer a demissão. Por esses e outros relatos, bem como pelas minhas próprias vivências, que considero importante lançar um olhar interseccional nesse contexto (ver seção 1.3). Não é possível entender minhas experiências de gênero ou o fazer docente sem levar em consideração uma lógica de produção que dialoga com tudo isso. As demandas, o ritmo de trabalho, as mensagens que recebo no *WhatsApp*, tudo conversa com a maneira como a educação é pensada nessa instituição privada: como um produto a ser vendido.

Nesse dia eu iria dar uma palestra sobre diversidade e diferença, pois a coordenadora da grande área de humanas havia me pedido mês passado. Felizmente foi no auditório, um lugar com microfone. Estruturei uma apresentação de apenas sete slides com pouco texto, pois gostaria que prestassem mais atenção em mim. Mostrando imagens simples como um rio em formato de desenho, fui abordando com as pessoas alguns paradoxos envolvendo a diferença, os quais relato na seção 1.4, sobre como a sociedade depende da diferença enquanto tenta eliminá-la. Também trouxe exemplos individuais e coletivos, falei sobre cada “letrinha” da sigla LGBTQIAPNB+ e nesse momento percebi que uma pessoa sequer sabia o que era o L, a primeira letra. Pedi para um jovem falar sobre sua assexualidade, e nesse momento também me coloquei em minha experiência. Foram muitos assuntos, mas busquei sempre apresentar de um jeito que fizesse

sentido, e eu sinto que atingi esse objetivo. Durante o encontro houve muitas perguntas, as pessoas interagiram bastante, também houve relatos, em suma bastante troca.

Novamente tive de cruzar um pouco o teto do tempo, e, mais uma vez, as pessoas permaneceram para me ouvir. Enquanto me preocupava com a hora, uma pessoa disse “Não se preocupe com isso, está ótimo, podemos ficar aqui a noite toda”. A própria coordenadora também me deu um sinal de que não deveria me preocupar com isso.

Ao final de tudo, surgiu a ideia de tirarmos uma grande foto com todo mundo para registrar o momento, que infelizmente não posso mostrar devido a questões éticas. Depois da foto coletiva três pessoas pediram para tirar fotos apenas comigo, e duas me agradeceram encarecidamente pelo momento, pelo menos assim foi que entendi seus gestos. Mais uma vez, me senti acolhida, que minha voz era bem vinda. Pude fazer parte das suas vidas naquela noite, assim como agora fazem parte da minha.

Na saída para a CAD, duas aluna da disciplina de PISC me parou para falar sobre o trabalho que ela e seu grupo tinham que apresentar. Elas vieram com a queixa de que uma menina queria sabotar o grupo, justamente por conta da entrevista com o homem trans. Primeiro uma delas disse que não tinha haver falar de homens trans num trabalho sobre saúde do homem, pois homens trans nasceram “mulheres”. Rebatí na hora o pensamento, mas ela não parecia querer me ouvir muito, tive que subir um pouco o tom. De alguma forma elas me ouviram, e disseram que queriam ter trazido outro rapaz trans para falar, mas acabou que não deu certo, pelo que entendi. Tentei dizer que desavenças nos grupos ocorrem, e também busquei desatar alguns nós sobre gênero que estavam na cabeça delas. Elas realmente não compreendiam porque uma pessoa não nasce homem ou mulher, nesse momento lembrei de uma imagem com robôs que mostrei na aula sobre saúde da população LGBTQIAPNB+ (ver Figura 13), em que eu perguntava primeiro “quem é o menino? Quem é a menina?”, e depois “onde está o genital deles? Ora, se não tem nenhum então o que faz vocês acharem que um é menino e o outro é menina?”. Parece que elas entenderam quando falei isso, pois assim se demonstra que gênero também reside na nossa percepção (ver seção 2.4).

Figura 13: Imagem utilizada na aula sobre “Saúde da População LGBTQIAP+”



Fonte: Autora.

Na CAD o Professor F perguntou “cadê você?”, então me toquei que sequer a coordenadora estava por perto. Ele disse que já tínhamos de ir. Expliquei a situação e ele compreendeu. Quando comentei que as pessoas até queriam tirar fotos comigo alguns professores perguntaram qual foi o tema da palestra. Fiquei pensativa sobre porque perguntaram justamente nesse momento.

Na ocasião conheci uma professora da instituição que dá aula de estética e tem interesse em falar sobre o assunto pensando na questão trans/travesti. Indaguei sobre se o interesse surgiu antes ou depois da minha entrada e atuação na instituição. De toda forma, me dispus a conversar com ela a respeito e indicar alguém para falar sobre o assunto, pois sentia minha voz muito cansada.

No dia **04 de maio** também atendi a demandas do estágio em caráter presencial, no caso já estava trabalhando no terceiro dia seguido. Não me sentia cansada, mas percebia a intensificação das demandas e o desajuste com minhas atribuições iniciais. O Professor F, apesar de tudo, novamente chamou um transporte para me buscar em casa. Antes de chegar à faculdade perguntei-lhe acerca de como o quadro docente me via, e ele me respondeu que não diziam nada. Sempre achamos algo de alguém. Possivelmente ele não quis dizer ou não sabia a resposta porque não havia perguntado, apesar de eu ter lhe pedido para fazer isso no começo do estágio. Sem respostas diretas ao menos posso reunir observações.

Assim que cheguei à instituição fui ao banheiro me maquiar. Sem querer eu derrubei um pó extremamente fino em parte da minha blusa preta, no ombro esquerdo. Foi um desastre, mas foquei em limpar a sujeira e não em ficar triste.

Consegui limpar depois de alguns minutos e fiquei feliz com o resultado, mas ainda ficaram resquícios do pó. Não sou uma pessoa que preza por uma beleza impecável em termos de confluência com padrões, mas o lugar da não legitimidade me coloca numa posição em que preciso me preocupar com a forma como me apresento.

Na CAD, antes da aula, encontrei uma amiga docente da psicologia. Conversamos brevemente sobre como iam nossas vidas, e nesse momento ela falou que estava preparando um conteúdo para uma faculdade. Perguntei se era em formato de texto e vídeo, e se ela teve que assinar algum termo autorizando o uso irrestrito da sua imagem, então ela disse que sim. Conversamos sobre o que podemos chamar de avanços neoliberais na educação privada, e percebi que ela parece bem ciente disso. Eu me sinto feliz de toda forma pela oportunidade dela, mas triste por essa situação toda. Acabei comentando sobre a estratégia de enxugamento da própria instituição, de acordo com o que o Professor F me disse. Não podia imaginar de antemão que essas questões atravessariam de forma tão cotidiana minha experiência. Meus desafios não se encerram na pauta gênero, eles também correm entre questões que remontam à exploração no trabalho.

Ela também me pediu para repetir a palestra que dei recentemente às turmas da coordenadora. Falei que infelizmente dar várias aulas tem me cansado em termos de voz, então perguntei se não poderia ser em apenas uma delas, assim não precisaria falar muito alto. Ela me disse que havia uma turma do primeiro período que, nas palavras dela, “se acham os donos do mundo porque estão pagando, e acham que os professores têm que fazer tudo do jeito que eles querem”. Aqui fica muito claro o que explorava no Capítulo III, especificamente na subseção 3.1.1 e na seção 3.3. No âmbito privado, a educação é vista como uma mercadoria, algo valorizado na medida em que se transforma em uma espécie de passaporte para a sobrevivência ou sucesso na sociedade. É aqui que parece surgir uma visão positiva acerca da categoria docente, mas, no fim, ela é mediada pela ideia de que professores e professoras são produtos a serem consumidos, então qualquer desvio pode ser suficiente para eliciar questionamentos daqueles que estão pagando: os estudantes-patrões. As relações de poder parecem bem complexas nesse cenário, pois a autoridade docente entra em choque com o medo da eventual demissão. Essa leitura só emerge quando interseccionamos a docência e a educação com os aspectos de classe.

De toda forma, senti que era uma turma “mal vista”, portanto indiquei que queria falar para essas pessoas especificamente. Disse isso porque gostaria de ter contato com pensamentos mais negativos, de rejeição, por sentir que eles sempre circulam a realidade, mas que não aparecem diante de mim por algum motivo. Posso estar errada, contudo possivelmente essa turma pode me dar alguns indicativos.

Quando me vi sozinha passei a olhar a parte escrita dos trabalhos apresentados pelos grupos na disciplina PISC. No geral os textos estão distante do que pedimos para fazerem, muitos sequer estão formatados nas normas da ABNT, e nós utilizamos um dia de aula para falar disso. Percebo estar diante de pessoas sem qualquer prática de pesquisa e de escrita, algo não muito frequente em contextos de IES públicas. Novamente me pergunto sobre o enxugamento e seus efeitos. Nesse contexto, parece que educação se converte num caminho que um grupo encontrou para enriquecer nesse sistema, e para isso o que importa é que existem pessoas pagando, não o que está sendo feito. Na outra ponta temos estudantes que, tendo internalizado o sistema, buscam não aprender, mas apenas obter um diploma tendo em vista o que podem fazer com ele. Porém, eu mesma passei por experiências incompatíveis com essa ideia, pois percebi que estava diante de pessoas que querem aprender, inclusive recebi relatos sobre isso pelo *WhatsApp* (no dia 07 de abril). Mas, infelizmente, percebo que esse outro ponto é muito visível e ele representa pelo menos parte de como funciona o processo de ensino-aprendizagem na ótica das IES privadas. Há um prazer em aprender algo que faz sentido, mas a conjuntura às vezes nos leva a uma espécie de pragmatismo que envolve apenas seguir as regras do jogo para conseguir uma recompensa. No segundo caso não importa saber o que é ou como escrever um trabalho, ou o porquê disso ser importante, apenas basta obter uma nota mínima.

Fui à sala de aula antes do Professor F para ver os grupos do dia. Felizmente as pessoas já estavam com o computador ligado e passando as apresentações para a máquina. Senti que os trabalhos de hoje foram melhores que as da semana passada. Parece que havia mais envolvimento com os temas, e no geral gostei muito das apresentações, apesar de que o Professor F, mais uma vez, não parecia muito contente.

Um dos grupos trouxe uma dinâmica com bexigas, portanto algumas pessoas estavam enchendo algumas bolas de antemão. Contudo, de repente percebi que uma delas o fazia olhando para mim, e por isso pensei que ela e outras pessoas

planejavam me agredir. Eu não sei bem explicar o porquê, nem parecia haver tantos motivos para pensar isso, mas eu fiquei nervosa, imaginei que iriam fazer algo contra mim na hora. Situações ambíguas em que eu não tenho muito parâmetro de comparação prévia podem me fazer achar que eu posso estar prestes a viver alguma violência, talvez por ter visto alguns casos na televisão que terminam em morte. Acho que esse pensamento sempre vai me rondar de algum jeito, mas felizmente ele não é frequente. No fim felizmente estava errada, era apenas uma dinâmica sobre a importância da vida, e que eu achei bem legal. Infelizmente eu sinto que terei que conviver com a possibilidade da violência, nem que seja “apenas” em pensamento.

O grupo de saúde da mulher não falou em mulheres trans e travestis, porém foi o Professor F que lhes acompanhou. Quando falaram da Rede Cegonha também não mencionaram a gravidez masculina. O grupo de saúde do homem, por outro lado, falou de homens trans conforme minhas orientações. Na prática a menina que teria brigado com o grupo, segundo o que me relataram, foi quem apresentou a parte sobre os homens trans, e eu senti que foi muito boa. No fim o grupo aparentou uma boa sintonia, mas sei que houve conflitos por trás. Percebo, agora em outro ângulo, que de fato exerço uma influência enquanto docente. As pessoas efetivamente seguiram o que falei apesar dos contragostos.

Ao final um funcionário da faculdade me disse que tem uma pessoa não binária na instituição e ele quer que eu dê a palestra para o quadro técnico-administrativo. Nesse momento senti que estava em falta com esse grupo, enquanto dava a palestra não passou pela minha cabeça que ele poderia querer assistir, e ele estava por perto. Imediatamente pensei que isso pode virar uma ação ou um projeto interno para conscientizar os próprios funcionários sobre a diversidade. Lembrei-me de uma colega da graduação que se perguntava sobre se o pessoal da limpeza na UFPB sentia vontade de assistir as aulas, e que parecia haver uma barreira invisível entre a comunidade acadêmica e esse quadro de profissionais. Preciso ter isso em mente e, mais do que isso, preciso trazer à tona. Eu estar nesse lugar, ocupando este espaço, acaba sendo algo positivo para muita gente que vê em mim uma chance de a instituição trazer a discussão em cena, promover perturbações e fissuras na estrutura tradicional.

Em casa, vi que a coordenadora me mandou mensagens de algumas pessoas acerca da palestra, pois havia comentado com ela que era importante, e

que havia uma menina da psicologia que gostaria de conversar comigo sobre seu TCC. Essas foram as mensagens:

“É pessoal eu ainda tinha esperança nessa sociedade, porém tá difícil, ontem ao postar no insta sobre a aula, recebi algumas mensagens como "Cuidado querem te influenciar a ser gay" e "para esse povo tudo é normal, vão te manipular visse, se liga" outro "tem vergonha, você da igreja participando disso". Gente eu não acreditei quando vi. Fiquei muito triste, por alguns serem pessoas próximas a mim. Desculpa o desabafo e se escrevi algo errado, mais tinha que compartilhar.”

“Quero agradecer à [coordenadora] pela aula de ontem, pois me ensinou muito e a você que trouxe essa temática, simplesmente a sociedade ainda exclui e mata pessoas LGBTQIAP+, matam com palavras, comentários e gestos também.”

“Então obrigado por mostrar a nós futuros profissionais, que precisamos amar, respeitar e acolher o próximo, pois Deus diz: Amai uns aos outros, como a mim mesmo.”

Fiquei feliz em ver as mensagens, de verdade, mas me perguntei imediatamente sobre o porquê de esses pontos negativos, presentes na primeira mensagem, só terem surgido agora. É visível que eu incomodo, mas aparentemente eu incomodo apenas alguns grupos mais específicos. Penso sobre o que eles achariam de mim depois de uma aula ou um contato. Será que eles mudariam o pensamento sobre mim? Ou manteriam? De toda forma, fica evidente que existem conflitos em torno da noção de gênero e de outros elementos como a docência e a educação, mas eles emergem apenas em algumas situações específicas. Além disso, consigo notar que eles se estendem para além da instituição, visto que ela é parte integrante da nossa sociedade (ver seções 2.1, 2.5, 3.3; subseção 3.1.1). Quais gêneros são possíveis e o que os define, o que deve fazer um professor, quais assuntos devem ser abordados, tudo isso é alvo de disputa, e eu, por saber disso, trato de me posicionar dentro do espaço que consigo ter dentro da instituição.

Dia 11 de maio. Hoje trabalhei em slides para algumas aulas, mas, ainda assim, tive muito trabalho na instituição. Quando cheguei vi duas amigas docentes, e elas comentaram que as pessoas estavam comentando muito sobre a palestra que dei a pedido da coordenadora de humanas na semana passada. A própria coordenadora falou bastante sobre como aprendeu comigo. Obviamente eu fiquei muito feliz, sinto o reconhecimento e também a projeção das minhas ideias. Ao menos microscopicamente estou empreendendo um tipo de educação que se constrói entre dúvidas, exemplos, participações, ainda que ela floresça em um ambiente em que ela é sobretudo uma mercadoria.

Infelizmente tive que cortar a conversa pouco tempo depois, pois ainda tinha que terminar de editar alguns slides. Além disso, eu também precisava me maquiar, e ler dois TCCs para dar orientações começando em uma hora e meia. Para dirimir dúvidas eu vou reescrever o que acabei de dizer usando outras palavras: eu precisava ler alguns trabalhos, os quais nunca havia tido contato antes, tampouco sabia sobre quais eram os temas de antemão, para orientar estudantes dentro de uma hora e meia. Creio que se eu não gostasse muito do que faço, e se eu, dado meu amor pela filosofia, não tivesse interesse em me informar acerca de vários assuntos para além dos que estudo, eu teria entrado em uma crise. Li rapidamente os trabalhos, buscando pontos que precisavam ser corrigidos ou que não apresentavam uma ideia muito clara, também observei se o objetivo parecia ser minimamente contemplado pelo esforço da escrita, e assim reuni materiais para conduzir os encontros. Ora, em alguns casos parece que executar uma performance que dialoga com o imaginário social da docência é suficiente para deixar as pessoas satisfeitas. A ideia de que a docência se constrói de forma performativa é explorada por Scudera (2015), quando ele relata sobre sua experiência de lecionar como Summer, sua persona *drag*. De longe eu não era a pessoa mais adequada para tecer contribuições naqueles trabalhos, principalmente nas condições que tive para lê-los, mas exercer esse trabalho performático de corrigir e apontar alguns direcionamentos, do contrário, fez com que os outros me vissem como competente devido a uma questão de retórica. No fim, fiz isso como uma estratégia de sobrevivência, e fui elogiada pelo Professor F, que nesse momento disse “como você é rápida no que faz”.

Entre tanta correria eu ainda precisava ler o material da aula, mas, nesse momento, o coordenador da área de saúde apareceu na sala e queria conversar comigo de forma casual. Ele, muito curioso, me perguntou várias coisas sobre meu gênero e minha sexualidade, mas sempre de forma respeitosa. Ele me perguntou como que era a vivência da não binariedade, como eu fazia para esconder a barba, e qual era minha sexualidade. Eu expliquei que era assexual, também falei sobre algumas vivências minhas. Sempre me sinto bem em falar com ele, pois percebo suas perguntas como uma forma de ele querer se aproximar de mim.

Aproveitei a oportunidade para perguntar sobre gênero e sexualidade de volta. Nesse momento retomei brevemente as linhas da minha pesquisa e perguntei sobre como as pessoas me viam na instituição, docente e estudantes. Ele me disse

que as pessoas lhe perguntam para saber do que se tratava, ou para saber quem eu sou, e logo em seguida me respeitam muito. Essas foram mais ou menos as palavras dele, que muito me intrigaram. Perguntei então o porquê da palavra respeito. Ele disse que as pessoas me viam de fato como professora, e que me respeitavam enquanto professora. Pensando nas pessoas que já me conhecem eu posso entender dessa forma, mas entre aquelas que não me conhecem eu fico em dúvida. Talvez isso ocorra porque eu sou apresentada como doutoranda e como pesquisadora, portanto, mais uma vez, parece que esses rótulos têm uma valência maior do que o da não binariedade dentro da instituição. Esse pensamento me lembrou da noção de campo em Bourdieu (1996), e o fato de que cada um deles possui regras e elementos valorizados internamente. Pensando com esse autor, será que no campo “faculdade” há um capital que pesa mais? Nesse caso aquele que envolve o conhecimento acadêmico?

Finalmente chegou o momento da aula. Hoje o encontro se iniciou com a apresentação do último grupo, pois ele precisou adiar a apresentação. No segundo momento falamos sobre territórios e comunidades, determinantes de saúde e arco de Charles Marguerez, um modelo de entender a relação teoria-realidade. Em seguida falamos do projeto que eles já precisarão trabalhar para a avaliação final, e nesse momento expliquei mais ou menos os critérios que usaremos para avaliar os grupos. Sinto que a turma encarou com certa serenidade, pois pareciam compreender o que estávamos pedindo, ou simplesmente veríamos trabalhos com problemas de escrita novamente.

Notei que a turma se sentia um pouco cansada com as apresentações, mas a disciplina realmente pede um trabalho de intervenção fundamentada num projeto. Por isso falamos de saúde, de redes de atenção à saúde, de aspectos culturais e sociais, e os grupos se aprofundaram em determinados temas. Da minha parte, me sinto muito à vontade para falar, interromper o Professor F, trazer informações de outras áreas como a psicologia e a sociologia. Nesse ponto já não me preocupava tanto se havia alguém me achando estranha ou algo do tipo, mas me sentia apreensiva quanto à saúde da minha garganta. Isso me faz sentir que realmente sou bem vinda enquanto professora, mas em condições de trabalho que produziram alguns efeitos negativos.

Estamos no dia **18 de maio**. Fui de ônibus para a faculdade, mas já me sinto mais proficiente em sair de casa escondendo minhas roupas dos meus avós e da

vizinhança. O professor F me pediu para chegar antes das 18h, pois era o aniversário do coordenador da área de saúde e haveria uma festa surpresa para ele. Fiquei feliz em saber disso, pois gosto muito dele. Antes de subir até a sala de aula fui buscar o material de multimídia com a equipe da CAD, e na ocasião quem me atendeu foi um rosto novo. Mesmo sem me conhecer, a pessoa me atendeu prontamente quando fiz a solicitação, mas sempre me tratando no “masculino”. Isso me dá a sensação de que as pessoas me respeitam, mas não respeitam meu gênero. Elas não buscam entender o que está acontecendo e simplesmente assumem que sou um homem “vestido de mulher”, dado o discurso biológico de gênero (ver seção 2.1). Eu não me sinto à vontade para cobrar isso, talvez pelo fato de que sou também atravessada por tal discurso.

Quando comentei isso com o Professor F ele foi empático, contudo disse “mas você tá bem menino hoje”. Penso que ele disse isso por conta da blusa mais folgada e porque eu não estava maquiada ainda. Quando fui me maquiar eu cogitei se realmente deveria, e esse pensamento já me veio outras vezes. Eu realmente preciso disso? Eu me sinto bem e gosto do resultado, mas no fim vejo mais como uma obrigação, algo que vai me aproximar mais da cisgeneridade que ironicamente busco criticar. Pensei se não deveria abandonar esse comportamento pelo menos dentro da instituição, e talvez observar como as pessoas reagiriam a um corpo que questiona ainda mais os padrões de gênero. Terminei por passar apenas um corretivo na barba e pronto, uma maquiagem de 5 minutos. O Professor F perguntou se eu gosto de me maquiar e eu disse que não, e de fato não gosto. O faço mais por conta dos outros do que por mim mesma. Porém, confesso que acho bonito, então me maquiaría sempre caso o processo fosse mais rápido.

Ainda no prédio dos professores, notei que havia um cartão que as pessoas estavam assinando para desejar parabéns ao coordenador. Por algum motivo não me convidaram a assinar, e então pensei que seria algo mais particular entre algumas pessoas. Porém, depois que subimos até uma sala de aula para esperar a hora da festa, perguntaram se eu havia assinado no papel. Decidi pôr uma assinatura pequena, não me senti tão à vontade. Talvez as pessoas que mais socializam entre os professores me achem alguém tímida demais.

A chegada do coordenador foi bem marcante, ele falou com todo mundo de forma bem alegre, nesse momento pude dizer que gosto bastante dele. O cenário era típico de uma festa: havia balões, um bolo, salgados e decorações coloridas.

Depois desse momento pude ir para a aula. Hoje eu fiquei de assumir sozinha a turma, pois também era a semana de enfermagem e o Professor F precisava participar como palestrante. Quando cheguei à turma logo me veio uma pessoa do grupo “saúde do homem” procurando saber qual era sua nota no trabalho apresentado, mas ela queria saber logo porque queria participar da semana de enfermagem. Depois de muito insistir falei sua nota, que no caso foi baixa em comparação com a turma, e então ela ficou irritada. Eu tentei explicar sobre o porquê da nota dela, considerando os critérios que havia exposto anteriormente, mas ela não queria ouvir muito. Porém, em momento algum ela me agrediu de qualquer forma ou foi preconceituosa, mesmo diante da frustração de ter falado sobre homens trans e ainda assim ter recebido uma nota baixa. O Professor F apareceu na turma para montar o kit multimídia antes de ir definitivamente para o evento, e na ocasião ele me disse para deixar as notas por último, mesmo que perguntassem muito. Decidi seguir sua orientação e, no fim, percebi que a turma lidou com relativa tranquilidade, apesar de que todos queriam saber das notas.

A aula se resumiu a explicar novamente o segundo trabalho, mas desta vez com exemplos. Perguntei várias vezes se tinham dúvidas, respondi algumas, e também falei sobre o barema de correção da segunda avaliação de forma antecipada. Acredito que ficou muito bem colocado o que queríamos, e então creio que os trabalhos vão seguir mais à risca as orientações. De uma forma geral, tentei fazê-los entender a relação entre os conteúdos da disciplina e esse trabalho, que agora envolve intervenção com comunidades. Sinto de verdade que essa compreensão está sendo construída em cada pessoa de algum jeito. Além disso, busquei trazer o porquê que entender a estrutura de um projeto, ou respeitar um tempo de apresentação, é importante, e aparentemente isso fez sentido para a turma.

Curiosamente, durante a aula apareceu uma mulher idosa que estava buscando ajuda financeira para fazer uma viagem que envolvia usar vários meios de transporte. Ela apresentava um aspecto muito humilde e parecia também envergonhada para entrar. Ela pediu minha permissão para falar com a turma e eu concedi. Ela agradeceu muito e contou sua história, enquanto isso eu aproveitei para tomar água fora da sala. Quando voltei ela passou a interagir comigo, me tratando no “masculino”, mas sem fazer qualquer juízo de valor com minhas roupas. Era notável que ela sempre falava muito em Deus e no cristianismo, presumi então sua

religião. Depois de tudo ela agradeceu a turma e a mim, e disse para eu não pegar pesado nas notas, o que fez todos rirem.

Isso me fez pensar sobre o que se passa na cabeça de uma pessoa que me vê nessa situação. Apesar de idosa e cristã, variáveis associadas ao preconceito, ela parece ter me respeitado ao menos enquanto docente. Pergunto-me se ela teria feito isso em outro contexto. Se não, isso significa que o arranjo espacial que denota uma relação de poder dentro da sala, na qual eu seria “o professor”, rapidamente foi assimilado por ela. Isso lhe levou a pensar que eu era a autoridade ali, portanto ela precisava me respeitar enquanto docente. Assim, mais uma vez me senti respeitada enquanto docente e desrespeitada enquanto pessoa não binária. Contudo, no fim isso me faz pensar se categoria docente pode ser capaz de “puxar”, por si só, algum nível de respeito, uma vez que há uma legitimidade institucional para essa atividade, e junto a ela expectativas sobre quem pode falar, quem pode autorizar, etc. Parece estar claro que ocupar essa posição provoca impactos na forma como as pessoas me veem globalmente, mas o aspecto de gênero sempre está presente de forma interseccionada.

Ao final da aula trouxe as notas, distribuí os trabalhos nos grupos e comentei alguns pontos centrais para que pudessem entender como se deu o processo de correção. Falei que no começo a correção foi pesada, mas depois decidimos considerar o esforço dos grupos na avaliação. Eu esperava que a pessoa com a nota baixa iria ser a primeira a falar quando pudesse, mas não foi o que ocorreu. Aparentemente ela compreendeu porque sua nota foi baixa. Espero que ela possa construir um trabalho que atenda mais às nossas expectativas na próxima oportunidade. Porém, me pergunto o que ela deve pensar de mim. No mais, sinto que houve espaço mínimo para criticar e corrigir, duas coisas que parecem fundamentais no trabalho docente desde que feitas sob um propósito claro. Numa educação completamente tomada pelo consumo e pela mercadorização isso não seria possível. Parece que havia espaço para alguma autenticidade no fazer docente.

Terminada a aula, houve mais uma festa para o coordenador, dessa vez com algumas pessoas da nossa turma. Senti-me querida, mas nessas horas sou um pouco tímida e não falo tanto. Aliado a isso sentia que minha voz já estava bem destruída.

Já na saída, depois de pegar minhas coisas, encontrei o Professor F, o coordenador da saúde e a professora de enfermagem conversando sobre sexo e sexualidade por meio de brincadeiras com elementos obscenos. Achei engraçados alguns comentários e reagia facialmente, mas, de repente, pensei comigo que não poderia muito brincar sobre esses assuntos com um grupo cisgênero. São pessoas cujos corpos parecem ser desejados pela sociedade, pois em grande medida se encaixam nas expectativas de gênero. Eu estou fora disso, se eu brinco sobre sexo e sexualidade desse jeito estarei indicando de forma flagrante que meu corpo é desviante e anormal. Ao pensar nisso, me mantive apenas no nível da reação, mas também porque não me sinto a vontade para brincar sobre esse assunto com essas pessoas. Talvez o que mais me faz sentir assim foi o fato de que as brincadeiras também remetiam aos seus próprios corpos, como, por exemplo: “piriquita eu só aguento a minha mesmo, meu negócio é rola”. O que eu diria em relação a meu corpo? Automaticamente eu seria a piada, e não minha fala. Por isso eu mantive certa distância do grupo, apesar de estar próxima fisicamente.

O coordenador de saúde foi quem nos levou para casa em seu carro, pois sua mãe mora perto da minha casa. Pude conversar a sós com ele no carro, e ele comentou que não gostou das surpresas porque não gosta de festas no geral, pois, segundo ele, geralmente são momentos em que você não escolhe quem pode estar ali do seu lado. Acredito que ele confia muito em mim para dizer isso. Ele também me falou que sente algo de bom em mim.

Dia 24 de maio. Hoje tive um problema com meu computador, e por depender muito dele para trabalhar pedi ao Professor F que adiasse as orientações de TCC, mas ele disse que assumiria as reuniões sem problemas. Também estava preocupada com a semana do serviço social, planejada desde o mês passado para ocorrer nesses dias, pois eu tinha sido convidada para falar acerca da população LGBTQIAPNB+.

Fui à parada ônibus num horário tarde, pensei que iria me atrasar. Acabei chegando em cima da hora, mas curiosamente o Professor F parecia tranquilo enquanto atendia as alunas do TCC. Sequer havia me maquiado, então ele perguntou se eu realmente precisava, num tom que me pareceu mais voltado a um questionamento sobre normas de gênero do que sobre o cumprimento de horários. Na hora pensei se não parecia fácil para ele dizer “não siga as normas”, sendo que eu seria a pessoa a sofrer as possíveis consequências nesse caso. Por isso

também compreendo as pessoas dissidentes de gênero que buscam higienizar seus corpos por quaisquer motivos. Isso certamente indica que a cisgeneridade atravessa até as experiências de quem busca questioná-la, mas cada pessoa anda em seu ritmo e, à sua maneira, apresenta seus contrapontos ao que está posto. O questionamento das normas, nesse caso, aparecerá não só nas palavras, mas no corpo e nas ações.

No fim cedi ao que seria algum tipo de pressão social que eu internalizei, e decidi me maquiar. Precisava colocar nem que fosse um simples corretivo para esconder a barba. Em casa eu não uso esses produtos e não me incomodo com minha aparência, apesar de achar que não ter barba seria algo ótimo em minha vida, mas lá fora não me sinto confortável em andar sem escondê-la. Sinto a pressão pela conformidade social e pela padronização de gênero, mas eu, sujeito de gênero, também me sentiria melhor seguindo a estética cisgênero nessas horas. Há um eu na equação, ainda que seja atravessado pelo social.

Porém, me maquiei na frente das meninas que estavam sendo orientadas, algo que nunca fiz antes. Elas prestavam atenção em mim, mas nada diziam. Confesso que me senti à vontade para mostrar a elas um lado que eu não mostro comumente as pessoas. Em alguns momentos inclusive interagia enquanto me maquiava. Isso demonstrou que eu me preocupei em seguir a estética padrão de gênero, mas transitar dentro do ambiente dos professores de barba, me maquiar e sair com outro visual indicam, conjuntamente, que eu me sentia a vontade para aparecer de outros modos e em outras configurações. Naquele momento me vi confortável dentro do trânsito, não precisava me encaixar em nada (ANZALDÚA, 1987).

Quando as orientações acabaram fomos até o local da palestra, e no caminho encontrei uma pessoa que dividira mesa comigo, o coordenador de um espaço de acolhimento a pessoas LGBTQIAPNB+ em João pessoa. Ele estava com uma menina cis e uma menina trans/travesti conversando com estudantes sobre o serviço no pátio. Aproximei-me e conheci todo mundo, e senti de imediato que eram pessoas bem acolhedoras. A conversa foi rápida, mas gratificante.

Na sala da palestra havia estudantes do serviço social esperando, alguns dos quais eu já conhecia de outros momentos. Porém, eu não interagi muito por timidez. Decidi pegar um livro e ficar lendo no canto enquanto as outras pessoas não chegavam. A mesa seria composta por mim, por uma professora do direito da instituição e também pelo rapaz que conversei há pouco. A professora iniciou a fala

discutindo principalmente o que seria cada letra da sigla “LGBTQIAPNB+”, enfatizando a discussão sobre direitos humanos e violência; depois o rapaz falou sobre o serviço que ele coordena e sobre sua vivência enquanto assistente social, trazendo relatos sobre violência e o que pode ser feito dentro dos equipamentos público e de direitos; e por fim eu comecei a falar dentro de uma linha um tanto diferente da qual eu havia planejado, mas que tinha haver com as trajetórias individuais e coletivas de pessoas LGBTQIAPNB+.

Falei da minha trajetória tentando explicar o que é ser uma pessoa não binária, mostrei minha identidade com uma foto de um “homem cis” que sequer me representa, falei sobre a relação disso tudo com a sociedade puxando a ideia de que no fundo nenhuma trajetória é individual, todas o são em relação, e que diante disso nós precisamos valorizar as diferenças ao invés de tentar suprimi-las. O propósito da fala era trazer um pouco da filosofia *Queer* dizendo: somos diferença e somos humanos. Aparentemente as pessoas gostaram muito, apesar de achar que havia me estendido muito. Perguntei várias vezes se tinha sido prolixa e as pessoas da mesa e do serviço de acolhimento diziam: “não, você arrasou”, “você foi maravilhosa”, “nossa, fechou demais”. Depois de tantos elogios senti que eu precisava então admitir que foi uma fala que fez sentido e não cansou as pessoas. Senti, de fato, que ocupar o lugar de professora me faz chegar às pessoas, e ocupar o lugar de pessoa não binária, LGBTQIAPNB+, me faz ocupar também o lugar de ativista, porque estar neste espaço desta forma já é um ato de resistência e de transformação.

Estamos no dia **25 de maio**, último dia de trabalho do mês. Hoje a aula foi virtual, o que me ajudou devido ao fato de que havia dormido pouco no dia anterior, portanto precisava descansar mais. O Professor F informou que não teria condições de ir até a faculdade, mas, mesmo assim, me perguntou se concordava com esse formato.

Acordei praticamente em cima da hora, vesti uma roupa e me preparei para entrar na sala virtual. A aula foi programada para explicarmos novamente sobre como elaborar o projeto de intervenção em relação à parte escrita e a execução. Em outros momentos havíamos tocado no assunto, mas não senti que era algo realmente redundante, porque na primeira avaliação explicamos mais de uma vez e infelizmente alguns grupos não seguiram ou não inseriram as discussões que esperávamos ver nos textos. Porém, também planejamos um momento para

conversar com os grupos sobre suas ideias para então fornecer alguns apontamentos sobre como organizar e executar o que estavam pensando.

No decorrer da apresentação pedimos para os grupos se colocarem, seja falando ou via *chat*, e lentamente foram aparecendo ideias sobre o que pretendiam fazer. Nesse momento eu pedi a fala e comecei a comentar, sempre no sentido de tentar ilustrar como que cada ideia poderia ser trabalhada de forma multi e interprofissional, afinal a disciplina era formada por vários cursos. Por exemplo, um grupo falou sobre educação sexual, e eu indiquei que o tema pode ser trabalhado pela enfermagem e pela fisioterapia considerando os aspectos biológicos, pela psicologia com as dimensões sociais e culturais em torno do tema, e até pela educação física devido ao fato de que existem práticas e exercícios para fortalecimento das regiões genitais como o pompoarismo. Sempre busquei fazer com que eles vissem na prática como que saúde é algo que sempre ligado a aspectos bio-psico-sociais.

Aos poucos os grupos foram se sentindo mais à vontade para falar, alguns inclusive abriram os microfones e comentaram suas ideias. Boa parte da aula terminou voltada para a interação com os grupos, o que me fez indagar no momento da aula sobre o quanto que o modelo e formato de aula podem acabar estimulando a participação de pessoas, uma vez que o *chat* pode ser mais amigável para quem não gosta muito de falar, ou não se sente muito a vontade. O Professor F ficou pensativo sobre isso quando comentei com ele.

Ao final da aula senti que passamos por um momento de grande aprendizado. Apesar de saber que as câmeras estariam desligadas, sentimos a presença das pessoas por meio das interações, inclusive uma possível mudança de postura na turma com relação ao olhar sobre a saúde. Se antes trouxemos a saúde como conceito ampliado na teoria, agora eles parecem ter percebido isso na prática, e nesse momento passaram a buscar compor grupos de intervenção que contassem com mais de um curso. Nesse momento eu senti de uma forma mais evidente o quanto que a educação envolve transformação. Não se trata de informar, mas de fazer o Outro perceber o mundo de uma forma diferente, agora considerando novas ferramentas e reflexões, e no processo quem ensina também aprende pela fala e pela percepção de como o Outro compreende o que é dito, também quando ele nos devolve essa compreensão e se coloca. É evidente, portanto, que a educação se constrói por entre as relações, logo não há como direcionar ou determinar esse

processo (ver seção 3.1). Nesse ponto a perspectiva *Queer* nos direciona a encarar esse encontro como algo extremamente rico, pois estamos falando das diferentes diferenças (ver seção 1.4).

Ao final da aula comentei que precisaria me ausentar por alguns dias devido a um concurso, e então a turma mandou diversas mensagens de apoio. Disseram que iria dar tudo certo, que eu merecia a aprovação. Eu fiquei muito feliz vendo tudo isso. Sinto-me muito valorizada pela turma. De forma geral também me sinto valorizada pelo Professor F, porque ele é uma pessoa muito compreensiva. Ele nunca me reprimiu, nunca disse que uma ideia minha não valia a pena, sempre me estimulou, sempre lidou de forma serena em situações em que precisávamos “apagar incêndios” dentro da correria da faculdade, e sempre foi compreensivo quando indiquei que não poderia fazer alguma coisa. Acredito que se não fosse ele esse estágio teria sido bem diferente. Por entre demandas e excessos, tive um espaço para ser eu mesma.

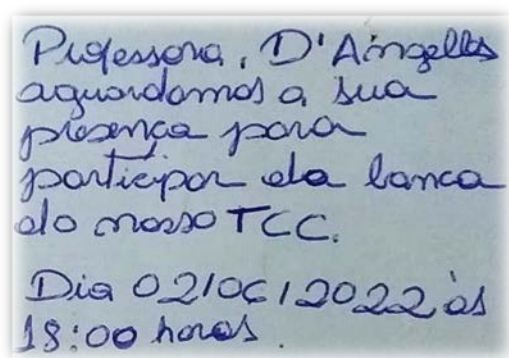
Também fiquei refletindo sobre as potencialidades e limitações do formato virtual. Se, por um lado, pode surgir um sentimento de solidão ao enxergar diversas câmeras desligadas, por outro lado existem mais formas de interação, seja por vídeo, som ou texto. É fato que mais pessoas participaram dessa aula também por conta da possibilidade de poderem escrever. Porém nada disso anula os perigos e problemas de se manter este formato em todos os encontros. Sei disso na pele, enquanto estudante, quando vivenciei os períodos de aula remota no doutorado e na especialização que cursei em 2022. Em ambos os casos posso dizer que não construímos um vínculo que é próprio das turmas que se encontram cotidianamente, e isso causa uma sensação de vazio. Tornar esse formato o futuro da educação institucionalizada é, a meu ver, cair em uma grande armadilha (ver seção 3.3).

Dia **01 de junho**, último mês de estágio no primeiro semestre letivo. Houve muito trabalho, mas parece que tudo passou muito rápido também. A previsão para hoje seria ver, na aula de PISC, uma espécie de simulação acerca da parte prática do trabalho final, haja vista ser um projeto de intervenção.

Quando cheguei à faculdade o Professor F me pediu para ir primeiro até a sala, e assim o fiz. Saindo da CAD encontrei duas meninas que estavam sendo orientadas por mim, mas que não reconheci na hora. Desde quando comecei a dar aulas, sobretudo para uma turma enorme com quatro cursos e, somado a isso,

palestras e aulas extras em outras turmas, percebi que não estava conseguindo memorizar bem o rosto das pessoas. Por um lado penso que é uma questão individual, algo que requer adaptação, por outro eu percebo que o volume de demandas não é baixo, e talvez por isso eu tenha começado a confundir quem é quem. Tive de admitir que não me lembrava delas, mas as reconheci assim que falaram seus nomes. Elas então me entregaram um chocolate e me deram um cartão em papel com uma mensagem escrita. O cartão se encontra ilustrado na Figura 14, a seguir:

Figura 14: Cartão em papel com um convite por escrito



Fonte: Autora.

Esse pequeno gesto me fez sentir que era uma pessoa querida, até meu pronome havia sido respeitado. Da minha parte, por outro lado, sequer me lembrava de quem eram, mas creio que não se sentiram diminuídas depois que expliquei o que se passava. Foram múltiplas e corridas orientações e um fluxo de trabalho que até então desconhecia, pois estou acostumada com o tempo da UFPB de dois semestres para produção de TCCs. Mesmo com um tempo curto, porém, sempre busquei orientar os trabalhos focando mais no que poderiam fazer e como, inclusive falando sobre aspectos básicos acerca de metodologia científica, escrita de trabalhos e como fazer buscas por informações confiáveis na internet. Também perguntei muito sobre suas relações pessoais com ele, considerando elementos da epistemologia feminista que tive contato nas aulas do doutorado, como a crítica feita à separação sujeito-objeto. Creio que com isso elas puderam entender que seus trabalhos fazem parte das suas vidas, e que há um ser humano no fazer ciência. Meu trabalho de tese, aqui posto, em nada difere disso.

Em relação a meu gênero, não acredito que elas entendam realmente o que é uma pessoa não binária ou que levam pessoas a se colocarem dessa forma, quiçá

acerca de como tudo isso se relaciona com a sociedade, suas instituições e tecnologias, mas naquele momento senti que elas me respeitaram enquanto professora com “a” no final.

Ainda no caminho para a aula o mesmo funcionário do suporte técnico que havia me solicitado um encontro sobre diversidade e diferença com o quadro profissional técnico. O chamarei, daqui em diante, de o “funcionário da palestra”. Por alguma razão eu me senti nervosa para falar com ele, e não expliquei bem a situação. Mas, de alguma forma consegui expressar que não havia esquecido sua demanda e que gostaria de combinar com ele os caminhos para torna-la possível. Ele ficou feliz e disse que iria falar com o coordenador de infraestrutura para providenciar esse encontro, e que seria ótimo principalmente nesse mês da visibilidade LGBTQIAPNB+. A conversa demorou o suficiente para o Professor F chegar e ver que eu não havia subido ainda, mas ele reagiu de forma tranquila. No fim subimos juntos para a sala.

Chegando à sala sentimos uma necessidade imediata de organizar as apresentações. Mas, ainda antes disso, perguntei à turma como foi a experiência de tentar organizar grupos interdisciplinares para as atuações, e então me informaram que haviam desistido da ideia. Pareceu custoso demais, então a saída foi se fechar em cada curso. Indiquei que isso não seria critério de avaliação, mas que a experiência deveria ser objeto de reflexão. Eles deveriam pensar porque parece difícil juntar os saberes.

Nós, eu e o Professor F, também tínhamos que pensar sobre o porquê de isso ter acontecido. Acredito que não houve apenas problemas relacionados às diferenças entre as áreas, mas a própria lógica interna dos grupos na sala. Deixamos com a turma o papel de se organizar, então os grupos se formaram em torno dos mesmos núcleos sólidos, agora com a diferença de que estavam buscando gente de outras áreas. O resultado foi a formação de grupos com mais de 10 pessoas de enfermagem, por exemplo, e 2 de psicologia. Essas duas pessoas possivelmente não se sentiram incluídas e acabavam voltando para suas “zonas de conforto”. Numa próxima oportunidade valeria a pena misturar os grupos a partir de uma seleção aleatória. De toda forma destacamos à turma a importância de se trabalhar de forma inter e multiprofissional, mas também os desafios relacionados.

Logo no início das apresentações um grupo me chamou fora da sala para conversar sobre sua simulação. Disseram que não tinham nada muito palpável para

mostrar, porque iriam fazer uma roda de conversa, mas a ideia não estava bem ajustada. Comentei que o grupo poderia apresentar apenas a ideia sem fazer a simulação, mas que seria mais interessante se houvesse um momento breve para ilustrar de forma prática como seria a roda de conversa usando o contexto da sala como cenário de atuação. O grupo pareceu reflexivo, e aparentemente haviam chegado numa ideia, ou estariam caminhando para uma. Como eu precisava ver as apresentações dos grupos, precisei me retirar.

No geral as apresentações foram ótimas, sinceramente senti que todos cumpriram exatamente com o que havia sido proposto, inclusive o grupo que não sabia bem como expor sua ideia e que apresentou por último. Estava satisfeita em ver os grupos ilustrando as atividades, comentando como elas seriam realizadas e respondendo às nossas perguntas sobre detalhes diversos, questões éticas, logísticas, estéticas (relacionadas aos *banners* que pensavam em conseguir) e de divulgação. Senti que estavam bem felizes em fazer isso, porque era uma oportunidade de colocar o conhecimento em prática. O modelo tradicional da sala de aula parece cansar um pouco, então a mudança no formato parece ter gerado uma mobilização que parecia espontânea.

Na saída, já na espera por um transporte, o Professor F disse algo que me chamou atenção. Ele disse que a professora de enfermagem, tida como “bolsonarista”, o corrigiu numa hora em que ele próprio disse “ela ou ele?” se referindo a mim, talvez porque ele tentou de ilustrar que a não binariedade não me resume a um “feminino”. Segundo ele, diante disso ela colocou “Ela. É professora”. Eu fiquei surpresa com isso, porque eu imaginava que ela poderia simplesmente achar que eu era algo estranho, que minhas questões seriam coisas inventadas e sem importância dada sua inclinação política, mas isso não ocorreu. Nesse momento o Professor F me disse que ela teve a experiência de acompanhar um homem trans que entrou com um nome de registro na faculdade e saiu com um nome retificado, então não era a primeira vez que ela havia tido contato com essa experiência. Aparentemente ela encarou de uma forma positiva, portanto ela ou entendia ou passou a entender que é importante respeitarmos as diferenças de gênero e a forma como as pessoas se colocam em relação a isso.

Fiquei pensativa sobre como o Professor F me via, pois ele é a pessoa mais próxima a mim no estágio. Parece que conviver e conversar comigo o fez perceber que não é apenas como o “feminino” que me identifico. No dia que ele disse “mas

você tá bem menino hoje” não vi seu comentário como ofensa. A outra professora, apesar de não ter captado isso, sentiu que era importante corrigi-lo para assegurar que meu pronome fosse respeitado. As duas visões sobre mim diferem, mas elas convergem por considerar aspectos da minha vida que acho importante, portanto é evidente que em alguma medida minhas questões de gênero têm sido respeitadas lá dentro, ainda que não em todos os momentos e não por todas as pessoas.

Dia **02 de junho**. Hoje ocorreriam as apresentações dos TCCs que orientamos desde abril. O Professor F perguntou se eu achava que os grupos estavam prontos para defender seus trabalhos, mas havia uma dupla que estava muito aquém do mínimo esperado, pois o texto possuía problemas importantes no resumo, nas referências, na metodologia e na formatação como um todo.

Não autorizei que apresentassem o trabalho, mas o Professor F, o responsável formal na faculdade, decidiu liberar a apresentação da dupla. Não levantei objeções, mas informei que eu mesma, orientadora, iria criticar o trabalho. Esse ponto me fez pensar sobre minha relação com o Professor F e com a faculdade, pois, no geral, há um espaço para eu me colocar, e frequentemente minhas posições e ideias são levadas em consideração. No entanto, ocorrendo um conflito de interesses com a faculdade e suas métricas, o que digo aparentemente será desconsiderado. É como se houvesse um limite intransponível ligado aos interesses que me parecem ligados ao lucro. De toda forma, o Professor F não questionou quando disse que iria criticar o trabalho, pois, por um mínimo de razoabilidade, ele sabia que não estava bom. É como se ele soubesse o que seria correto a ser feito, do ponto de vista do que se espera em um trabalho acadêmico, mas ele tivesse que abrir mão disso em detrimento dos interesses institucionais.

Cheguei mais cedo e fui procurar a sala onde iriam ocorrer as apresentações, pois não encontrei o Professor F na CAD. Assim que cheguei à sala, o vi chegando com outra professora do serviço social, depois apareceram as pessoas que iriam defender os TCCs e seus respectivos familiares, geralmente pessoas aparentando ter 40 anos ou mais. Não senti olhares de surpresa dos vários familiares quando me viram e ouviram minha voz grave, talvez porque apenas presumiram que eu seria um homem com roupas estranhas, ou possivelmente as alunas comentaram com eles sobre aspectos do meu gênero. Mesmo na minha presença, todas as pessoas seguiram os vários protocolos ligados a defesas de TCCs, o que parece indicar que elas me viam enquanto uma pessoa na posição de docente da instituição. Se assim

não fosse, talvez alguém teria questionado a legitimidade do processo, o que não ocorreu.

Assim como comentei com o Professor F, mesmo na condição de orientadora decidi comentar sobre o trabalho que precisava melhorar, mas, vendo as apresentações, também estendi críticas a outros grupos. Sempre faço pensando em como podem melhorar, pois não gosto de críticas cujo objetivo é apenas derrubar o que alguém fez. Meu papel é direcionar e não de desestimular. Não me senti responsável pela qualidade final dos textos devido ao fato de que as próprias condições para orientação não permitiam o desenvolvimento de trabalhos mais cuidadosos, sem contar com o fato de que diversas pessoas apareceram sem um conhecimento básico acerca de metodologia, escrita acadêmica e prática de pesquisa em fontes confiáveis da internet. Não podia fazer milagres, mas poderia aproveitar o momento para falar sobre o que poderiam melhorar.

Durante o momento em que falava, notei que todas as pessoas, incluindo as famílias que acompanhavam as alunas, me ouviam atentamente. Naquele momento, eu, uma pessoa dissidente de gênero, falava e era ouvida por todas as outras, mesmo aquelas que poderiam não entender bem o porquê de haver uma pessoa com roupas “femininas” falando com uma voz grave. Eu esperava essa reação de escutar devido às experiências com as turmas, mas nesse último caso estamos falando de pessoas cuja faculdade faz parte do cotidiano. Algumas das pessoas presentes na defesa possivelmente nunca pisaram em uma IES, ou fizeram isso há anos, então elas poderiam ter estranhado com mais facilidade. Se houve estranhamento, elas não o externaram para mim.

De toda forma, mesmo com as críticas os trabalhos foram aprovados, alguns com uma nota perto da mínima exigida para passar. Ao final das defesas era nítido o quanto que as pessoas se sentiam emocionadas quando agradeciam e relembavam o percurso que fizeram, incluindo as dificuldades, os aprendizados, etc. Foram tiradas muitas fotos, incluindo algumas junto a familiares, os quais não parecem ter esboçado nenhum tipo de reação ao se aproximar de mim. Também recebemos muitos presentes ao final de cada defesa. Curiosamente todos eram chocolates, e confesso que nunca recebi tantos de uma vez só antes. Na Figura 15, mostro alguns dos presentes que me deram nesse dia.

Figura 15: Presentes recebidos durante as bancas de TCC



Fonte: Autora.

Mas porque tantos presentes? O Professor F comentou que era comum isso acontecer, o que me fez pensar nas relações entre docentes e estudantes, dentro da instituição, como relações permeadas pela gratidão e pela lógica do consumo. Por um lado, as pessoas podem querer presentear a banca por sentirem que são pessoas próximas e responsáveis pelo seu crescimento pessoal. Por outro lado, sabemos que existem relações de consumo na instituição, o que pode ser evidenciado na fala de uma professora outro dia: “se acham os donos do mundo porque estão pagando, e acham que os professores têm que fazer tudo do jeito que eles querem”. Quando chega o momento de defender o TCC, talvez alguns se sintam inclinados a presentear a banca pensando em como isso pode aumentar suas chances de aprovação, uma vez que ela decide a nota final.

Às 16h eu tive uma folga, porque havia a apresentação de uma estudante perante uma banca que não fazia parte. Nessa hora decidi sair para recarregar meu cartão de passagens de ônibus, mas no caminho encontrei novamente o “funcionário da palestra”. Ele disse que o coordenador de infraestrutura estava presente na faculdade, e então fomos falar com ele na CAD. O coordenador parecia estressado, mas nos ouviu e não indicou qualquer resistência frente à nossa ideia. Em resumo, ele informou que se depender dele e de sua equipe o evento poderia ocorrer, mas que não poderia ser agora em junho dado que a agenda não permitira. A previsão é de que poderia ocorrer no começo de julho.

Depois de terminas as apresentações, já no carro de volta para casa, o Professor F me agradeceu pelo apoio. Acredito que ele me agradeceu, a despeito do

momento em que critiquei os trabalhos durante as defesas, porque no fundo, talvez, ele sente que eu o ajudo mais do que ele me ajuda.

Hoje era o último dia de estágio do primeiro semestre, **15 de junho de 2022**. Decidi sair de vestido, e logo percebi que a logística era um pouco mais complicada. Se as calças jeans poderiam imprimir uma imagem não muito “feminina” de longe, com uma camisa folgada por cima, um vestido demanda adicionalmente o uso de uma bermuda. O Professor F havia chamado um carro para me buscar em casa, portanto consegui trocar de roupa dentro do veículo de forma que o motorista não parece ter percebido na hora.

Hoje o irmão do coordenador da saúde iria apresentar seu TCC, pois ele é estudante na instituição. Por conta disso, antes da aula fui até a sala em que eles estavam junto com o Professor F. Também estava presente a mãe de ambos os irmãos, uma pessoa que aparentava ter seus mais de 80 anos. Ela me olhou bastante no momento em que o Professor F me apresentou como “a doutora”, já depois de a defesa ter encerrado. Conversamos um pouco, e então ela me disse em um tom gentil: “Deus vai iluminar seus caminhos”. Acredito que ela se referia à minha trajetória profissional devido à forma como fui apresentada. Na ocasião as pessoas elogiaram bastante meu visual, fiquei feliz com isso.

Quando íamos, eu e o Professor F, para o ambiente dos professores, passando pela cantina, encontramos o “funcionário da palestra”, e ele me disse que um outro funcionário criticou a proposta de falar sobre pessoas LGBTQIAPNB+, mas que o coordenador de infraestrutura havia lhe reprimido. Tentei indicar a ele que meu intuito nesses encontros é de mostrar que todas as pessoas fazem parte da diferença e da diversidade, e que até aqueles que criticam essa ideia também sentem que é bom serem respeitados pelos outros. A reação desse outro funcionário mostra que pessoas parecem estar se incomodando com meu trabalho.

No ambiente dos professores encontramos um espaço decorado com a temática do São João. Havia uma mesa coberta por panos coloridos com várias comidas que representam essa época, sobretudo aquelas feitas com milho. A professora da enfermagem estava na sala, e ela também elogiou meu visual, dizendo que eu não precisava me arrumar mais e que estava “linda”. Eu me senti bem ouvindo esse elogio, principalmente porque trilhei um longo caminho para poder me afirmar diante de uma sociedade que me condena.

Porém, normalmente as pessoas não me elogiam tanto assim. Em outro momento comecei a pensar sobre como os padrões de beleza reúnem uma relação complexa entre vários atributos. Esse padrão é branco, magro, jovem e cisgênero, então provavelmente na medida em que me aproximo desses atributos as pessoas irão me considerar “linda”. Sou uma pessoa jovem, com 29 anos à época do estágio, tenho um corpo magro, e apesar de meu cabelo ser castanho e cacheado meu tom de pele é mais claro. Usar uma maquiagem, cuidar do cabelo e colocar um vestido acinturado pode me aproximar da passabilidade cis precisamente porque gênero mantém relações com padrões raciais e corporais (ver seções 1.3, 2.4, 2.5). Quando alguém diz “imagine uma mulher”, geralmente teremos em mente um corpo branco, magro jovem e cisgênero.

Na ocasião a professora também me disse que outras pessoas comentavam muito sobre mim falando coisas positivas, porém não tivemos tempo para conversar sobre o que estavam dizendo exatamente. Preciso conversar com ela para saber mais sobre isso. Alguém disse que queria tirar fotos e então registramos algumas.

Na sala os alunos estavam se preparando para apresentar o resultado das intervenções na forma de slides simples. Na hora percebi que eles arrumaram algo muito mais sofisticado, com mais dados do que pedimos. Antes de tudo, pedi à turma para que escrevessem num papel sem identificação o que acharam da disciplina considerando qualquer coisa: aprendizados, desafios, dificuldades, críticas, elogios, e também o que acharam de nós enquanto professores. De forma indireta, por este caminho, poderia sentir no anonimato as percepções da turma sobre mim.

O momento das apresentações foi incrível, vi pelas fotos como foram interessantes as intervenções dentro do evento da instituição, pois infelizmente tive que viajar nesse período. Ao final de cada apresentação comentamos sobre aspectos como o compartilhamento do aprendizado, o hiato entre prescrito e real, o quanto que trabalhos como esse promovem a consolidação do conhecimento e a divulgação do potencial que cada profissão tem para a construção da saúde.

A turma de educação física precisava sair mais cedo para confraternizar, pois o ônibus que busca a maioria do grupo tem hora marcada para sair. Por isso pediram para que eu desse um retorno sobre as mensagens e pediram para falar sobre a disciplina. Perguntei, então, o que acharam da disciplina de forma verbal, e, no geral, as respostas foram voltadas para o quanto que aprenderam na prática sobre como atuar de forma profissional tendo um olhar mais abrangente e

relacionado a outros saberes. Também colocaram que a disciplina foi ótima, houve muitos elogios, mas ressaltaram que se sentiram um pouco excluídos quando o assunto das aulas era mais ligado à saúde ou ao SUS, pois geralmente eles não são citados como profissionais da saúde nesses momentos. Nesse momento percebi que de fato não havíamos considerado isso, portanto pedi desculpas e indaguei verbalmente sobre como o modelo médico-hospitalocêntrico de saúde pode ter atravessado nosso olhar em relação a como deveríamos abordar as discussões, e o grupo concordou. Senti, nesse momento, que eu aprendi algo novo, que precisava refletir sobre o que haviam colocado. Indiquei com alegria que quem ensina também aprende.

Ao final da aula eu havia recebido diversos papéis contendo as percepções da turma sobre as aulas. Muitos vieram nos abraçar e agradecer pela disciplina. Algumas pessoas chegaram a nos dizer que foi a melhor disciplina do semestre, ou que essa disciplina salvou o semestre, principalmente porque foi a única, para alguns, que continha atividades práticas. Penso, mais uma vez, em como construímos um modelo de educação pautado na passividade, na mesmidade da padronização, quando poderíamos focar as diferenças e uma dinâmica diferente, considerando outros sentidos para além da visão e da audição. Voltando ao relato, enquanto interagíamos senti uma espécie de saudade antecipada, quando percebi que não iria mais vê-los neste espaço novamente.

Já no carro da volta o Professor F me chamou para um treinamento da faculdade que iria ocorrer no próximo semestre, e disse que todos perguntaram por mim no evento de fechamento do semestre da faculdade. Por um lado me sinto feliz com o convite para o treinamento, por outro penso que não é bem minha obrigação disponibilizar tempo para isso. Não sei se ele me informou isso pensando em uma futura contratação, de toda forma preciso pensar no que vou fazer para me sustentar depois do doutorado, ainda mais sendo uma pessoa dissidente de gênero.

Em outro dia, abri todos os 44 papéis que recebi com comentários sobre a disciplina. Alguns deles falam acerca de como foi importante ter um espaço para conviver com outros cursos, outros enfatizam o aprendizado que receberam em relação à temática da saúde e da atuação em equipe. Alguns deles aparecem abaixo, na Figura 16.

Figura 16: Percepções sobre a disciplina de PISC

Foi uma experiência simplesmente maravilhosa, em todo o curso, essa foi a disciplina que de longe eu mais gostei, tanto pelo fato da junção das turmas, pelas trocas de experiência, por voce F e D'Angeles, quanto por ter sido a disciplina mais pratica e envolvente que tivemos! eu amei, muito obrigada!! ♡

Foi uma disciplina muito proveitosa, ensinou a importância de saber lidar com as outras pessoas da área que futuramente vamos lidar em nossas equipes de atendimento. E também fico feliz por ter conhecido novas pessoas e feito amizade com as mesmas.

Um beijo D'angelles. ♡

Ao longo de todo o semestre tivemos o prazer de ver alunos dando uma boa impressão que D'angelles, muito uma pessoa em pingam-tes muito mais amplo o respeito do outro. Fomos um enorme respeito e gratidão por todo ensinamento passado a nós, um disciplina super didática e interessante. Amei!! ♡

Espero que o sentimento seja recíproco.

Gostei da disciplina, mesmo com algumas ideias que não concordei, mas tudo serviu de aprendizado.

Fonte: Autora

As mensagens me deixaram muito feliz, pois senti o reconhecimento da turma. Se no início podem ter me visto como estranha ou sequer imaginavam que seria possível ter uma pessoa dissidente de gênero como professora, hoje podem inclusive dizer que participaram dessa experiência e que ela foi prazerosa. Uma das pessoas escreve “amei, espero que o sentimento seja recíproco”. Eu posso dizer que sim, o sentimento é completamente recíproco. Não tenho uma base mais firme para

comparar com o início do semestre e estimar se realmente houve uma mudança significativa, mas, quando me lembro dos olhares fixos que recebia no primeiro dia de aula e comparo com agora, eu consigo perceber que mudaram em relação a mim. Ter um espaço institucional e uma abertura mínima da turma para isso foi fundamental, portanto sinto que minha tese recebeu mais evidências.

Na mesma Figura 15, o último comentário que selecionei foi o único entre todos que apresentou um ponto divergente. A pessoa menciona que a disciplina conteve “ideologias” as quais não concorda, e penso que ela se refere principalmente ao dia em que falei sobre saúde da população LGBTQIAPNB+. Essa fala reflete o que escrevi na subseção 3.1.1, na qual abordo os embates em torno do que deve ser ensinado nas escolas. Nesse contexto, o termo “ideologia de gênero” condensa a visão de que alguns temas são ensinados como parte de uma estratégia política e não como algo que simplesmente reflete a realidade. Se esse for o caso, me pergunto se ela pensou que meu interesse seria converter a turma em pessoas LGBTQIAPNB+. Não preciso dizer, mas certamente não é o caso.

Porém, se para ela minha própria presença já implicava em trazer à tona tais ideologias, então talvez essa pessoa não se sentiu confortável em simplesmente estar no mesmo espaço que eu, independentemente dos assuntos abordados. Contudo, não creio que esse foi o caso, pois se assim fosse acredito que ela teria se manifestado durante as aulas ou em algum canal de atendimento estudantil. Se houve comentários entre estudantes, o que é provável, eu não consegui acessá-los, portanto não sei se ocorreram e como as outras pessoas responderam. De toda forma, ela também diz “mas tudo serviu de aprendizado”. Ao final, eu acredito que ela parou para pensar no que foi abordado na disciplina, inclusive quando o assunto seria “ideológico”. Essa abertura mínima é fundamental para a possibilidade da mudança. Nesse caso, penso que mesmo ela poderia dizer que aprendeu comigo, portanto até ela diria que sim, pessoas dissidentes de gênero são capazes de ensinar algo.

6.1.4 O segundo semestre

O dia **09 de agosto de 2022** estava planejado para a volta das atividades letivas, sendo, portanto, o início do segundo semestre. Estava empolgada para voltar, porque, apesar de saber que em alguns momentos do primeiro semestre houve muita demanda, eu não me senti esgotada ou realmente cansada. Penso que o clima

descontraído de trabalho, aliado a relativa autonomia que sentia para propor ideias, fazia com que pudesse ver esse trabalho de forma prazerosa.

Porém, houve um grande problema que quase me impediu de ir até a faculdade esse dia, e ele foi o principal motivo pelo qual entendi que o percurso até o trabalho também faz parte da minha experiência localizada em termos de classe e de gênero. Nesse dia eu pretendia sair mais cedo para o centro da cidade, e de lá buscaria meios para chegar até a faculdade, mas descobri que um técnico de internet iria até nossa residência a pedido do meu avô. O motivo seria a instalação de um ponto de conexão na parte em que eu e minha mãe moramos.

Quando ele chegou eu já estava arrumada, mas precisava me maquiar, portanto me tranquei no banheiro e comecei o processo acreditando que ele não iria demorar muito. Fui percebendo que o serviço iria demorar, me vi atrasada e frustrada pelo fato de que eu, na minha própria casa, não podia sair do banheiro sem sentir o peso da sociedade. É como se eu tivesse que estender um tapete vermelho para aqueles que me oprimem, isso não é justo.

Em alguns momentos sentia raiva, tinha vontade de chutar a porta e mandar todo mundo ir embora, em outros me sentia muito triste por ter que passar pela situação que passei. Demorei 18 anos da minha vida para conseguir me colocar para alguém, chorei muito em nome do preconceito, fui expulsa de um banheiro, tive uma ideia de trabalho completamente rejeitada no mestrado, ainda hoje tenho que me esconder dos meus avós dado o fato de que não temos condições financeiras de sair desse espaço, escrevo uma tese sobre minhas inseguranças acerca de como vou me sustentar fazendo o que gosto. Simplesmente não era justo eu ter que reduzir meu pequeno espaço de “liberdade” apenas porque uma pessoa estranha apareceu em casa.

Em dois momentos minha mãe tentou falar comigo de fora do banheiro, mas não queria responder, e infelizmente numa das vezes ela insistiu. Não queria que o rapaz notasse que estava esperando no banheiro. Tudo isso foi tão inesperadamente ruim que eu só percebi meu celular por perto cerca de 40 minutos depois. Peguei o aparelho e vi que havia mensagens da minha mãe perguntando se estava tudo bem. Disse que não ia sair. Também falei com um amigo sobre a situação. Isso me aliviou um pouco mais.

Quando finalmente saí do banheiro eu encontrei minha mãe na sala, ela olhou para mim, com um olhar que misturava tristeza e conformação, e disse “Que droga de

vida”. Tive muita vontade de chorar, mas segurei e fui até meu quarto deitar na cama. Fiquei apenas olhando para o teto, pensando na minha vida, pensando no fato de que meu espaço é ainda menor do que eu pensava. Por um raciocínio mais frio, que me veio inclusive dentro do banheiro, pensei que não é apenas por uma questão de gênero que esse espaço é tão pequeno. É também pelo fato de não termos dinheiro para morar em outro espaço. Mas eu me pergunto como seria para minha mãe se nós estivéssemos nessa situação em outra casa, sem meus avós. Será que no fim ela iria querer que eu mudasse de roupa para fingir se um homem cis?

Decidi ir à faculdade mesmo assim, pois ainda havia tempo e eu gostaria de esquecer o que aconteceu ocupando minha mente com alguma atividade. Felizmente o Professor F foi totalmente compreensivo e falou que eu poderia não ir se quisesse. Ao menos a ida até a faculdade, depois de tudo isso, foi tranquila. Quando cheguei lá descobri que a CAD havia mudado de lugar, então precisei procurar onde estava. Nesse processo encontrei o “funcionário da palestra”, mas ele estava sem a farda da instituição, então logo supus que ele estava de saída do trabalho. O que me chamou atenção foi o fato de ele não ter mencionado o momento de conversa com os trabalhadores da instituição. Não me senti a vontade para perguntar sobre, pois pensei que poderia estar forçando o assunto.

Quando cheguei à nova CAD, mais perto da entrada principal da faculdade (ver Figura 10 na subseção 6.1.2) perguntei onde era o banheiro, e me avisaram que ainda não havia banheiros internos para docentes, portanto teria que procurar por algum nos corredores da faculdade. Ou seja, infelizmente eu não teria mais privacidade para me arrumar, então definitivamente isso vai impactar nos dias em que precisar do espaço por lá. Decidi ir até o banheiro “feminino”, apesar de tudo o que passei hoje, mas felizmente não passei por nenhuma dificuldade.

Não avistei o Professor F, então precisei procura-lo depois de esperar alguns minutos por ele. Quando o encontrei consegui conversar por um momento sobre a disciplina que vamos assumir agora, chamada Materialismo Histórico Dialético (MHD) (a ementa encontra-se no Anexo B). Ela funcionará em um novo formato chamado Unidade Curricular (UC), na qual a carga horária aumenta e agora dois docentes passam a ministrar encontros de caráter teórico e prático, cada um em um dia da semana. No nosso caso específico seriam três pessoas, eu e o Professor F em um dia, e no outro uma professora responsável do serviço social. Ele não parece ter muito contato com o conteúdo da disciplina, pois se identifica mais com as disciplinas

práticas, mas, dado o fato de que pessoalmente me interesse pela perspectiva marxiana e marxista, e por ter aprofundado algumas discussões no doutorado, sinto que não teria dificuldade nesse ponto.

A conversa foi breve, logo tivemos que ir até um encontro que seria o propósito de eu estar lá: a cerimônia de início das aulas do semestre. No evento estava presente toda ou quase toda a comunidade docente da instituição, os coordenadores de grande área e a gerente do campus, a quem as pessoas costumam se referenciar como “Chefe”. Ela foi a pessoa que conduziu a cerimônia inicialmente, falando sobre a instituição em linhas gerais. Em outro momento duas alunas assumiram a fala e contaram sobre suas perspectivas acerca da instituição, e depois disso um gestor que atua em outro polo apresentou um discurso de caráter motivacional. De modo geral, considerando principalmente as falas da gerente e do outro gestor, senti que havia uma necessidade de construir um discurso sobre uma “nova era”, ou sobre uma “modernização”, “melhoria”. Diversas reformas foram apresentadas, e com elas vinha a ideia de que estaríamos em renovação. No fim tudo teria como objetivo chegar aos estudantes, proporcionar uma melhor experiência dentro da instituição, mas sinto que por trás há o interesse primário no lucro. É isso que move as coisas no fundo. As inovações que foram apresentadas me pareceram, no fundo, novas velhas formas de educar.

Na ocasião consegui ver pessoas que ainda trabalham lá e que caminharam comigo no semestre passado, como o coordenador da saúde. Quando o vi já era hora de sair para um *coffe break*. Ele percebeu que minha mochila estava aberta, então disse “fecha essa bolsa que se não as calcinhas vão cair”. Eu sorri pra ele e o abracei de lado.

Depois de ter pegado algumas coisas para comer, a professora de enfermagem me chamou para sentar perto dela. Aproveitei o e perguntei sobre o que os outros achavam de mim na instituição, pois lembrava que no último dia do semestre anterior ela havia tocado no assunto. Ela me falou que as pessoas estão gostando muito da minha presença, que os encontros comigo, e também suas repercussões em redes sociais, acabou fazendo as pessoas se perguntarem sobre minha vida, sobre meu gênero e etc. Muitos acreditam, segundo ela, que ser quem eu sou é um ato de coragem. Observo, tendo como prisma a perspectiva *Queer*, que de fato ninguém é algo, muito menos uma coisa só, haja vista o debate sobre interseccionalidades. Na prática eu sou mudança e multiplicidade (ANZALDÚA, 1987),

mas, ainda assim, fiquei muito feliz com esse comentário, pois partindo dele acredito que estou fazendo uma diferença positiva na vida das pessoas.

Também encontrei uma professora do serviço social junto ao Professor F, então conversamos um pouco mais sobre a UC. Ela será a professora corresponsável pela disciplina, então aproveitamos o momento para planejar algumas coisas por alto.

Nessa conversa era comum falarmos a palavra “disciplina”, mas frequentemente a professora nos corrigia dizendo que era uma “UC”. Porém, como ela mesma ainda precisava se acostumar, a palavra “disciplina” também saía da sua boca, e nem sempre ela percebia. Penso se a mudança no nome não é uma forma de induzir as pessoas à ideia de que agora estamos renovando as estratégias pedagógicas. De toda forma, utilizarei o termo UC daqui em diante, mas de forma sutilmente irônica.

A professora comentou que o principal desafio será fazer a turma ler os materiais, porque se trata de uma disciplina com ênfase teórica. Certamente, mas acredito que podemos fazer o papel de dar exemplos, apresentar outros formatos e explicar as ideias principais para estimular a busca. O que mais me preocupa, porém, é o fato de que estávamos a uma semana de começar a tal UC e ninguém me informou sobre um dia para realmente planejar o que seria feito, qual seria a ementa ou plano de trabalho. Por hora, ao menos, sentia que era bom ter voltado à instituição, nesse momento eu já não pensava tanto no episódio que ocorreu em casa.

Dia 16 de agosto. Hoje pude sair tranquilamente para a instituição, pois dessa vez não tive problemas em casa. Na faculdade encontrei duas amigas que são professoras de psicologia, então conversamos sobre coisas aleatórias. Elas disseram que eu seria contratada para trabalhar lá, e isso me animou, pois não tenho muitas perspectivas de emprego depois do doutorado. Em um dado momento da conversa chegou um rapaz e ele perguntou se eu era aluno da instituição, no “masculino”, e elas explicaram que eu dou aula. Por questões não verbais, como o modo de falar, a escolha das palavras, e também visuais, assumi que era uma pessoa LGBTQIAPNB+, mas isso é uma impressão apenas. Se for de fato o caso, então penso sobre o porquê de ele não ter me perguntado sobre pronomes ou algo do tipo. Infelizmente isso acaba sendo a exceção mesmo dentro desses grupos. No mais, depois da conversa que durou certo tempo, me despedi delas e fui procurar o Professor F.

Avistei o “funcionário da palestra” de novo, e ele nada me disse. Porque exatamente ele não está tocando nesse assunto? A conversa com ele foi inclusive

rápida, e eu tive a sensação de que não poderia tocar no assunto do encontro que estávamos organizando antes. Pensei comigo que essa demanda foi sufocada dentro da instituição, mesmo que a resposta inicial tenha sido positiva. Parece haver um hiato entre a instituição dizer que apoia iniciativas para discussão sobre a diversidade e efetivamente disponibilizar tempo e espaço para concretizar isso. Por hora apenas me despedi do funcionário.

Encontrei o Professor F e a professora do serviço social na CAD, e logo começamos a planejar alguns detalhes sobre a UC, mas hoje já era o primeiro dia de aula e isso me preocupava. Posso falar sobre o assunto em linhas gerais e dar muitos exemplos ligados ao nosso cotidiano, fazer perguntas provocativas e tudo mais, mas senti que já estávamos no prejuízo por não termos tido um momento para planejar com calma os encontros e as metodologias. No mais, eles acataram diversas sugestões que falei sobre como a UC poderia funcionar. Sugeri algumas leituras e conteúdos em forma de vídeos na internet sobre o assunto, e também a realização de um trabalho final envolvendo uma intervenção pautada nos fundamentos do materialismo histórico dialético, devido ao fato de que a disciplina previa a realização de um trabalho prático.

O Professor F falou que as pessoas já me conheciam da palestra que dei semestre passado, e da aula ministrada para algumas turmas do curso. Percebo que esse processo de conduzir outra disciplina na mesma instituição me coloca numa posição diferente em relação ao semestre passado. Agora as pessoas já me conhecem, nem que seja por alto. Dado que as palestras parecem ter sido bem recebidas, creio que as pessoas estão com boas expectativas.

Fui ao banheiro antes da aula, e lá encontrei uma das professoras de psicologia. Ela não percebeu a situação e falou comigo, então me senti compelida a responder em voz audível para todas que lá estavam presentes. Pergunto-me como as meninas presentes perceberam isso: uma pessoa com voz grave falando no banheiro “feminino”. Por um lado eu lamento o fato de que não há banheiros no novo ambiente dos professores, por outro eu penso se essa não seria uma oportunidade para observar melhor como as pessoas pensam me enxergam. Lembro-me bem do dia que me expulsaram de um banheiro (ver Introdução), e apesar de ter sido horrível ainda pude notar que as insatisfações só emergiram entre falas e ações quando efetivamente entrei no banheiro. Antes disso o rechaço aparecia enclausurado nos olhares. Era como se todos me quisessem longe dali, mas

tivessem algum receio de criar um conflito externando. De toda forma, os olhares no dia do shopping não me pareciam positivos, já na faculdade eu não sinto que as pessoas me veem da mesma forma.

Fomos então para a sala de aula, eu e o Professor F, pois a professora corresponsável ficou de assumir os encontros em outro dia da semana. A turma era completamente diferente da que assumimos no semestre passado, havia apenas 15 pessoas e quase todas eram mulheres. Além disso, todas as pessoas eram estudantes do serviço social, enquanto que a turma passada contava com quatro cursos distintos. Entrar na sala foi uma experiência muito diferente também, porque eu já estava há seis meses na instituição e, de fato, algumas pessoas já me conheciam. Não havia mais o ar de novidade como antes, mas isso não significa que as pessoas estariam plenamente acostumadas com uma docente dissidente de gênero.

Depois de uma breve apresentação do Professor F, na qual ele falou sobre mim e me colocou como estagiária e doutoranda em sociologia, falamos em linhas gerais sobre a ideia da disciplina. Eu tentei ser bem provocativa na minha abordagem. Falamos sobre algumas das bases que confere sentido ao pensamento dentro do materialismo histórico dialético, sua razão de ser e o projeto mundo que ele propõe frente aos movimentos da sociedade capitalista e suas consequências. A participação foi muito boa, fizemos muitas perguntas e tivemos uma gradual participação. O Professor F interagiu bastante com minhas colocações.

Durante a aula não pude deixar de notar que uma das pessoas, uma menina, usava uma roupa que se assemelha demais ao tipo de saia utilizada em cultos evangélicos ligados à Assembleia de Deus. Será que é o caso? O que essa pessoa pensa sobre mim? Fiquei curiosa em saber. No mais, o espaço em sala de aula foi o mesmo, senti que havia liberdade para falar e minha presença em sala de aula era respeitada.

Quatro meninas apareceram ao final da aula, das quais três e principalmente uma delas falava muito bem de mim, perguntando ao Professor F várias vezes se eu iria dar aula para elas de novo. Ele inclusive chegou a dizer que eram minhas fãs, mas não sei se falava sério. Acredito que minha fala fez muito sentido para elas, e fiquei muito feliz com isso. Por outro lado, custava-me um pouco não conseguir me lembrar delas. Eu estava marcando a vida de algumas pessoas, mas elas, em contraparte, estavam sendo esquecidas por mim. Seguia sem saber se era o ritmo de trabalho ou questões pessoais que dificultavam esse processo.

Chegamos, então, ao final do **mês de agosto, dia 30**. Saí em cima da hora para a parada de ônibus, mas cheguei a tempo na faculdade. Não vi o Professor F na CAD, então presumi que ele já havia ido até a sala. Infelizmente a equipe de apoio docente havia trocado a informação da sala, e como eu não lembrava exatamente o local da última aula acabei indo ao lugar errado esperar. Alguns minutos depois comecei a desconfiar, pois não via ninguém da turma chegando. Fui a algumas salas e perguntei qual disciplina estavam esperando para saber se estava no lugar certo. Cogito se teria conseguido fazer isso no começo do estágio, chegar dessa forma e conversar com as pessoas. Hoje vejo que conseguido cada vez mais me relacionar com as pessoas de forma espontânea, sem ficar nervosa nem nada do tipo. Infelizmente isso nem sempre foi verdade, trilhei um longo caminho até chegar aqui.

Em um dado momento senti que iria ter que voltar à CAD e perguntar novamente sobre a sala. Fui até as escadas, mas enquanto descia encontrei a menina que usa saias jeans longas, aquela que associo automaticamente com a igreja Assembleia de Deus, e ela me reconheceu imediatamente. Ela sorriu para mim dizendo oi e eu imediatamente perguntei onde seria a aula, então ela respondeu “Vai ser na D213 professor”. Não quis corrigir o pronome, na verdade geralmente não corrijo, e nesse caso estava preocupada em saber onde seria a aula. Fiquei aliviada e segui com ela para a aula. Durante nossa ida senti um clima de silêncio do tipo que gera incômodo, mas a situação foi curta e logo chegamos à sala. Ela parece ser uma pessoa tímida.

Já na sala pedi para enviarem mensagem ao Professor F, pois mesmo há essa hora ele não havia chegado. Decidi começar a aula antes de ele chegar, perguntando sobre o que tinha ficado da semana passada, e entrando num diálogo sobre as categorias mais gerais do materialismo histórico dialético. Percebi que havia muitas dúvidas, então busquei tirar cada uma trazendo exemplos e ideias. Em pouco tempo o Professor F chegou comentando sobre nosso desencontro, mas de forma descontraída. No fim, a aula foi sobre vários assuntos e seguiu uma dinâmica mais solta, não sistemática. Senti que a disciplina realmente é densa, mas há um esforço em aprender por parte da turma. Uma pessoa veio assistir minha aula por ser minha fã, segundo as palavras do Professor F. Era uma das meninas que haviam visitado a aula semana passada, quando ela já havia acabado. Espero que ela não tenha se chateado pelo fato de eu não ter me lembrado dela na primeira vez, e que a aula tenha sido agradável, porque o assunto realmente é um pouco denso.

Quando voltamos à CAD, o Professor F me deu uma garrafa laranja e disse que a professora de enfermagem lhe pediu para me dar de presente. Como é uma garrafa com a logomarca da faculdade certamente ela não a comprou, mas ela se lembrou de mim e isso me deixou feliz. Apesar de eu não me sentir muito a vontade para falar entre os professores, porque eu sinto que os assuntos giram em torno de tópicos que não me interessam tanto, como festas com dança, bebida, ou assuntos do dia-a-dia que não acompanho por só estar lá uma vez na semana, ela gosta de mim por algum motivo, e eu sinto isso com facilidade. Quando a vi, junto com o coordenador da saúde, ambos comentaram sobre meus óculos recém-comprados também. Conversamos um pouco e voltamos para nossas casas.

Mês de **setembro, dia 06**. Cheguei mais cedo hoje, devido ao fato de ter vindo de carro. Chegando à CAD, o Professor F me chamou para uma sala de aula, pois ele disse que ainda estavam ajustando o ar condicionado do ambiente de trabalho. Chegando lá, sentei em uma mesa com vários docentes, incluindo a professora de enfermagem e a professora do serviço social. A conversa girava em torno de uma atividade obrigatória para docentes em tempo integral chamada “horário coletivo”, um momento em que são feitas reuniões e atividades colaborativas com docentes de outros polos. As pessoas encarregadas de articular os encontros também passam informações quando as diretrizes organizacionais mudam, de modo a alinhar o trabalho entre os vários polos. Com a mudança do formato de disciplina para UC, e também com a introdução de um sistema de avaliação com questões extraídas de um banco nacional, os encontros ficaram mais frequentes.

No geral, vi pessoas reclamando bastante acerca das atividades. Dentre elas, a professora de enfermagem enfatizava que tudo isso seria uma perda de tempo. Já outras pessoas diziam que a ideia poderia funcionar caso fosse melhor organizada. A professora do serviço social não participa, pois ela não tem vínculo de tempo integral, mas ela comentou que vê nesses espaços tanto possibilidades de diálogo como de fiscalização ou vigilância. Vejo de forma similar, mas nesse momento foquei meu pensamento nessa ideia do controle. Argumento, na seção 3.3, que existem elementos de controle quando pensamos a relação entre docência e a sociedade, e obviamente isso aparece dentro da instituição, mas, nesse caso, ele parece ser mais direto, pois advém das decisões tomadas pelos grupos gestores. A carga horária das disciplinas, o formato das avaliações, tudo isso é objeto de discussão, desde que respeitadas as diretrizes governamentais. Todavia, também argumento, com base em

Foucault, que o controle encontra resistência. O fazer concreto da docência, presente nos encontros humanos, sempre se projeta para além.

Na sala de aula, o encontro começou de forma mais leve, pois discutimos com a turma a realização de um projeto final envolvendo a intervenção fundamentada teoricamente que havia sugerido no planejamento. Demos algumas dicas e insisti na ideia de que precisam inserir as discussões acerca do materialismo histórico dialético, pois ele é a leitura que guiará a compreensão das condições da realidade e do que, a partir de então, deve ser feito para dirimir as possíveis desigualdades ou promover a garantia de direitos.

Porém, o segundo momento da aula era mais teórico, e nessa hora já pude perceber certa dificuldade da turma em relação ao assunto. Estava preocupada porque a turma não compreendia bem alguns conceitos que envolviam mais abstração filosófica, como o de dialética. Tive que explicar a relação sujeito-objeto quatro vezes para uma pessoa que dizia reiteradas vezes “eu não entendi”. Não observei que ela o fazia por se sentir no direito enquanto estudante consumidora, mas, sobretudo, porque enfatizei diversas vezes que, caso houvesse alguma dúvida, perguntassem sem medo.

Nessa aula uma pessoa me tratou no “masculino”, mas vejo esse comportamento como parecido com outros que ocorreram diversas vezes desde o semestre passado. As pessoas me respeitam enquanto docente, mas não entendem bem meu gênero e simplesmente me veem como homem. Não posso esperar, talvez, que anos e anos de uma socialização direcionada à construção de uma leitura cis-binária da realidade vai ser derrubada imediatamente perante minha presença. A história do fenômeno gênero é longa se comparada com meu tempo de existência, e a força que um determinado discurso de gênero ganhou torna-o difícil de ser combatido (ver seção 2.1). Não escondo aqui, porém, que é um pouco cansativo lidar com isso. A grande maioria das pessoas sequer sabe o que é ouvir um pronome com o qual não se identifica. Se isso ocorreu alguma vez, possivelmente foi em uma brincadeira ou num episódio de confusão em que rapidamente houve uma correção, nada sistemático e persistente. No meu caso, e no caso de muita gente, é diferente. Por ser uma pessoa não binária, porém, eu não rechaço completamente o pronome “masculino”, o que acaba me ajudando a lidar.

Já na saída, o Professor F disse que a instituição tem planos de reduzir o quadro profissional, e isso me preocupou. Fiquei apreensiva porque não tenho certeza

do meu futuro, e gostaria de sentir que tenho um espaço por lá. Sei que ele também se sente assim, pois nesse espaço não se pode ter absoluta certeza acerca de uma continuidade no emprego.

No dia **13 de setembro** eu tive que me atrasar, pois atendi a um evento na UFPB, mas havia avisado de antemão. Estava arrumada, porém ainda assim precisei ir ao banheiro quando cheguei à faculdade, então fui até o corredor usar o banheiro “feminino” do corredor. Ao entrar no banheiro encontrei uma aluna da disciplina de PISC, do semestre passado, e ela ficou surpresa em ver que havia lhe reconhecido mesmo depois de ter pintado o cabelo. Conversamos brevemente, pois ela precisava ir e eu não me sinto muito à vontade para falar nessas horas. Ao sair, ela me deu um abraço um pouco demorado, o que interpretei como uma forma de agradecimento. Senti uma espécie de gratidão vindo dela e do seu abraço, sobretudo porque me lembro de interações nossas durante o semestre passado durante as aulas e trabalhos. Nossa relação parece ter perdurado para além dos momentos em sala de aula.

Segui para a aula com o Professor F, onde falamos sobre o percurso da disciplina porque sentimos que a turma estava um pouco perdida. Em um dado momento uma menina comentou algo que eu falei dizendo “O senhor...”, e isso me deixou reflexiva. Depois outras pessoas também me trataram no “masculino”, então eu decidi aproveitar a discussão sobre o exercício profissional no serviço social perguntando: “gente, vocês usam o “masculino” ou o “feminino” para se referir a mim?”. Depois mencionei: “e se você atenderem um homem trans? Qual o pronome que vão usar?”. As respostas se dividiam entre “masculino” e “feminino”, mas as pessoas que mais enfaticamente diziam “feminino” eram aquelas que haviam participado da aula que eu dei semestre passado (no dia 02 de maio). Pensei se isso teria haver com minhas intervenções, ou se elas já eram pessoas as quais haviam parado para refletir sobre isso, ou mesmo se era uma mistura das duas coisas. Pelo que pude perceber as pessoas compreenderam minha fala e aparentemente vão respeitar o que pedi, mas preciso de tempo para ver isso. A menina com saias longas sempre assistia em silêncio, contudo de forma alguma parecia rechaçar a discussão. Confesso que fico muito curiosa em saber o que ela pensa sobre mim.

De volta à CAD, a professora de enfermagem chegou falando comigo, dizendo “onde a senhora estava?”. Conversamos e rimos um pouco antes de encerrarmos por vez o expediente. Sinto-me bem e querida perto dela.

Dia **20 de setembro**. Chegando à CAD vi as professoras de enfermagem e do serviço social brincando acerca de um perfume que o Professor F usava. Rimos um pouco, já me sentia muito à vontade com algumas pessoas por ali. Não demorou muito até chegar a hora da aula.

Hoje a maioria da turma iria participar de um treinamento fornecido pela prefeitura, pois havia o interesse em captar estudantes para estagiar em um programa habitacional. Esse encontro ocorreu em uma sala diferente da prevista para a disciplina, então fui até a sala habitual para deixar um aviso no quadro indicando onde o treinamento iria ocorrer.

Inicialmente, o Professor F apresentou a moça que iria falar sobre os detalhes do programa, e me apresentou a ela como estudante do doutorado que estava atuando enquanto docente na instituição. Logo em seguida a moça começou a falar sobre quem era e como funcionava o trabalho trazendo vários exemplos.

Para inserir as pessoas no programa é necessário visitar o lugar onde estão e aplicar um questionário, portanto ela deteve uma boa parte do tempo falando sobre o instrumento, destrinchando cada detalhe. Notei de cara que ele não perguntava nada sobre famílias homoafetivas, e havia apenas as opções “sexo F/M” para marcar, ou seja, nada sobre gênero. Além disso, na pergunta sobre a ocupação profissional havia uma opção chamada “subemprego” que claramente evocava uma ideia de hierarquia em relação às atividades profissionais, o que simplesmente não faz sentido nem do ponto de vista filosófico, acerca do que é trabalho, tampouco do ponto de vista ético e social.

Porém, a moça indicou que o questionário era antigo, portanto a própria prefeitura estava observando os pontos em que ele poderia ser atualizado, aproveitando que os trabalhos ainda não haviam sido iniciados. Coloquei minhas sugestões de mudança falando gentilmente sobre pessoas dissidentes de gênero e sugerindo que não houvesse uma diferenciação valorativa das profissões. Sei que as pessoas não costumam receber bem uma crítica, então vejo como importante escolher bem as palavras para que a mensagem chegue até o outro. Da forma como falei, parece que ela recebeu bem o que tinha para dizer.

Esse encontro me fez perceber a importância de haver pessoas como eu dentro dos espaços educativos (ver seção 3.2), afinal quem vai se incomodar com a completa ausência das pessoas dissidentes de gênero em um questionário? A sociedade segue confortável com a ideia de um sexo como uma estrutura anatômica

pré-social e que determina se você é homem, mulher, ou um corpo que precisa ser adequado fisicamente a uma dessas possibilidades. A leitura cis-heteronormativa e binária segue edificando identidades, instituições, percepções, corpos, tecnologias, tudo ao nosso redor (ver Capítulo II), então parece que resta aos “diferentes” se colocarem em suas insatisfações. Minha presença gera instabilidades, perturbações, mas ela edifica pontos de (re)construção e aponta novos olhares.

Na hora de sair esperamos por um carro do lado de fora da instituição, junto a outras três meninas que estavam por perto. Uma delas assediou o Professor F, dizendo: “é desperdício um homem como você ser assim, eu respeito sua escolha, mas você entendeu né?”. Ouvindo isso, decidi jogar a brincadeira de volta, então disse: “ah, é desperdício para uns e lucro para outros”, e o Professor F rapidamente pegou o gancho. Ele pareceu lidar tranquilamente. Nesse momento eu percebi um pouco do que queria e sentia que precisava observar. Apareceu para mim uma faísca do preconceito que é enraizado na sociedade e que por tabela também se encontra dentro desse espaço.

Ora, se eu não vejo o preconceito em relação aos atos flagrantes, sei que ele desenha a lógica de funcionamento da instituição, e também que ele guia as relações que lá se estabelecem, pois gênero guarda relações próximas com as instituições sociais (ver seção 2.3). Portanto, não deveria, ao invés de perceber somente como me veem de forma direta, entender adicionalmente como gênero funciona nessa instituição? Se assim for, creio que conseguirei compreender a maneira como me percebem lá dentro, pois com a constelação de posições, proposições e tudo aquilo que Foucault chamaria de um dispositivo de gênero, eu consigo entender onde me situo. Mas para isso também preciso compreender minha inserção enquanto docente e como ela impacta na visão que as pessoas têm de mim, algo que já venho considerando. De toda forma seria interessante poder captar mais vezes esses aspectos flagrantes.

No carro da volta o Professor F me falou que alguns docentes, incluindo a professora de enfermagem, às vezes falam com ele como se ele não fosse um “gay que é homem mesmo”, ressaltando uma espécie de hierarquia que seria feita com base no quão “feminino” o gay seria. Ele também revelou que sem mim provavelmente ele não conseguiria dar conta da disciplina, pois o contato que ele teve com a discussão mais teórica acerca do materialismo histórico dialético ocorreu há muito tempo.

De fato, até então todas as sugestões que tenho feito têm sido acatadas quase que integralmente. Agora tudo fazia mais sentido. Vejo que confiam no meu trabalho, mas parece mais claro que também dependem dele em certa medida. Obviamente estava extrapolando aquilo que é atribuição de uma estagiária docente, também sabia que haviam visto em mim uma oportunidade para aliviar diversas cargas de trabalho dentro da instituição. De contrapartida, tenho espaço para realizar minha pesquisa e ver na prática como as pessoas me percebem.

Chegamos ao dia **21 de setembro**. Hoje era o primeiro dia de atividades dentro de um grupo de extensão na faculdade, com uma turma composta por estudantes de vários cursos. A ideia e desenho do projeto de extensão foram pensados em dias anteriores, mas não abordei anteriormente para não estender ainda mais este relato. No geral, o Professor F me pediu para escrever alguma coisa pensando nas questões LGBTQIAPNB+ dentro da faculdade, então optei por pensar em algo que envolvesse o bem estar desse público dentro da instituição. A ideia seria construir um espaço de acolhimento e trocas de ideias, e depois ampliar isso levando estudantes até salas de aula da faculdade para solicitarem que pessoas LGBTQIAPNB+ respondam a um questionário sobre qualidade de vida e sobre suas vivências dentro da instituição. Isso, creio, geraria dados sobre essas pessoas dentro desse contexto, e estimularia a criação de um espaço para acolhimento gerido pelo próprio grupo da extensão.

Decidi escrever por conta própria dado fato de que sinto facilidade com essa tarefa, portanto não vi como um problema, apesar de saber, novamente, que não era uma obrigação minha. Acompanhar uma turma de extensão também significava mais um dia de atividades, algo que extrapola completamente o que é obrigação de uma estagiária docente, mas não pensei muito sobre isso na hora.

Voltando ao relato, nesse dia pude sair da casa de um amigo para a faculdade, portanto aproveitei a ocasião para usar meia calça e uma saia xadrez. Não aguentava mais usar calça jeans e blusa o tempo inteiro. Na chegada à faculdade fui abordada por algumas estudantes de psicologia falando sobre o setembro amarelo, elas me entregaram uma fita e disseram que sou uma pessoa importante. Sei que é uma mensagem genérica, mas me senti bem com aquilo. Pequenas coisas fazem a diferença sem dúvidas.

Já na sala em que haveria o encontro, percebi que a maioria das pessoas era do serviço social devido à divulgação feita pelo Professor F, mas também havia gente de outros cursos como nutrição e direito. Tivemos uma conversa inicial para falar do

projeto e seus objetivos, também sobre o que esperávamos com os encontros. Não demorou muito até eu começar a falar sobre minha vida, pois eu precisava que entendessem o que é viver em conflito com a sociedade na minha situação particular, pois não sabia quem, daquele grupo, sabia o que era viver isso na pele. Trouxe esse relato de uma forma franca e me dispus a falar sobre o que quisessem, sem medo de julgamentos. Enquanto falava, notava que uma menina do direito me olhava e ria enquanto falava “que massa” em tom audível.

A turma sentiu meu movimento de abertura, então alguns se sentiram à vontade para perguntar sobre minha sexualidade, pois havia dito que tinha namorado uma menina, e sobre qual seria meu sexo anatômico. É aqui que finalmente vi surgir a leitura de gênero subordinada à noção do sexo, algo subentendido, mas nunca dito, um discurso que circula e dá forma sem precisar se manifestar diretamente. Minha imagem conflitante, aliada a um mínimo de abertura, parece ter mobilizado as pessoas a enxergarem meu corpo como público, algo que Sara York destacou quando falou da sua atuação docente com crianças (CARA; YORK, 2020). As pessoas reduzem o ser humano a um conjunto de possibilidades, e logo quando se deparam com aquilo que extrapola, elas ou julgam ou buscam entender, em tom de curiosidade, o que está acontecendo.

Minha primeira reação foi jogar de volta todas as perguntas trazendo reflexões. Afinal, porque só se pensa sobre o sexo de quem foge da norma? Nós presumimos o “sexo” dos outros o tempo inteiro, mas quando a performance de um corpo entra em choque com o tal “sexo” presumido, surgem as dúvidas, a vontade de saber (FOUCAULT, 1988). A perturbação e a instabilidade, porém, podem ser benéficas para mobilizar reflexões nessas pessoas, ou, quem sabe, futuras mudanças de postura na forma de verem o mundo, os outros, ou mesmo em como se enxergam. Não faço ideia de como esses questionamentos repercutiram na vida dessas pessoas.

Durante todo o encontro notei um garoto que ficava sempre calado, sem esboçar nenhuma reação. A professora do serviço social, em outro momento, me disse que ele é assim em todas as aulas, e por isso acha que ele não se identifica com o curso. Penso se de fato é o caso, mas se ele se comporta assim em todos os lugares parece seguro supor que não tem haver comigo.

Acredito que nesse projeto vou poder sentir mais de perto algumas percepções que busco captar dos outros. De fato, parece que estar num ambiente em que isso é discutido me fará ver melhor o que pensam. Antes, eu achava que

estar em um lugar desses poderia fazer os outros confirmarem o estereótipo de que pessoas LGBTQIAPNB+ falam apenas em gênero e sexualidade. Mas isso parece ocorrer independentemente de onde estou, pois, por exemplo, uma das pessoas que se inscreveu disse ao Professor F: “Sabia que tinha sido ideia de D’Angelles esse projeto”.

Mas, pensando melhor, em diversos momentos a instituição me convidou para falar sobre gênero e sexualidade, possivelmente devido a um estereótipo, e eu mesma abracei tais compromissos. Assumi, portanto, um lugar e um discurso dentro daquele espaço. Com isso, penso que minha presença tem mobilizado algumas discussões desde o semestre passado, e hoje eu vi isso mais uma vez dentro da sala. De toda forma creio que estou cumprindo meu papel de professora, mas também de militante acadêmica.

Nesse ponto percebo claramente como meus atos são, ao mesmo tempo, de educação e de transgressão. Se educação é tudo o que prepara para a vida, então educação também pode ser algo contra-hegemônico, suas possibilidades incluem a construção de um pensamento capaz de estranhar aquilo que está posto (ver seção 3.1). Se, por outro lado, educação é apenas o que mantém uma tradição, então certamente precisaria de outra palavra pra descrever o que representa meus atos, mas não sou partidária dessa ideia. Vejo a educação como algo infinito.

Estando já em minha casa, me senti numa euforia em relação ao projeto, mesmo sabendo que ele é tímido e tem chances de não chegar às pessoas. Depois de tomar banho corri ao computador para procurar material sobre a população LGBTQIAPNB+ em produções de diversas áreas, considerando as inserções da turma.

Pensando sobre como gênero funciona na instituição, creio que, da mesma forma como ocorre em diversos setores da sociedade hoje em dia, mas de forma não totalmente equivalente, a instituição conta com pensamentos diversos que se encontram nas entrelinhas, nas brincadeiras, nos não ditos. O desenho arquitetônico dos banheiros, os formulários, a distribuição dos corpos nos cursos e no corpo docente, tudo isso reflete uma visão cis-heteronormativa e binária de gênero, mas a presença de pessoas LGBTQIAPNB+ promove rupturas nessa hegemonia, portanto aqui e ali surgem expressões que se traduzem em perspectivas distintas, discussões dentro e fora sobre padrões de gênero e sexualidade, surge resistência. Contudo, não há um confronto abrupto entre ideias conservadoras e aquelas ligadas à diversidade,

é como se ambas coexistissem numa espécie de guerra fria. O próprio Professor F havia me dito isso no dia 23 de março, então não estava sozinha nessa leitura. Se isso é verdade, então não posso esperar retaliações ou questionamentos diretos, mas manifestações veladas de discordância.

Estamos no dia **27 de setembro**. Nesse dia eu cheguei à faculdade com atraso de 15 minutos, então decidi subir imediatamente até a sala de aula. Na entrada vi um estudante da extensão, então conversamos brevemente. Ele me disse que não poderia comparecer presencialmente ao encontro de amanhã, mas que estaria em caráter virtual. O achei muito simpático, e senti nele uma necessidade de justificar o porquê de não poder participar de forma presencial.

A aula começou com os relatos sobre o estágio ligado à prefeitura e isso, confesso, tomou muito tempo. Os relatos se estenderam por mais de uma hora. Percebi que a aula estava prejudicada porque o rendimento de uma turma cai com o tempo, pois assim funciona a atenção humana, portanto a metade final ficaria comigo e com o conteúdo “chato”. Hoje a previsão do encontro era introduzir o pensamento de alguns clássicos da sociologia e da filosofia, abordando Durkheim e Hegel, autores que podem ser difíceis de entender quando não se tem um contato prévio. O momento dos relatos poderia ter sido intercalado com uma leitura teórica, para que pudessem entender como uma coisa implicaria na outra, mas a abordagem do Professor F privilegia muito a parte prática em detrimento da teoria.

Eu adoro dar aula de sociologia e filosofia, mas entendo que o assunto pode ser abstrato em alguns momentos para algumas pessoas, e somar isso com a fadiga corporal é deixar as coisas ainda mais difíceis. Não consegui me conter e comentei, em tom de brincadeira, que ele tomou muito tempo da aula para falar de um assunto que no fim não era a aula em si. Agora, no momento em que escrevo esta tese, me pergunto se eu tinha razão, e se, nesse momento, eu não estava defendendo um modelo de educação mais tradicional, pautado muito mais em função de um conteúdo do que no que a turma gostaria de trazer. Sei que sem o conteúdo podem ficar lacunas, também que eu não gosto de ensinar nada sem aproximar o que estou dizendo das vidas de quem está me ouvindo e que minhas aulas geralmente são provocativas, mas naquele momento talvez eu não tivesse razão.

Busquei aproximar o assunto às pessoas de várias formas possíveis, mas senti a turma muito distante. Tentei puxar alguns exemplos para falar de aspectos de suas vidas pessoais para elencar o conteúdo, e acredito que em alguns momentos havia

mais atenção. Percebendo que o conteúdo de fato está sendo visto como denso, brinquei dizendo que a turma já estava bocejando, mas não havia muito que fazer.

O Professor F também percebeu a dispersão e jogou, de forma levemente ameaçadora, que o conteúdo iria cair na prova, e nisso a atenção voltou mais. Essa definitivamente não é uma estratégia que usaria para capturar a atenção das pessoas, porque ela aproxima a ideia de educação com a vigilância e com a punição, tomando termos de Foucault (1999a) emprestados.

Gostaria de um ambiente mais leve para ensinar, mas às vezes me deparo com limites impostos pelo conteúdo e pelo horário. De toda forma, percebi que naquele momento minha preocupação com meu gênero parecia inexistente, meu foco era inteiramente ensinar. Se eu consigo abstrair essa preocupação, então significa que eu me sinto à vontade. Num dado momento uma aluna comentou algo e mencionou minha fala usando a expressão “Ele”, mas ela recai naquele conjunto de casos em que não sinto que é uma forma de desrespeito, apesar de ser uma desconsideração do meu gênero. Essa forma de me tratar reflete uma visão muito anterior fundada em um discurso social sobre gênero (ver seção 2.1).

Ao final da aula, falamos sobre uma atividade na qual a turma vai ao menos tentar analisar um caso da mídia ou mesmo local com base na perspectiva do materialismo histórico dialético. Queremos que aprendam a olhar para o mundo considerando essa perspectiva, e os encontros iniciais forneceram bases interessantes para isso.

Saindo da sala vimos o “funcionário da palestra” e ele acenou, mas nunca mais comentou sobre o momento que tínhamos com o quadro profissional da instituição. Preciso abordar isso com ele, pois quero saber o que aconteceu para ele ter mudado dessa forma.

Já na CAD, perguntei ao Professor F sobre uma confraternização que algumas pessoas vão fazer no dia dos professores, pois ele me disse que estava convidada. Vi nesse convite um gesto de consideração, as pessoas me querem por perto. Ele, porém, não ainda não tem informações.

Cegamos ao final de **setembro, dia 28**, para mais um encontro da extensão. A proposta inicial seria reunir a turma presencialmente, mas o Professor F havia indicado que se as pessoas quisessem elas poderiam optar pelo formato remoto. Nesse caso faríamos uma apresentação presencial com transmissão *online*. Diante disso percebi, no grupo do *WhatsApp*, que maioria esmagadora optou por

acompanhar de forma virtual, e apenas uma pessoa indicou que preferia estar presencialmente. Isso já me deixou apreensiva, porque sabia que nesse formato as câmeras seriam todas desligadas, ainda que o *chat* pudesse deixar algumas pessoas mais à vontade para falar.

O encontro começou com atraso, começando com algumas falas do Professor F de forma introdutória. Durante esse momento inicial percebi que havia pessoas da turma de MHD presentes. O Professor F indicou que ele havia feito o convite para que outras pessoas pudessem participar enquanto voluntárias caso quisessem. A ideia do encontro era falar sobre gênero e sexualidade com o intuito de fazer as pessoas saírem com um mínimo de entendimento sobre o assunto, pois pretendemos que elas ocupem salas de aula para falar sobre o projeto. Seria uma catástrofe ver uma pessoa da extensão indo a uma sala e tratando uma travesti no “masculino”, por exemplo.

O encontro começou sem muita interação, em diversos momentos me senti sozinha enquanto falava, e infelizmente numa ocasião em que fiz uma pergunta muito simples, relacionada à vivência que já possuem, a turma se manteve em silêncio. Eu coloquei a seguinte situação: “Imaginem vocês, meninas, acordando amanhã e vendo uma barba no rosto que nem a do Professor F. Como vocês se sentiriam?”, um exemplo muito parecido com o que descrevo na seção 2.4. Ou seja, não era uma colocação que imputava conhecimento teórico ou algo do tipo, e mesmo assim fiquei alguns bons segundos sem resposta, ao ponto em que eu tive que dizer que neste caso precisaria avançar sem ouvir nenhuma resposta. Foi muito constrangedor, mas, pelo menos, enquanto eu dizia isso chegaram alguns comentários pelo *chat* e eu comecei a comentar algumas das respostas. Quando repeti o exemplo me dirigindo aos “meninos” eu já senti que a turma estava mais inclinada para responder. Basicamente minhas preocupações se materializaram, de fato a aula remota é mais solitária, menos interativa.

Tenho certeza que o conteúdo não era o problema, mas sim o formato virtual. Numa sociedade cada vez mais acelerada pelo modo de produção capitalista, parece que esse formato vem muito a calhar no encurtamento dos tempos e deslocamentos, mas ele aumenta as distâncias entre as pessoas e prejudica a interação humana. Não podemos entender a educação sem pensar em gênero e também no capitalismo (ver seção 1.3), portanto definitivamente o meu fazer docente estava sendo atravessado por esses elementos, mas parece que em alguns momentos isso fica mais evidente do que em outros.

Quando comecei a apresentar imagens de pessoas para falar sobre gênero o clima melhorou um pouco, mas o mais interessante foi que uma pessoa da turma de MHD se sentiu à vontade para compartilhar suas experiências. É uma pessoa que todos identificam como mulher, e de fato ela se vê como uma, mas ela disse que veste com frequência as roupas do seu filho e marido. A fala dela foi muito interessante porque mostrou que entre nós existem pessoas muito diversas. Nesse momento eu também aproveitei e falei “Imaginem, gente, que vocês estão ocupando uma sala para falar sobre esses temas e uma fala dessa aparece? O que vocês vão dizer? É homem? É mulher? Precisamos fazer algo fundamental que é perguntar a pessoa, é ela quem vai nos dizer como ela se vê e como ela se sente confortável”. A pessoa, apesar de tudo, se mostrou um pouco confusa porque disse que agora não sabia mais como se via, e inclusive falou que hoje considera se relacionar com mulheres, inclusive dentro do casamento. Nesse ponto eu precisei separar gênero de sexualidade, apesar de que ambos possuem diversas interligações entre si e com outros fenômenos. O importante naquele momento era fazer a turma dar os primeiros passos, e acredito que a situação foi oportuna. Também fiquei feliz em ver que essa pessoa se sentiu suficiente bem para trazer tudo isso à tona, e creio que as discussões lhe ajudaram nesse processo de falar.

Ao final acredito que a turma saiu com mais dúvidas do que entrou, mas é o que eu esperava. Destaquei que passaram uma vida inteira vendo um discurso hegemônico sobre o que existe e até onde o ser humano vai, mas a vida na prática é muito mais diversa e ampla do que isso. O processo de entender isso, porém, é lento, porque desfazer uma vida inteira de discursos que nos atravessam de diversas formas é difícil (ver seção 1.2). Nesse momento eu senti que a aula parecia muito mais interessante, as pessoas estavam entendendo minha mensagem. Só me pergunto como elas vão lidar com a diversidade na prática, pois muitas pessoas me tratam no masculino sem mesmo perceberem. Elas entenderam que sexo não determina gênero, mas seguem me tratando no masculino. A contradição é clara, mas talvez apenas para mim.

Houve um momento em que o Professor F perguntou quem gostaria de falar sobre como foi o encontro, e os comentários foram bem positivos, tanto em voz como em texto. Muitas pessoas disseram que a aula foi incrível, maravilhosa, que abriu a mente, etc., e eu fico feliz com isso, mas confesso que não esperava. Eu passei o encontro com a sensação de que ele não fez sentido para ninguém, contudo parece

que ele fez, ou fez em parte. Percebi que o encontro educativo precisa ser prazeroso não apenas para a turma, a qual normalmente nós tentamos conquistar com nossas abordagens, mas também para quem está no papel docente. O retorno me deixou aliviada, mas o processo não foi prazeroso para mim. Também me pergunto se ao final desse projeto essas pessoas estarão de fato pensando diferente, ou se o projeto não será suficiente para isso.

Houve um último momento para falar do slogan do projeto e um aluno entregou uma proposta, a única, que foi bem aceita por todos, inclusive por mim. Tinha receio de que a turma não conseguiria captar bem a ideia da diversidade, mas a figura apresentada capturou bem a ideia. Ela é composta por um punho fechado, posicionado de forma vertical e mostrando os dedos voltados para dentro. As cores do arco-íris cobrem toda a imagem. Sugeri um nome que carrega um trocadilho com a letra Q, da sigla LGBTQIAPB+, e a qualidade de vida no ensino superior. A turma acolheu e logo foi comentando sobre a possibilidade de criar um *Instagram* e mandar confeccionar camisas com o slogan.

Entramos em **Outubro, dia 04**. Ao longo do dia troquei mensagens com o Professor F sobre a disciplina e sobre a extensão. É curioso como que qualquer coisa que eu sugiro é quase que imediatamente acatada. Não consigo deixar de pensar que meu trabalho significa tanto um alívio nas demandas institucionais como algo a ser confiado.

O Professor F chamou um carro para me buscar em casa, e nele comentamos sobre o projeto de extensão. Falei que vejo uma distância grande entre a turma e algum conhecimento sobre o assunto. As pessoas parecem conviver, mas não querem se aproximar muito, conhecer melhor. Seria essa uma expressão sobre como funciona gênero e sexualidade na sociedade e, em especial, dentro da faculdade? É um perto que é longe. As pessoas convivem, mas não sabem do que se trata, e, diante disso, na hora que se expressam o que prevalece é a desinformação que se traduz em preconceito. Não sou uma iluminista, não acho que o conhecimento necessariamente nos salvará, mas se apenas o contato com esse grupo não promove conhecimento sobre como ele vive, então também é necessário colocar as diferenças em pauta e discutir sobre as multiplicidades de existir. É importante, portanto, fazer emergir.

Ele também falou de uma situação em que uma menina na aula dele disse “Arrasou viado”, e ele respondeu “que expressão é essa? Você é da comunidade

LGBT?”. Ele entrou em conflito com a menina e ela, por sua vez, não gostou muito da postura dele. Pensei sobre as repercussões disto, e no fato de que tanto ele deveria ter confrontado, pois não se sentiu bem, como o de que a menina provavelmente passou a ver o grupo LGBTQIAPNB+ como hostil. Quando pessoas dizem que não se sentem a vontade para falar sobre o assunto, talvez elas tenham um episódio desses em mente. Nos momentos em que as pessoas disseram que tem medo de serem canceladas (como nos dias 23 de março e 6 de abril), elas pensaram em algo assim? Por um lado, parece difícil aproximar os grupos hegemônicos com aqueles minoritários, pois quando o primeiro se sente mais à vontade ele pode acabar sendo violento com o segundo. Afastá-los completamente, por outro lado, não elimina essa violência.

Chegando à faculdade eu precisei ir ao banheiro me maquiar, mas já sabia que os banheiros na CAD estavam prontos para serem usados. Porém, ao chegar lá vi que a luz do banheiro para pessoas com deficiência estava acendendo, portanto fui ao “feminino”. Não queria utilizar o banheiro “feminino” porque eu ia demorar um pouco na maquiagem, portanto alguém poderia bater na porta, mas me sinto minimamente à vontade para usar o espaço. Antes de ir à aula encontrei algumas professoras, então conversei um pouco com elas de forma casual sobre assuntos extraprofissionais.

A sala de aula da turma de MHD agora fica no térreo, em um espaço com brinquedos que é usado por turmas de pedagogia, pois o Professor F conseguiu reserva-la para esse dia e horário até o fim do ano. A aula foi animadora, porque começamos falando de política e foi fácil puxar a discussão disso para o assunto da disciplina. Os estudantes deram vários exemplos, falaram de suas vivências, e nós entramos com os elementos mais teóricos, dando muita ênfase nos interesses materiais (pensando no Marx d’O *18 de Brumário*). Partindo dessas ideias falamos da atividade de análise sob a lente do materialismo histórico dialético dando vários exemplos, e sentimos que eles parecem ter entendido melhor o que falávamos, pois estavam raciocinando junto. Foi ótimo. Senti que posso ter tomado muito tempo com essa conversa, mas não me arrependo de ter puxado o assunto, ela foi crucial para que pudessem entender melhor o assunto.

Falamos de Weber, dando sequência na abordagem sobre sociólogos e filósofos clássicos, e eu entrei no livro *A Ética protestante*. Durante a aula falei sobre o calvinismo, e nessa hora esperei a manifestação da menina que sempre vai de saia jeans longa. No começo, quando perguntei quem conhecia o calvinismo, ninguém

respondeu, depois citei que geralmente quando se fala em calvinismo se fala em arminianismo, e aí ela falou que conhecia alguma coisa. Falei um pouco sobre e vi que ela parecia mais participativa, conversando com uma pessoa do lado sobre o assunto. Quis passar a impressão de que também me interesse por assuntos os quais ela possivelmente não imaginava, talvez para fugir de um estereótipo, mas trazer isso foi oportuno, pois a religião é algo presente demais nas nossas vidas dentro da sociedade. Acredito que as pessoas não veem tanto a conexão entre, por exemplo, uma expressão do cristianismo e a consolidação do capitalismo, mas busquei demonstrar isso a partir das ideias dele. Admito que seja um processo longo, então as pessoas podem não assimilar de cara, mas aproximar as discussões teóricas com a vida delas certamente ajudará nesse sentido.

No intervalo uma menina falou comigo, motivada pela questão da eleição presidencial, e disse “o senhor”, mas rapidamente balançou de leve a cabeça e disse “a senhora imagina isso?”. No meio desse assunto citaram o fato de que professor geralmente ganha pouco e pode até passar fome, o que é infelizmente uma realidade. Ao mesmo tempo eu sinto que, enquanto estudante, ela não parece muito interessada no conteúdo. É como se a valorização fosse “dos professores” num sentido abstrato, não concreto. Não sei se ela é grata pelo fato de eu apresentar em sala um assunto que talvez não faça sentido para ela. Aqui posso retomar o que disse na seção 3.3, sobre docência, pois vi na sua fala mais um exemplo do que busquei demonstrar. Há uma valorização da docência na nossa sociedade, desde que ela atenda a um propósito particular dentro da sociedade capitalista. Se eu, uma pessoa dissidente de gênero, estou contribuindo para isso, ou se pelo menos as pessoas acreditam que estou, então eu serei bem vinda enquanto docente. Porém, durante esse percurso eu serei tratada no “masculino” na maior parte das vezes, já que as pessoas me aceitarão nesse espaço ao mesmo tempo em que mantêm o pensamento hegemônico sobre gênero como sendo determinado por um sexo biológico. A minha aposta na educação reside no fato de que essas concepções podem mudar em função do próprio exercício docente e das relações que se constroem no processo.

Encerrei a aula introduzindo Adam Smith, abordando aspectos mais biográficos do autor e alguns conceitos fundamentais da economia política. Ao trazer esse autor para uma turma de Serviço Social, pude perceber de uma vez por todas a forma ambígua com que minha abordagem é vista pela instituição. Adam Smith é um autor relevante para a compreensão de Marx, uma vez que sua principal obra, *O Capital*, foi

influenciada por uma análise crítica das suas ideias. Isso demonstra a importância que Marx atribuiu às contribuições de Smith para a compreensão da sociedade capitalista, embora tenha discordado de muitas delas. No entanto, no contexto brasileiro, é comum que os cursos de serviço social priorizem exclusivamente a abordagem marxista. No entanto, faculdade acolheu minha sugestão de trabalhar com Adam Smith integralmente.

Com isso fica evidente que há uma confiança quase que completa no meu trabalho, mas isso ocorre em função de um contexto laboral muito demandante, em que existe pouco tempo para o planejamento das disciplinas (como comento no dia 16 de agosto). A falta desse planejamento, na verdade, aparece para mim como uma estratégia de sobrevivência coletiva, pois é possível trocar experiências e rapidamente montar um cronograma de aulas. Assim, o corpo docente consegue atender às múltiplas demandas diminuindo o tempo necessário para cumprir cada uma. Isso é algo que eu mesma tive de fazer no dia 11 de maio, reduzindo o tempo de leitura dos trabalhos por saber que também precisava me maquiar. Nesse contexto, portanto, senti liberdade para propor um autor que poderia não ser bem visto em outros contextos, mas também o sentimento de que não havia tempo para pensar em como abordá-lo da melhor forma. Parecia, portanto, uma espécie de docência livre e sufocada.

Estava com a bexiga estourando, portanto fui ao banheiro logo quando a aula terminou. Não senti qualquer nervosismo para usar o banheiro “feminino”, que por sinal estava bem cheio. Passei uns bons minutos na cabine, e me senti um pouco apreensiva pensando que alguém poderia tentar abrir a porta, pois ela estava fechada com um ferrolho frouxo. Felizmente tudo correu bem, mas acho que sempre estarei em um modo mais alerta nesse espaço, como se eu não fosse realmente bem vinda nele. Porém, pensando nas vezes anteriores em que precisei usar esse espaço, acredito que venho em sentindo mais confortável. Eu fico feliz em perceber que ter sido expulsa desse lugar socialmente criado não foi suficiente para me fazer desistir. Cá estou viva e afrontando as imposições de gênero na sociedade.

No carro da volta o Professor F me agradeceu como sempre faz. É quase que diário esse agradecimento, e eu não sinto que é por puro automatismo, ele de fato parece se sentir assim pelo meu trabalho, como se até dependesse um pouco dele.

Dia 10 de outubro. Fomos de transporte por aplicativo, e no carro o Professor F mencionou que utilizou meu barema (que produzi para a disciplina de PISC) em

outros contextos e com outras professoras, e que uma delas disse: “nossa como ela é inteligente”. Eu fiquei feliz em ouvir isso, me senti reconhecida.

O encontro da extensão foi ótimo, porque combinamos de que a participação remota precisaria ser justificada. Tivemos de fazer isso para evitar a sensação de solidão do encontro passado.

Ao chegar à faculdade encontramos uma professora da comunicação chorando, mas ela não queria falar conosco. Pensei que era *Burnout*, pelo ritmo de trabalho intenso, e sugeri buscar a clínica de psicologia para procurar ajuda, mas depois o Professor F falou que uma pessoa não lhe deu o crédito que ela merecia por um trabalho enviado ao Ministério da Educação (MEC), visto que ela participa da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição. Gostaria de saber se ela está bem.

Ao chegar à sala vi uma das meninas que o Professor F chama de “minhas fãs”, mas ela estava visivelmente cansada, então decidi perguntar como ela estava se sentindo na esperança de ajuda-la. Tinha pouco tempo até começar o encontro, então a conversa com ela foi breve.

Hoje eu estava assumindo o encontro sozinha, pois o Professor F precisava participar de uma reunião. O assunto do encontro era novamente gênero e sexualidade, mas também falei de como vai funcionar o projeto em maiores detalhes. Houve muitas dúvidas, também notamos muitas compreensões que replicavam ideias do senso comum como “a pessoa era mulher e virou homem”, “meus pais desconfiam de que meu irmão não é normal, porque ele tem um jeitinho”, quando me trataram no “masculino” como de costume, ou quando riram quando tocamos no assunto de sexualidade falando sobre fetiches. É esperado que isso fosse acontecer, portanto lidei com muita naturalidade. Pelo menos senti que a turma parecia mais participativa e atenta. Acredito que saíram de lá entendendo um pouco mais disso tudo, mas me pergunto se as possíveis mudanças de pensamento vão perdurar. No encontro senti a necessidade de corrigir o pronome que usam para se referir a mim, e depois disso percebi que a turma se esforçava para me tratar no “feminino”. Alguns escorregavam, mas sentia que havia o intuito e vontade nisso. Nessas horas é comum ver as pessoas lutando contra um longo processo de socialização que configurou suas mentes para automaticamente me tratarem no “masculino”, portanto sinto que minhas palavras fizeram frente a tudo isso.

O rapaz calado do primeiro dia permaneceu assim da mesma forma. Porém, desta vez em alguns momentos ele demonstrava claramente estar prestando atenção e entendendo o que estava sendo dito. Senti melhor a presença dele, mas como ele não interagiu ativamente eu posso apenas supor isso.

As pessoas que estavam em casa participaram bem menos, ao ponto de que chegávamos a esquecer de que elas estavam ali presentes. Fizemos uma defesa do formato presencial porque a turma precisa entender esse assunto, e em casa percebemos que isso não será possível.

Num dado momento apareceu a professora de comunicação junto a três estudantes, depois o Professor F e a professora do serviço social que está na mesma UC de MHD. Nesse momento decidi puxar algumas ideias mais gerais para lhes situar na discussão, dando exemplos e falando sobre como tendemos a julgar o que é diferente de nós.

No geral o encontro foi ótimo, a turma se permitiu errar e ouvir onde erraram, também comentaram muito sobre suas vidas. Senti que de fato foi um momento que fez sentido. O tempo passou e eu nem percebi. Ao final, o Professor F assumiu e começou a dividir a turma em grupos a partir de algumas tarefas que precisavam ser realizadas nos próximos dias. Nesse momento fui ao banheiro, e quando vi que estava vazio fiquei despreocupada.

Na volta para a CAD, as professoras falaram como esses assuntos eram importantes e que as pessoas deveriam ter mais contato com eles, o que infelizmente não ocorre. Isso me fez pensar sobre a palestra que seria destinada a funcionários da instituição, e como essas discussões realmente não chegam a alguns lugares. Docentes frequentemente são vistos como referência por suas turmas, mas nos momentos em que espontaneamente surgir uma discussão sobre gênero e sexualidade durante suas aulas, ou entre determinadas pessoas presentes, como vão lidar com isso? Uma pessoa sem o mínimo de contato e de vivência em relação ao assunto irá apenas reforçar estereótipos e possivelmente reproduzir a violência.

Falando sobre outro assunto, eu percebo, enquanto escrevo o diário de campo, que sinto mais prazer em relatar esses encontros presenciais da extensão em comparação com os dias nos quais dou aula à turma de MHD. Acredito que é porque eu estou vendo as discussões sobre gênero e sexualidade de forma mais presente, estou conseguindo acessar melhor o que pensam sobre esses assuntos, qual o nível de compreensão que têm, e como reagem às coisas que eu falo.

Sinto que hoje a educação foi transgressora, mas foi educação. É uma dança institucional que integra eixos de conservação e mudança, e isso faz todo o sentido quando pensamos que o necessário para que se criem e se transformem instituições é justamente a presença de seres humanos interagindo. Não existem instituições consolidadas, imunes à mudança, porque as pessoas mudam o tempo inteiro. Gênero, educação, IES, qualquer instituição funcionará em movimentos de poder e resistência, então o fazer educativo também pode ser transgressor frente a visões que circulam dentro do mesmo contexto ou na sociedade como um todo. Gênero, docência, educação, tudo isso é atualizado em um processo no qual cada elemento atravessa os demais. Isso é o que venho argumentar ao longo desta tese nos Capítulos I e III, e também na seção 2.3.

Hoje é dia **15 de outubro**, dia do professor. Houve uma confraternização entre alguns docentes e eu fui convidada. Isso me deixou feliz em termos pessoais e também sociais, mas também vi nisso uma oportunidade para vivenciar a instituição em outro contexto, afinal são as pessoas que constroem as instituições e as relações dentro delas (ver seção 2.3). Pensei que não iria conversar tanto nesse encontro porque não conheço bem as pessoas em aspectos para além do trabalho, mesmo tendo convivido há certo tempo com elas, mas isso não aconteceu.

Fui até o local de carona com o coordenador da saúde e o Professor F. No local, a princípio fomos conversando enquanto esperávamos outras pessoas chegarem. Quando a professora de enfermagem chegou ela disse imediatamente que não queria ouvir falar sobre política naquele espaço, porque ela sabia que todas as pessoas pretendiam votar em Lula nas eleições de 2022. Em alguns pouquíssimos momentos isso acabou vindo à tona, mas mesmo assim ela mostrou irritação em episódios curtos. Apesar dessa inclinação política eu nunca senti nenhum tipo de hostilidade da parte dela, o que me faz perceber que preferências político-partidárias realmente não determinam como alguém irá enxergar gênero.

Falaram sobre o dia anterior, em que não pude estar presente na instituição, pois a faculdade realizou uma pequena festa para comemorar o dia do professor. O problema é que a gerente do campus chamou o mesmo animador que o Professor F havia comentado no dia 23 de março, e ele repetiu o mesmo tom homotransfóbico nas brincadeiras, dessa vez também com brincadeiras racistas e gordofóbicas. Segundo os relatos, ele chamou professores de viado, pegou no pênis de um professor, e chamou uma professora negra e gorda de “vovozona”. Em resumo, vários docentes

ficaram desconfortáveis. Nesse momento me perguntei o que eu teria vivido caso estivesse presente nesse dia, pois eu não sei como iria reagir. Talvez eu sentisse que na minha posição de estagiária sem vínculo formal eu não poderia interferir na dinâmica da instituição de forma abrupta, talvez eu externasse incômodo em nome do fato de que já vivi preconceito demais na vida para tolerar isso. Apesar de não ter ido, pelo relato pude sentir um pouco a dinâmica de gênero e sexualidade nos conflitos dentro da instituição. Assim como na sociedade, a brincadeira parece construir um ambiente em que determinadas visões preconceituosas podem ser externadas, pois ela cria um clima de ambiguidade em que não se sabe o que o outro realmente pensa. Dessa forma ela catalisa o processo de encontro entre visões dissonantes, pois existem pessoas as quais não concordam que gênero e sexualidade sejam abordados dessa forma. O Professor F disse que saiu da sala num dado momento porque não concordava com aquilo.

Num dado momento a conversa voltou-se para mim e como que eu saio de casa. Acredito que antes estávamos falando das minhas roupas, e do tamanho do meu short, porque decidi ir com um short mais curto para o encontro. Nesse momento eu falei que primeiro preciso enganar meus avós utilizando peças de roupa para esconder meu visual. Todos ficaram um pouco surpresos, porque não imaginavam que alguém fazia isso, muito menos que seria eu.

Curiosamente o coordenador da saúde comentou sobre meu short em vários momentos, tanto no carro como na confraternização, com brincadeiras que insinuavam que ele era curto demais, e então eu comecei a brincar de volta dizendo “eu vou lhe dar um desses viu?”. Nesse momento ele pensou que eu poderia ter me sentido questionada sobre a roupa que decidi usar, e então ele comentou que na verdade achou algo incrível, porque ele tinha a ideia de que eu era uma pessoa muito formal, fechada, mas que agora me via uma pessoa leve e com roupas que refletiam essa leveza. Eu não sinto que preciso ser formal, mas de fato meu estilo de roupa pode indicar um ar de formalidade em alguns casos. O lenço de pescoço que costumo usar não parece entrar para a lista de peças que causam essa impressão, ao menos sozinho, porque na ocasião eu também estava usando um.

Num dado momento eu conversei com duas professoras sobre seus trabalhos na instituição, pois não as conhecia bem. Elas me disseram que pensaram em mim porque havia uma demanda ligada à discussão sobre a diversidade nos cursos de administração e contabilidade. Combinei com ambas uma aula para a contabilidade

sobre direitos humanos e diversidade em uma turma considerada conservadora, com dois “bolsonaristas convictos” segundo elas. Sinto que essa é uma oportunidade para vislumbrar a reação de pessoas que talvez estejam mais inclinadas a externar uma visão negativa. Se tal reação não ocorrer, acredito que minha tese terá ainda mais força. Curiosamente uma das professoras me tratava muito no “masculino”, enquanto isso um professor e o coordenador da saúde sempre diziam “é ela”, num tom baixo. Quando percebeu, a professora me perguntou sobre isso e eu comentei que eu prefiro o “ela”. De novo, não senti que houve maldade, a gente sempre sabe.

Nessa hora um professor da pedagogia, o mesmo que disse “Agora tem o P também? Daqui a pouco é o alfabeto todinho com o mais no final” no dia 20 de abril, comentou que em 2019 recebeu uma proposta para dar aula sobre gênero e diversidade para discentes do curso, mas perguntaram se ele teria coragem por conta das turmas e de suas reações. Ele aceitou e disse que foi difícil no começo, mas que hoje tem um grupo que estuda assuntos relacionados e que conta com seis pastores evangélicos os quais foram seus alunos. Ele disse que foi ferrenho na defesa, e que hoje eles parecem ter sido transformados. Seguindo seu relato, me parece que é possível transformar pessoas pela educação, mesmo aquelas que parecem muito ligadas a uma religião cujas pessoas podem condenar as dissidências de gênero (como é o caso do pastor Valadão, citado na seção 3.3). Não pude deixar de pensar, porém, sobre como ele mesmo caminha nesse processo todo, pois vejo movimentos de ruptura no relato das suas experiências, mas também de um questionamento acerca da legitimidade das diferenças quando me recordo da fala que ele proferiu no semestre passado. Sei que o processo não é linear, mas me pergunto se ele percebeu esses múltiplos movimentos.

Em outro momento, a professora da comunicação comentou que houve uma pesquisa, em um portal da instituição voltado para a discussão sobre diversidade, na qual docentes respondiam se já sofreram preconceito, mas seus resultados não estavam acessíveis para todas as pessoas. Isso me intrigou bastante, as próprias pessoas que responderam não têm acesso aos resultados? Qual a finalidade dessa pesquisa? Em mais de seis meses dentro da instituição essa era a primeira vez que ouvia falar nisso.

Já na volta, o coordenador da saúde curiosamente também me tratou no “masculino”, apesar de ter corrigido outra professora antes. Nessa hora ele percebeu e comentou, então falei que não senti hostilidade e mencionei o caso mais cedo com a

professora. Ele aproveitou a oportunidade e perguntou como foi para mim a inserção na instituição, e eu falei que curiosamente foi tranquila, porque eu cheguei num ponto de autoaceitação em que eu estranho o estranhamento das pessoas, pois já me acostumei demais a ser eu mesma fora do convívio com meus avós e com as pessoas da rua da casa. Mas, pensando enquanto escrevo esta tese, percebo que foi um processo que também envolveu muita insegurança, mas não sei dizer exatamente porque não pensei nisso quando lhe respondi. Também comentei que o Professor F foi importantíssimo nesse processo, pois ele fez a ponte entre eu e as pessoas lá. Falamos também sobre a reação das pessoas ao fato de que eu tenho que enganar meus avós para sair de casa, e ele disse que atribui isso ao fato de as pessoas me verem lá como uma pesquisadora que levanta os debates sobre gênero e sexualidade aonde vai, por isso elas não imaginariam que eu estaria escondendo meu gênero de alguém.

Dia **19 de outubro**. Hoje iríamos encontrar a turma de extensão, mas novamente ficaria sozinha com a turma pela maior parte do tempo, pois o Professor F precisava aplicar provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A parte da discussão teórica sobre gênero e sexualidade seria tranquila, o problema era a divisão de grupos para os trabalhos. Não sou muito boa em organizar pessoas. Também pretendíamos discutir com a turma os questionários que iriam coletar as informações dos grupos visitados, de modo a entender como pessoas LGBTQIAPNB+ estavam vivenciando a faculdade.

No entanto, o encontro, que foi semipresencial, foi permeado por um sentimento ruim, pois meu intuito era consultar o que as pessoas haviam entendido até então, e a turma sabia disso. A maioria das perguntas que fazia não era respondida, e eu perguntava coisas básicas como “o que é um homem trans?”, “o que é bissexualidade?”, e mesmo assim muitas pessoas não sabiam. A maioria confundia gênero e sexualidade quando tentava falar algo, e isso me deixou um tanto triste.

Nessa hora um dos poucos estudantes presentes começou a tentar explicar alguns conceitos para os demais. Alguns entendimentos da turma não estavam completamente equivocados, mas ele os questionava nos mínimos detalhes enquanto curiosamente apresentava compreensões equivocadas. Tudo isso foi intensificando um clima de cobrança na medida em que ele falava em tom de sermão com os demais. Ele chegou a brigar com uma colega, e por sua voz ser mais alta que a minha eu tive dificuldade em controlar os ânimos, chegando a ficar ainda

mais triste. Nesse ponto sinto que precisei ter um manejo da sala e eu não tive, pois não me reconheço nessa postura autoritária de mandar as pessoas fazerem silêncio e enfatizar uma suposta autoridade na relação. Aliado a isso, eu já vinha com algumas demandas vocais, portanto sabia que se levantasse o tom de voz eu iria ter problemas. O que eu precisava fazer nesse momento?

Com esse episódio eu percebi que o engajamento da turma em conhecer o espectro LGBTQIAPNB+ era baixo, e isso me fez pensar sobre o nível de contato que desejam ter com as diferenças. Sequer conseguem respeitar meu pronome em todas as situações, apesar de se corrigirem. Trata-se de uma vida de condicionamento, talvez, e mudar isso de fato é desafiador, mas não saber o que é gênero e sua diferença para sexualidade, estando numa extensão em que se propõem a tratar sobre qualidade de vida para a população LGBTQIAPNB+, é inadmissível. Que qualidade de vida vai ser gerada assim? Se alguém sequer compreende o grupo com o qual vai trabalhar? Senti que o nível de respeito que me permite estar em sala e interagir chegou a uma espécie de limite, e qualquer tentativa de transpor esse limite incorrerá em frustrações. As pessoas preferem ficar com compreensões estereotípicas e errôneas do que de fato entender o grupo, pelo visto. Isso significa que estou fadada a ser lida a partir de estereótipos? Isso seria ser respeitada? Por um lado quero acreditar que haver espaço mínimo significa ter condições para transformação, mas, por outro, penso que é nele que permanecerei. Não se transforma do dia para a noite, mas o ônus da demora é pago pelos grupos minoritários.

Isso tudo ficou explícito quando o estudante, ao perceber que nem ele sabia de algumas coisas, como, por exemplo, o fato de que nem todas as travestis se veem como mulheres, ele disse: “professora, você está exigindo muito de nós, essa discussão é nível doutorado, não temos condições de aprender isso”. E depois de falar muito, e mais alto que eu, eu precisei pedir agressivamente para falar. E disse: “a travesti é obrigada a saber disso que vocês enxergam como difícil demais, não precisar saber disso é um privilégio que ela não possui”. Não sei como isso soou para a turma, mas, por saber que esse estudante é gay, percebo em alguns casos que nem a população LGBTQIAPNB+ busca se conhecer, e que, infelizmente, existe homotransfobia entre nós, mas é inegável que há um esforço em entender melhor a diversidade humana quando comparamos com a sociedade no geral.

Sequer gostaria que a turma decorasse rótulos, queria apenas sentir que há uma busca em entender melhor o assunto. A empolgação da estudante de direto no primeiro encontro dizendo “que massa” me soou positiva, mas hoje, pensando melhor, ela parece representar uma espécie de entretenimento. É um assunto “exótico” que é prazeroso na medida em que ele mata as curiosidades da população hétero-cis-binária, mas que gera tédio quando ele implica na obrigação de essa pessoa se mexer para combater o preconceito em si e no mundo. Não somos uma atração de circo.

No geral este foi o clima do encontro. Tempos depois, o Professor F apareceu e perguntou se eu havia feito a divisão dos grupos por tarefas. Percebi que tinha me esquecido desse ponto completamente, então ele rapidamente assumiu essa função. Nesse ponto os ânimos se acalmaram mais e as pessoas presentes foram indicando onde queriam trabalhar. A maioria parece ter indicado interesse em ficar com o grupo de divulgação e mídias, talvez porque envolve não ter que sair de casa. Precisei ir ao banheiro, e quando voltei percebi que a lista continha pouquíssimas pessoas para ir às salas falar sobre o assunto. Isso precisaria mudar, todas as pessoas deveriam ficar com essa atividade.

Estouramos todos os tempos e não conseguimos abordar o questionário com a turma, mas isso não importava muito. Os problemas estavam falando mais alto. Encerramos o encontro e confesso que neste momento não queria conversar muito com as pessoas na CAD quando voltamos. Felizmente tivemos carona de um preceptor⁴⁵ de enfermagem que me pareceu ser bem gentil, conversamos sobre o trabalho dele e sobre as decisões políticas recentes envolvendo a categoria. Com isso consegui me distrair um pouco.

Queria muito desabafar com o Professor F, mas só consegui quando cheguei a minha casa. Falei, sem poupar muitos detalhes, que estava preocupada com a extensão, e que precisávamos nos reunir para replanejar tudo. Ele havia comentado que não gosta de ouvir áudios longos no *WhatsApp*, mas ele parece ter ouvido todos os quase 15 minutos sem comentar nada sobre o tempo que usei para falar. Senti que podia desabafar com ele.

Chegamos ao final de **outubro, dia 26**. Novamente tinha encontro com a extensão (precisei faltar à última aula na turma de MHD), e o objetivo era mais

⁴⁵ Na instituição essas pessoas são encarregadas de acompanhar estudantes no local dos seus estágios, explicando sobre alguns aspectos mais práticos ligados a cada fazer profissional.

simples: falar sobre como seria o funcionamento das visitas nas salas, que agora vai demandar pouco conhecimento acerca do assunto de gênero e sexualidade, e mostrar o questionário que criamos para ser aplicado a pessoas LGBTQIAPNB+ que frequentam a instituição. Também tentamos dividir os grupos de trabalho pensando em atividades como a produção de materiais de divulgação e o mapeamento da rede de atenção a esse público em João Pessoa. Não estou contente com o andamento da extensão, pois os objetivos mudaram.

Aliado a isso, em conversas no início o Professor F me falou que poderíamos promover uma ação do projeto voltada para o quadro profissional da instituição como um todo. E obviamente usei isso para falar com o funcionário que havia me solicitado um encontro desde o semestre passado, pois simplesmente não poderia deixar sua demanda passar. Além disso, ela também ressoava com meus interesses em levar essa discussão para outros setores da instituição que não apenas a sala de aula. Porém, o formato dessa reunião não era nada do que imaginei e prometi ao funcionário, pois o Professor F disse que ela seria meramente informativa, destinada a quem pudesse e sentisse interesse em participar.

O projeto tinha como objetivo inicial levar qualidade de vida para a população LGBTQIAPNB+ no campus, mas as barreiras e interesses institucionais parecem estar lhe transformando em um levantamento de informações que se traduzirá num produto a ser apresentado ao final do semestre. Que transformação isso causa? Se for alguma, parece que é pouco. Ou seja, quando o interesse institucional conflui com os meus, então eu posso atuar enquanto professora LGBTQIAPNB+ e conversar com o corpo discente sobre gênero e sexualidade. Assumir uma aula ou palestra dialoga completamente com tais interesses, pois assim cumpre-se com o papel institucional docente. Quando, por outro lado, meu interesse conflita com os da instituição, então minha atuação docente é barrada. Falar com o grupo técnico administrativo e docente significa quebrar os rituais da instituição, pois a atividade docente deve ser dirigida apenas a estudantes. Assim, logo se apresentaram entraves e dificuldades, e por isso agora acredito que entendo a reação de esquivas do funcionário quando o chamo. Ele tem um trabalho a fazer e tudo o que perturba esse trabalho é visto com maus olhos. Assim, há a manutenção de uma lógica de funcionamento institucional, e inovações só podem ser aplicadas caso levem ao lucro. Aquilo que conflita com o lucro e causa instabilidade é rejeitado.

Mas é possível confrontar essa lógica mesmo com possibilidades limitadas dentro da extensão, afinal o encontro irá acontecer de alguma forma. Em relação à turma minhas expectativas já eram bem baixas, mas ainda seria possível realizar algum tipo de atividade.

Iniciamos o mês de **novembro, dia 01**. Fui de ônibus para dar aula à turma de MHD junto com o Professor F. O intuito era iniciar o livro de Zé Netto intitulado *Introdução ao método de Marx*. No fim, seria uma forma diferente de falar de um assunto já abordado desde o começo da disciplina.

Ao chegar à CAD, vi o Professor F atendendo um aluno, então fui à sala para começar a interagir com a turma. Ao chegar percebi duas pessoas usando camisas do Brasil, aquelas que normalmente as pessoas usam durante a copa do mundo. Uma delas é justamente a menina que sempre vai de saia jeans longa. A outra é uma aluna que também nunca evidenciou seu posicionamento político. Imaginei que isso era devido ao fato de as eleições terem ocorrido recentemente, mas não tinha certeza. A confirmação de que as camisas representavam um posicionamento político veio durante a aula, quando houve um comentário a respeito e, em tom de brincadeira, disse: “mas isso é a preparação da copa já”, então o Professor F respondeu, falando baixo: “mas elas disseram que era por defender Bolsonaro mesmo”. Não me identifico com essas ideias, até porque elas são hostis à minha própria existência, mas não me incomodei com as duas meninas. Vejo que existe respeito na nossa relação e ela não parece ter mudado depois desse evento.

Conversei com a turma a respeito da primeira avaliação, que foi feita de forma remota e consistia em dissertar acerca de um tema relacionado ao que foi abordado nos encontros. Também falei da disciplina como um todo e sobre as atividades que estávamos planejando. Acredito que a turma está desenvolvendo uma compreensão mais clara acerca do assunto, mas ainda precisam melhorar. Enquanto falava sobre o Zé Netto e sobre seu livro sentia que a turma estava entendendo algumas coisas, mas, por outro lado, tudo ainda parecia distante, talvez filosófico demais. A essa altura ainda pensava se o formato não deveria mudar, mas não houve tempo de planejamento suficiente para pensar em atividades com outro formato.

Ao final do encontro a professora de comunicação apareceu na turma, pois a atividade final envolverá a participação de vários cursos. Os grupos do serviço social vão pensar na ação com base no materialismo histórico dialético e o pessoal de jornalismo vai fazer o registro, as postagens em redes sociais e em um canal de

podcast. Enquanto ambas as turmas conversavam sobre o que iriam fazer e como isso seria registrado, a professora veio falar comigo e me deu um abraço bem afetuoso.

A professora de serviço social, já na saída, também comentou sobre as meninas com a camisa do Brasil. Ela disse “bem, se elas não fizeram cara feia ao que estava sendo dito nas aulas, então é porque existe uma sementinha que pode germinar”. Entendi que ela se referia a uma esperança de que o pensamento das duas poderia mudar. Comparado a outros relatos que ouvi na faculdade, em que pessoas alinhadas ao bolsonarismo expressavam rejeição ao que estava sendo dito ou deixavam de participar das atividades, certamente isso pode ser o sinal de abertura para outras ideias, ou simplesmente o sentimento de que é necessário cumprir com os protocolos e ritos da educação para evitar punições. Neste último caso as relações de poder são o que manteriam o engajamento, mas até nesses casos a participação “forçada” poderia se converter num interesse genuíno? Não sei precisar, mas diria que é possível promover mudança de pensamento mesmo num formato desses, e isso inclui obviamente compreensões sobre gênero e sexualidade, e também sobre minha pessoa perante as turmas. Não me identifico com a postura autoritária, de toda forma, então seguirei fazendo meu trabalho da forma que acho fazer mais sentido.

Estamos no dia **08 de novembro**. Quando cheguei à faculdade, especificamente na CAD, vi algumas pessoas da extensão esperando pelo Professor F, pois ele iria conduzir as primeiras idas do projeto até as salas. Fico mais tranquila em saber que pelo menos esse passo está sendo dado, da forma como é confortável para a turma. Talvez estivesse exigindo demais no fim das contas.

Na sala de MHD havia uma festa surpresa montada para o Professor F, pois era seu aniversário. Ao chegar à sala, me pediram para dar meia volta e inventar qualquer coisa para impedi-lo de chegar, pois ainda faltava arrumar algumas coisas. Eu sou péssima em inventar um assunto aleatório para prender a atenção de alguém, então falhei em lhe dar uma desculpa e simplesmente fui com ele até a sala. Deveria ter dito a verdade e pedido para ele esperar e fingir que estava sendo surpreendido. Ao chegarmos à sala a turma nos recebeu com gritos de surpresa, mas o movimento era de terminar a arrumação, porém logo nos sentamos para comer o que estava posto em uma mesa. Perguntaram o dia do meu aniversário, e eu senti que queriam fazer um momento semelhante para mim. A ideia me deixou feliz.

Nessa dinâmica atípica, o início da aula foi sendo postergado, e a turma da extensão continuava a esperar pelo Professor F. Fui onde estavam e os vi recortando papéis com materiais de divulgação acerca da extensão, então decidi ir com todos até a sala da professora de enfermagem para lhes mostrar como seria a abordagem. Porém, antes disso fomos até o centro de comunicação falar com a professora, pois o Professor F havia solicitado que estudantes de jornalismo fizessem a cobertura das ações da extensão.

Chegamos à sala da professora de enfermagem, mas a turma da comunicação não aparecia. Decidi entrar e apresentar o projeto, a essa altura já imaginava que muita gente na instituição me conhecia de forma direta ou indireta, e eu mesma me sentia confortável em simplesmente encarar várias pessoas sem me preocupar com o que elas poderiam estar pensando sobre mim. No entanto, durante minha fala senti a turma dela meio dispersa, talvez por conta da minha voz um pouco baixa, ou porque me falta aquele manejo em sala de aula que envolve o controle, algo que venho me esquivando sistematicamente. Tempos depois, enquanto falava, a turma foi lentamente se organizando para me ouvir.

De volta à sala de MHD, comecei a falar sobre o assunto explorando mais a fundo o livro de Zé Netto, contudo a hora já estava um pouco avançada e tempos depois a própria turma de extensão apareceu na sala para apresentar o projeto. Por um lado eu tive uma boa surpresa, pois já pareciam estar seguindo o exemplo que dei, por outro vi que não seria possível avançar muito na discussão com a aula.

Quem apresentou a extensão foi o mesmo aluno que assumiu uma postura de cobrança no encontro do dia 19 de outubro. Achei a fala dele agressiva e permeada por um tom de sermão que a meu ver afasta as pessoas, mas interrompê-lo seria prejudicial demais para o andamento do projeto, visto que as pessoas já tímidas iriam se fechar ainda mais para a possibilidade de entrar nas salas. Ao fim ele inclusive disse que qualquer pessoa poderia responder o questionário, quando na verdade eram apenas pessoas LGBTQIAPNB+.

Ainda houve um fim de aula, mas a dispersão era notável. Em alguns momentos, porém, a turma focava mais. Não acho que isso tem haver com meu gênero, apesar de isso sempre cruzar minha mente. Aconteceram muitas coisas que impediram o fluxo do encontro, também sei que o assunto é denso para quem não tem muito contato, então não posso me cobrar tanto. Um dia assim não fará com que a turma me veja como menos professora.

Já na saída da faculdade, um estudante da turma de MHD disse que deseja muito me ver durante a intervenção que seu grupo fará para cumprir a terceira avaliação, que terá como objetivo conversar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) com adolescentes de uma OSC. É meu papel acompanhar todo esse processo, mas ver seu convite me fez pensar que para ele é importante que eu esteja lá.

Dia **16 de novembro**. O Professor F chamou um carro para nos buscar. Na ida, ele comentou sobre as correções da primeira avaliação. Segundo ele, a professora corresponsável olhou minhas correções e disse “nossa ela tem muito conteúdo”. Senti que meu trabalho estava sendo valorizado nesse momento, inclusive em campos para além de gênero e sexualidade.

Na faculdade, a demanda de hoje era conduzir atividades junto ao grupo de extensão. Porém, não sabia que hoje seria gravado um *podcast* com o coordenador de uma política de acolhimento à população LGBTQIAPNB+ da cidade. O Professor F me disse que isso acabou sendo combinado nos outros dias, em momentos nos quais ele via pessoas da extensão durante suas aulas. Dado que passa mais tempo na instituição do que eu, ele também está acompanhando mais de perto as pessoas que estão indo nas salas falar do projeto e apresentar o questionário. Isso me incomodou, porque acredito que ele deveria ter me comunicado a cerca desse acordo, caso contrário eu não vou conseguir acompanhar o que está acontecendo ou mesmo participar das decisões. Externei tudo isso enquanto ainda estávamos na CAD, e ele entendeu.

Fui até o centro de comunicação conversar com a turma da extensão, pois o Professor F precisava atender outras demandas, e então me disseram que o coordenador informou que não poderia comparecer. Sugeriram, ao invés disso, que eu e uma pessoa da extensão participássemos do *podcast*. Sugeri que o “funcionário da palestra” também poderia participar enquanto pessoa LGBTQIAPNB+ do quadro profissional, pois assim contemplaríamos seu olhar acerca de alguns temas. Parecia tudo acertado, então desci para falar com o Professor F, mas ele foi resistente à ideia e disse que isso não tinha sido acordado. Ora, há minutos atrás eu estava me queixando justamente do fato de que coisas estavam sendo acordadas sem mim, e esse rearranjo se deu em função da necessidade de mudança de planos. Além disso, fui até ele conversar com sobre isso de modo a incluí-lo. No fim, ele disse que iria falar com a turma.

Na volta para a ala de comunicação, decidi passar na sala de MHD, pois sabia que era dia da aula com a professora corresponsável do serviço social, mas encontrei a turma sem ela. Conversei um pouco com todo mundo, falei brevemente das notas sobre a primeira avaliação e sobre a atividade de análise de uma situação ou notícia que infelizmente não fizeram. Comentei que poderia valer pontos para integrar na nota geral, e a turma se animou mais. Sinto que a falta de planejamento nos prejudicou um pouco nesse ponto, pois, no fim, a atividade proposta não foi cumprida pela turma. Como não era dia de dar aula tive que sair depois de um tempo.

Conversando com a turma de extensão e com o Professor F já presente, ele acabou aderindo à ideia de gravar com o próprio grupo, mas sem o funcionário. Porque ele não poderia gravar também? Meu palpite tem haver com as dinâmicas institucionais e o lugar que cada corpo deve ocupar. Provavelmente ele disse isso para proteger o funcionário, pois ele estaria ocupando um lugar de fala, algo indevido e não esperado, ou talvez ele tivesse receio do que ele poderia dizer numa oportunidade dessas. De toda forma, me incomodou um pouco o fato de sentir que a decisão final parecia ser apenas dele e não conjuntamente nossa. Estava encarando mais um limite institucional, minha atuação era bem vinda desde que não fosse incomodar demais.

Terminamos por gravar vídeos para postar no *Instagram* usando o estúdio de gravação da faculdade. Foi divertido. Há um estudante que é muito entusiasmado com tecnologia, e como eu também tenho afinidade com isso nós passamos um tempo mexendo nos equipamentos para captar o som e gravá-lo. Depois fomos ao estúdio de fotos para bater fotografias profissionais com o intuito de divulgar o grupo. Sinto que tudo isso nos aproximou mais enquanto grupo, apesar de que nem todo mundo estava presente.

Depois disso a professora de comunicação, que apareceu algumas vezes no centro de comunicação, nos chamou para lanchar em um estabelecimento de comida no primeiro andar. Conversamos um pouco sobre nossas vidas e sobre o trabalho na área da comunicação.

Hoje é dia **22 de novembro**. Tínhamos duas tarefas. Primeiro, conduzir um encontro voltado a profissionais da faculdade para falar sobre o projeto de extensão e alguns dos resultados que surgiram com as respostas dos questionários. Segundo, organizar o material da aula de MHD falando sobre as fases do capitalismo e suas crises.

Comentei, ainda no carro com o Professor F, que não teria tempo de construir os slides para a turma de MHD, e pensando no fato de que elaborei boa parte dos materiais sugeri que a professora corresponsável assumisse essa função. Ele concordou e disse que iria conversar com ela.

Chegamos mais cedo à CAD para apresentar o projeto. Havia apenas uma pessoa presente, uma professora da psicologia, então decidimos começar falando apenas para ela. Como o ambiente de trabalho é aberto o público docente que estava nas mesas fazendo seus trabalhos começou a se aproximar, alguns se juntaram e sentaram mais perto, outros viraram suas cadeiras e ficaram nos ouvindo de longe.

Segundo o Professor F, entre aqueles que nos ouviam havia quatro “bolsonaristas”, três professores de engenharia e a professora de enfermagem que já conhecia. Porém, todos foram muito receptivos, com exceção de um que chegou depois e não ficou por muito tempo, cerca de 10 minutos. Não sei se ele precisava sair, ou se a discussão lhe incomodou.

No geral senti que a discussão foi ótima. Trouxemos as premissas do projeto, alguns dados sobre violência contra pessoas LGBTQIAPNB+ no Brasil, mencionamos e discutimos os dados que coletamos na própria instituição, e dois estudantes do projeto falaram sobre suas experiências. Um dos estudantes comentou que era mais tímido, porém ele foi perdendo essa timidez no projeto, além disso, ele foi percebendo que possui direitos enquanto pessoa LGBTQIAPNB+.

Dentro de um espaço limitado de atuação conseguimos fazer uma pessoa se reconhecer enquanto sujeito de direitos, algo que lhe coloca em contraposição a toda uma sociedade que deseja excluir os corpos cujo desenho e movimento não seguem o padrão (ver Capítulo II). Dada minha inclinação mais teórica, não havia pensado em abordar as políticas de inclusão e promoção de direitos que temos. Isso veio principalmente a partir das intervenções do Professor F, que é do serviço social. Ele, que em certos momentos vai seguir o funcionamento da instituição e limitar algumas possibilidades, trouxe ideias que ajudaram na construção de uma extensão que fizesse mais sentido. No dia que escrevi o projeto da extensão eu não imaginava que isso iria acontecer (afinal, argumento na seção 3.1 que não se determina nada na educação), mas esse resultado me foi surpreendentemente positivo.

A interação foi boa, os professores deram sugestões sobre como poderíamos ter melhorado o questionário, então discutimos os bastidores da coleta. Falamos

também sobre gênero, sexualidade, sobre cada letra LBTQIAPNB e também sobre o +, sobre diversidade. Foi ótimo, senti interesse no assunto e uma vontade para falar sobre metodologia de pesquisa.

A professora de enfermagem comentou que sentia dificuldades de trabalhar o assunto em sala quando ia falar sobre saúde do homem e da mulher, mas ela tocou em exemplos que me surpreenderam. Ela comentou, com uma leitura biomédica e binária, que às vezes precisava explicar à turma que homens também engravidam, e que é um desafio receber essas pessoas enquanto usuárias nos serviços de saúde. Por um lado, ela dizia que homens trans nascem mulheres e possuem uma “biologia feminina”, o que essencializa a ideia de gênero em partes do corpo (ver seção 2.5), mas, por outro lado, ela os tratava no “masculino” perante a turma, e a experiência da gravidez como um direito que eles tem.

Um dos professores “bolsonaristas” afirmou que não sabia o que era o restante das letras depois do T na sigla LBTQIAPNB+, mas eel parecia muito aberto a entender mais sobre o assunto. Guardei um momento para falar disso, com um material que o Professor F recuperou dos encontros da extensão, então fui explicando cada uma das letras e falando sobre a diversidade de um jeito que fosse mais acessível. Vi que isso fez a diferença, pois eles pareciam estar prestando bastante atenção. No fim, percebemos que eles estavam dispostos a algum tipo de diálogo, o que me deixou bem feliz. Certamente eles já me conhecem de vista, talvez tenham me estranhado pelas roupas que uso, mas agora eles também conhecem a minha voz.

Infelizmente o “funcionário da palestra” não apareceu, e eu avisei a ele por mensagem que o encontro iria acontecer. Mas acredito que ele realmente não pôde ir, talvez porque as demandas do trabalho não lhe permitiriam estar presente naquele momento. O formato do encontro não lhe contemplou, pois era necessário que a instituição reconhecesse a necessidade de mobilizar o quadro profissional naquele momento. No fim, o encontro ficou registrado como uma atividade da extensão, um formato aceitável para a instituição. Porém, conseguimos produzir mudanças, ainda que pequenas, disso eu tenho certeza.

Senti que estava mais próxima dos professores também, porque geralmente vejo o Professor F sempre muito comunicativo, mas ele ou fala de assuntos que envolvem o dia-a-dia de trabalho e demandas das quais não conheço, ou sobre temas e atividades que não me interessam muito, então geralmente não falo muito. Talvez

as pessoas até me achem tímida. Nessa ocasião conversei com professoras ali presentes sobre o momento, incluindo a professora da comunicação. Foi um momento para construir algumas pontes.

Já era hora de ir para a aula de MHD, então nos despedimos da turma de extensão e das pessoas na CAD. Quando chegamos à sala percebi que uma das estudantes parecia estar com saudades de mim, talvez porque semana passada foi feriado e na retrasada ela não foi à aula. Ela perguntou se eu ainda iria dar aula na faculdade, e o Professor F brincou dizendo “disputadíssima ela”. A meu ver, esse sentimento traduz a formação de um vínculo e o medo de vê-lo mudar. Entendi que eu era querida para ela, pois deixar de me ver seria algo ruim.

A aula foi sobre fases e ciclos do capitalismo, um conteúdo bem denso, mas acredito que a turma fixou as principais ideias. A discussão ficou mais acessível porque trouxe muitos exemplos do cotidiano quando falei sobre pirâmides financeiras, especulação de mercadorias, regimes de trabalho, monopólios multinacionais, até criptomoedas. No decorrer da aula notei que algumas pessoas estavam recortando uns papéis. Depois descobri que eram crachás para usarmos durante a intervenção que será feita para cumprir a última avaliação. A visita será sexta, dia 25 de novembro. Eu já tenho algo marcado, mas preciso ir, senti que era importante para o grupo que eu fosse.

Na saída da sala falamos com a professora corresponsável sobre o material das aulas, e sobre a prova objetiva que vão fazer semana que vem para compor a segunda avaliação. Sinto que esses métodos são mais distantes, mas sinto que nem eu nem o corpo docente contratado estamos em uma posição favorável para propor mudanças.

De volta à CAD, encontramos uma professora que foi à confraternização (no dia 15 de outubro) e que iria me ceder um momento para falar com uma turma da contabilidade sobre gênero e sexualidade, mas ela informou que os jogos da Copa do Mundo caíram no dia das aulas dela, portanto ela vai ficar sem tempo para concluir o conteúdo. Eu gostaria de poder ver e sentir a turma dela, mas entendi e agradei por ter pensado em mim de toda forma.

No carro da volta o Professor F mencionou que haveria um réveillon dos professores da instituição patrocinado pelo próprio grupo que gerencia as faculdades no Brasil, e o que os polos da Paraíba e Pernambuco se encontrariam em Recife. No

entanto, ele disse que era incerta minha participação por eu não ser uma pessoa contratada formalmente para dar aulas.

Contudo, no outro dia ele me deu retorno dizendo que a gerente do campus solicitou imediatamente a minha entrada e ela foi aceita. Eu fiquei feliz, porque senti que isso foi um reconhecimento da minha participação na instituição. Confesso que me senti parte integrante, e isso é importante para mim, porque eu temo, ou temia, não ter um lugar na sociedade. Meu vínculo com a instituição não é equivalente aos demais, mas meu movimento levou as pessoas a me reconhecerem como tendo um espaço lá dentro, mesmo que não formalizado. No fim de fato são as pessoas que fazem as instituições (ver seção 2.3).

Hoje, **dia 25 de novembro**, irei participar da intervenção planejada por um dos grupos de MHD em conjunto com estudantes de outros cursos. O objetivo, para relembrar, é conversar sobre ISTs com jovens de uma OSC.

Peguei um ônibus pela manhã, pois o encontro seria logo no começo da tarde. Confesso que sair de dia é mais complicado, pois o calor não favorece muito as roupas que uso mais por necessidade, como lenço de pescoço. Além disso, o calor reduz o tempo útil das maquiagens na pele.

Terminei por me confundir e acabei chegando uma hora mais cedo, então fiquei esperando pelo Professor F. Quando ele chegou fomos almoçar, e depois nos dirigimos até a entrada principal do prédio. Aos poucos foram chegando algumas pessoas da turma de MHD e do curso de jornalismo como já esperava, mas também surgiram estudantes da biomedicina. Depois apareceu a professora da comunicação e um professor da biomedicina, ambos também iriam participar da intervenção junto às suas respectivas turmas. Logo em seguida nos dividimos em alguns carros para ir até o local.

Fizemos uma viagem, que durou certa de uma hora, até uma cidade próxima para visitar uma OSC que trabalha com educação para relação sustentável com o meio ambiente, agricultura, e cultura. O espaço físico contém um conjunto de casas e espaços com várias plantas e árvores, algo que sempre me transmite muita tranquilidade. Ao chegarmos vimos algumas pessoas da turma de MHD que já estavam nos esperando, pois uma delas trabalha na instituição. Senti um clima de muita receptividade tanto da parte dele como das outras pessoas que trabalham no local. Após uma breve conversa fomos até uma sala ampla que parecia estar sendo organizada para uma palestra.

Dado que não estou na faculdade todos os dias, senti novamente que havia aspectos da intervenção que eu não tinha conhecimento prévio. O Professor F havia checado como andava a parte escrita em outras disciplinas, portanto não tive acesso ao trabalho escrito antes da sua versão final. A presença da turma e do professor de biomedicina me surpreendeu, pois o Professor F não havia comentado sobre o assunto. Além disso, eu não sabia que a intervenção seria pautada em um formato de comunicação que lembrava uma sala de aula.

Percebi os estudantes da faculdade um pouco nervosos e um cenário um tanto formalizado, com um *datashow* montado para projeção de slides. As cadeiras em círculo infelizmente não amenizaram a situação formal. Tampouco a apresentação inicial foi descontraída, pois foi permeada de um ritual institucional. O corpo docente da faculdade se apresentou, e nesse momento eu também fui convidada a falar, e em seguida cada estudante falou seu nome, seu curso e o que esperava da intervenção.

Aos poucos fui percebendo qual era o real desenho da ação na medida em que os adolescentes chegaram e o professor de biomedicina projetou alguns slides. Na medida em que o professor da biomedicina falava e usando slides que não pareciam ter fim, eu percebi que a intervenção era basicamente uma espécie de aula sobre o assunto pautada em uma única visão, em um formato tradicional. Em suma, o professor conseguiu transformar a ação em uma palestra, e ainda por cima com um viés totalmente biológico, sobre o assunto. Nada sobre direitos, assimetrias sociais, ou mesmo sobre como se compartilham visões sociais sobre esses assuntos. Num dado momento ainda tentei puxar uma discussão em torno do HIV/Aids e dos estigmas sociais, mas o momento infelizmente era dele. No fim, assistimos a uma aula sobre como o corpo vai se transformando biologicamente com uma sessão voltada para transmitir as ISTs numa ótica do medo. Não houve um momento para que as pessoas pudessem se colocar nas suas experiências, tirar dúvidas ou quebrar tabus.

Infelizmente os próprios discentes da faculdade também ficaram escanteados, principalmente as meninas de biomedicina. Elas haviam trazido umas peças anatômicas para abordar o assunto, mas a disposição das mesas lhes obrigaram a ficar do lado de fora junto às peças, portanto separadas do resto das pessoas. Depois conseguimos trazer as meninas para a sala, mas elas se limitaram a expor as peças em bandejas, passando entre as pessoas enquanto o professor falava, sem nenhum tipo de discussão associada.

No meio da “aula” os estudantes de jornalismo me chamaram para falar sobre a proposta, pois isso era parte da cobertura do evento. Senti, no caso deles, algum protagonismo. Talvez porque nesse caso havia mais claramente um direcionamento sobre o que deveria ser feito, o que não estava claro para as turmas do serviço social e da biomedicina.

Após a longa fala do professor houve uma dinâmica conduzida pela turma do serviço social na qual as pessoas enchiam bexigas e amarravam aos pés. O objetivo era proteger sua bexiga ao mesmo tempo em que buscavam estourar a dos outros com os pés. Uma música controlava quando as pessoas poderiam se mexer ou não. Em seguida houve um conjunto de perguntas sobre ISTs para as pessoas responderem. Essa foi a maior participação do serviço social na ação, e isso me deixou bem triste.

Ao final houve lanches e lembrancinhas. Pergunto-me o que ficou para as pessoas. Antes de voltar para João Pessoa conversamos um pouco na entrada da OSC, e nesse momento o grupo do serviço social me perguntou se a ação foi boa. Eu confesso que menti ao amenizar a crítica, mas falei que esperava mais atividade. No fim, eu avalio que o problema foi muito mais o que o projeto se tornou do que uma falta de iniciativa da turma, pois sei que a participação do professor da biomedicina foi algo acordado em outro momento. De toda forma, me senti excluída do processo, assim como aconteceu com a turma da extensão. Jamais teria concordado com uma intervenção dessas.

Na volta, no carro da professora de comunicação, a menina de biomedicina me perguntou qual era meu pronome. Eu fiquei feliz com a pergunta, mas, pensando bem, ao perceber que são poucas as pessoas que me perguntam isso, eu penso que ainda há muito que ser dito e discutido. Ora, em relação às ISTs parece que isso também é verdade.

Já na faculdade, me sentei num sofá na CAD e fiquei esperando o Professor F resolver alguns problemas com estudantes para voltarmos para casa. Estava bem cansada e cheguei a cochilar. Nesse momento vi uma professora do serviço social que vi poucas vezes se aproximar. Ela comentou que sua orientadora de mestrado havia morrido recentemente. Fiquei muito triste pelo que ocorreu. Ela também falou sobre o vínculo precário com a faculdade, e me dispus a ouvi-la. Senti que essa breve conversa foi a coisa que mais impactou meu dia, pois não sabia que ela se encontrava em condições tão difíceis. Pensei sobre a faculdade e o propósito da educação, pois

ela me parece ser uma pessoa que gosta de ensinar, mas se sente cansada. Penso que às vezes é por falta de boas condições que podemos chegar a bons resultados. Sua fala é um sinal de que algumas das minhas percepções eram compartilhadas.

No trajeto para casa, comentei sobre a professora com o Professor F, então ele disse ela rejeitou um vínculo de trabalho que pagava melhor, numa postura de defender a instituição. Ele sabe que o capitalismo circunscreve a educação, mas ele disse que prefere fazer sua parte e receber por isso. Ele também me disse que a gerente de campus ficou feliz com ter conseguido uma vaga para mim na confraternização de final de ano em Recife.

Sinto que foi um reconhecimento por parte da instituição de que fiz um bom trabalho. Mas, pensando no que vivi hoje, bom em que sentido? O reconhecimento é algo que normalmente vem quando se atende a uma expectativa, portanto minha educação foi mais conformada do que transgressora? No fim, haveria lugar para mim caso tivesse sido mais transgressora? Minha presença provocou impactos importantes, meu próprio corpo em sua imagem conflita com as normas de gênero na sociedade e minha voz ecoou um discurso contra hegemônico de gênero, mas houve um movimento institucional de transformar tudo isso em mercadoria. No fim, percebo que estava certa em minha tese, a educação promovida por corpos dissidentes de gênero ocorre em um movimento integrado de cumprimento e de questionamento da norma, caso contrário ela não seria possível. Mas, agora percebo que isso é válido para todos os corpos.

Entramos no mês de **dezembro, dia 06**. Hoje é o último dia em sala de aula, mas ainda haverá um evento coletivo na faculdade no qual estudantes de todos os cursos apresentam os trabalhos feitos em várias disciplinas. A turma de MHD, nesse caso, irá abordar a intervenção que foi feita.

Descobri, ao chegar à CAD, que o Professor F arrumou uma palestrante para falar e juntou algumas turmas do serviço social em uma única sala. Pensei sobre como isso afetaria o momento em que pediria para escreverem sobre a disciplina, pois planejava repetir o que fiz com a turma de PISC no dia 15 de junho.

Conversamos rapidamente com a convidada, e logo percebi que ela era altamente extrovertida. Nesse momento o Professor F me pediu para ir até a sala e falar com um estudante concluinte que também iria se apresentar, e também ligar os equipamentos de antemão. Aproveitei esse momento para comunicar às pessoas da turma de MHD que gostaria do *feedback* por escrito sobre como foi a disciplina. Pedi

que fosse sigiloso, e que comentassem o que quisessem sobre a disciplina e sobre nós enquanto docentes.

Quando o Professor F e a convidada chegaram, houve um momento inicial de interação com as pessoas na sala e as apresentações logo começaram. O menino convidado é concluinte do curso, ele começou a falar sobre o tema do seu TCC, que foi sobre os dados em relação à população de jovens e crianças em conflito com a lei na Paraíba no ano de 2016, dados que só foram publicados em 2019. Infelizmente houve um problema com o *datashow* e ele preferiu trocar com a outra convidada, que informou que não iria usar o equipamento.

A menina então começou a falar se descrevendo visualmente, depois informou que isso era importante porque chegamos a se esquecer de que pessoas com deficiência existem. Ela também falou sobre vários gostos pessoais e várias coisas sobre sua vida, somente depois ela falou sobre sua trajetória profissional e suas formações. Ela o fez de propósito, pois, segundo ela, a gente se reduz muito ao que faz e isso tira nossa humanidade. Essa mensagem ficou para mim, eu concordo com ela.

Ela buscou falar sobre diversidade e inclusão, e sobre sua experiência com o trabalho no terceiro setor por meio de uma OSC que faz assessoria e projetos voltados para população LGBTQIAPNB+ sob a ótica da interseccionalidade. Em vários momentos me perguntei se as turmas compreendiam os termos que ela usava, como “mulher cis”, “bissexual”, até mesmo a palavra “interseccionalidade”. Em um dado momento ela percebeu que a turma poderia não estar compreendendo, então perguntou o que era “mulher cis” e, de fato, nem todo mundo sabia. Ela tentou explicar e aparentemente a turma entendeu, apesar disso não sei até que ponto a discussão fez sentido.

Ao final, a palestrante buscou resumir alguns dos pontos de sua fala, ela quis mostrar como era a atuação com este público e que o serviço social também irá estar em contato com ele. Eu não sabia sobre qual era o tema da palestra até começar a ouvir, mas foi interessante ver que houve essa discussão com a turma, só me pergunto se realmente compreenderam a mensagem. É um processo, de toda forma, e a própria palestrante informou que já tinha sido preconceituosa na vida, que ninguém sabe tudo sobre todos os grupos e nem vai saber. É considerando relatos como esse que eu enxergo a possibilidade de transformar pela educação. Não há um destino nem uma determinação para o que vamos aprender e como vamos, e, por

conta disso, nenhum conhecimento é final (ver seção 3.1). Às vezes uma experiência ou uma palavra nos faz rever algo que parecia consolidado, às vezes isso ocorre muito tempo depois.

Entre uma apresentação e outra decidi pedir à menina que usas saias jeans longas para escrever seu *feedback*, pois ela tinha chegado depois, mas, para minha surpresa, o resto da turma havia pedido para ela escrever e ela já havia me entregado. Ela disse que no papel estava escrito “sucesso” e insistiu em identificá-lo. Senti que ela de fato desejava isso para mim.

Em seguida o rapaz começou a apresentar novamente seu trabalho, agora com os slides funcionando. Primeiro ele contextualizou o histórico sobre as questões legais referentes a crianças e adolescentes no Brasil. Depois ele começou a trazer os dados em si. Num dado momento decidi comentar uma informação sobre a renda desse público, pois quase todas as pessoas possuíam renda inferior ou até um salário mínimo. Essa informação nos mostra como que redução da maioria penal não vai nos ajudar, o problema está na desigualdade e em outros fatores macrossociais. Decidi frisar isso para que a turma pudesse entender esse aspecto específico, e por considerar que poderia haver pessoas “bolsonaristas” na turma.

Ao final, o Professor F me pediu para falar com a turma, pois era meu último dia em sala enquanto estagiária docente. Eu confesso que não sabia bem o que dizer, falei como o conheci e um pouco sobre o semestre passado, agradeci pela oportunidade, depois disse “não sei mais o que dizer gente” e a turma riu. Nesse momento pude perceber que algumas pessoas esperavam me ver ano que vem, porque imaginavam que eu era uma professora contratada, porque tinham esquecido qual era meu vínculo no transcorrer dos fatos, ou simplesmente porque se apegaram a mim. Eu sei que este último motivo existe, ele é perceptível demais para mim.

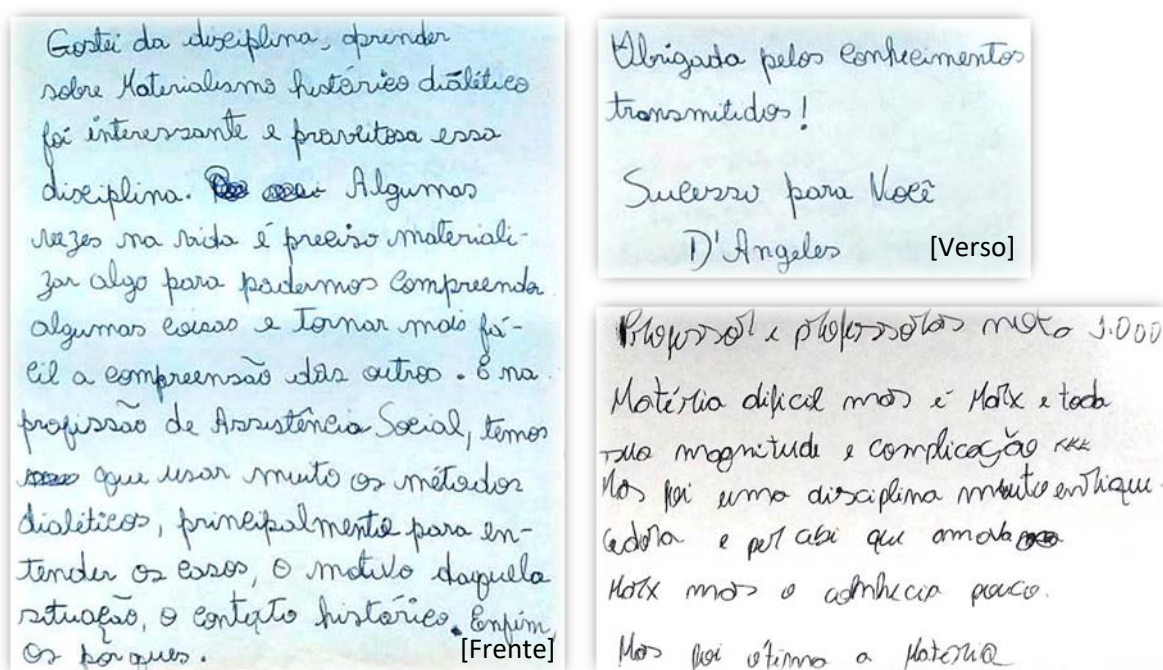
O Professor F me agradeceu em público e disse que quer muito que eu mantenha o contato com a instituição. Quando ele perguntou se havia alguém que queria perguntar algo, a professora corresponsável pela disciplina MHD, que também apareceu para o encontro, disse que queria falar e comentou que foi um prazer me receber na instituição, que aprendeu muito comigo, e que eu tinha o perfil de docente. O estudante que apresentou era seu orientando, então ela comentou sobre o quão feliz ficou ao vê-lo, e que um dia eles poderiam chegar até um doutorado como eu. Senti que claramente eu fui colocada como uma referência. No momento em que

escrevo isso sinto vontade de chorar. Eu, uma referência? É com felicidade que eu penso que fiz a diferença na vida de muita gente, nem que tenha sido só com uma frase, com uma ideia, só com meu corpo ou o que seja. Senti que me deram um espaço, mas que eu também conquistei um frente a entraves institucionais. Fiz história nas condições em que me encontrei, parafraseando Marx (2018).

Na volta, já na CAD, as professoras de enfermagem e comunicação ficaram sabendo que eu ia embora, e elas realmente pareciam um pouco tristes. Isso me entristece de volta, mas me deixa feliz. A professora de enfermagem falou: “Ela já vai? Mas foram só dois meses, se juntar os dias que ela veio dá uns dois meses só!”. Eu só sinto felicidade por perceber que pude participar da história dessas pessoas, e por saber que elas participaram da minha.

Em outro momento me debrucei sobre as percepções da turma, deixadas por escrito em papéis. Ao todo foram sete relatos, e eles focalizam muito mais a disciplina do que a visão que tiveram de mim enquanto professora. Creio que a diferença ocorreu devido à forma como pedi, pois posso ter enfatizado demais o quanto poderiam falar sobre o que quisessem. No mais, creio que é oportuno ilustrar dois dos *feedbacks* em seguida, na Figura 17:

Figura 17: Percepções sobre a disciplina MHD



Fonte: autora.

Observando os relatos, percebo que houve dificuldades relacionadas ao conteúdo da disciplina, o que me faz lembrar a falta de tempo para o planejamento das atividades. Gostaria que a disciplina tivesse sido um pouco diferente, inclusive cheguei a pensar em algumas dinâmicas, sobretudo quando uma pessoa disse em uma aula “professora, tem como trazer alguma coisa para a gente se mexer, porque eu tenho TDAH⁴⁶”. Creio que essas são preocupações entre várias pessoas que estão exercendo a docência, pois elas desejam chegar ao Outro de forma que faça sentido. A própria bell hooks (2013) relata que em alguns momentos precisou rever os caminhos que estava adotando em sala de aula. Mas, do ponto de vista de gênero, poder me preocupar com esses outros elementos significa ter a certeza de que meu corpo é minimamente bem vindo em sala. Ao longo do primeiro e do segundo semestre fui percebendo que me apeguei um pouco às turmas, e senti que isso foi recíproco.

No dia **07 de dezembro** houve a confraternização da faculdade em Recife. A festa em si não será abordada em seus detalhes, mas durante o dia houve dois momentos que gostaria de destacar. O primeiro foi a reação do Professor F e de outras pessoas frente ao visual escolhido pela coordenadora de humanas, pois ela estava utilizando uma blusa e uma saia curtas. Quando ela apareceu no ônibus as pessoas comentaram imediatamente, e o Professor F falou: “você está parecendo uma travesti”. Não sei exatamente a intenção que ele tinha em dizer isso, mas percebi que apenas o visual dela chamou muito a atenção das pessoas. Minha leitura é de que ela parece ter promovido uma espécie de dupla transgressão, pois, em primeiro lugar, esse não seria exatamente o visual de uma professora (o que me faz lembrar o caso que relato na seção 3.3 sobre a professora que posta fotos no portal OnlyFans), e em segundo lugar ela parece ter assumido uma estética imprópria para mulheres cisgênero circularem nos espaços sociais. Nesse momento seu corpo parece ter transgredido algumas normas importantes, e a reação foi imediata.

O segundo momento ocorreu quando o Professor F mencionou que havia meninas do sexto período perguntando se elas não iriam ter aula comigo, porque aparentemente não tive muito contato com elas. Vejo que isso se soma as várias evidências acerca da visão positiva que as pessoas construíram sobre mim na faculdade, dessa vez expressa por pessoas que sequer tive contato suficiente para

⁴⁶ Sigla para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

conhecer. Sinto-me admirada enquanto docente, apesar de saber que ainda há um longo caminho até admirarem meu gênero.

Houve também o evento final da faculdade, nos dias 14 e 15 de dezembro, envolvendo apresentações de todos os cursos, mas a essa altura sinto que meu ponto já está mais do que demonstrado. Além disso, em 2023 houve momentos em que o Professor F e outras pessoas da faculdade me chamaram para participar de algumas atividades nos meses de junho, setembro e outubro. Apesar de os convites serem sempre para falar sobre gênero e sexualidade, eu usei esses espaços para abordar outros assuntos, pois é fácil trazer exemplos e falar sobre como a exclusão afeta, por exemplo, mulheres na ciência, imigrantes, pessoas negras, nordestinos, enfim. Ainda sou citada como alguém que foi professora da instituição, e nos momentos em que visitei o espaço físico eu encontrei estudantes das turmas de PISC e MHD que ainda estão se formando. Nesses encontros, eu noto que ainda me chamam de professora, e isso me dá alegria. Fiz história na vida dessas pessoas e no trajeto dessa instituição, e percebo que elas fizeram história na minha.

6.1.5 Alguns apontamentos acerca da experiência de estágio

Iniciar a experiência de estágio à docência logo me fez pensar sobre as fronteiras que em tese separariam o dentro e o fora da instituição. Antes de ter os primeiros contatos, imaginava que haveria um momento em que me sentiria completamente fora da experiência que buscava analisar, e neste momento poderia pensar sobre o vivido. Pelo contrário, logo de início compreendi que os processos de comunicação com o quadro docente, e também com as turmas após me inserir nas disciplinas, invadiam as redes sociais e me faziam viver enquanto estagiária docente mesmo quando em minha casa. Ser estagiária docente não parecia algo como uma roupa que se veste ou se desveste exclusivamente por uma vontade minha.

Além disso, percebi que precisava considerar não somente minhas questões de gênero e a posição docente que estava ocupando na instituição, mas também aspectos econômicos e de classe social. Por exemplo, fui percebendo que o próprio trajeto de casa até a faculdade também fazia parte de uma experiência em que eu precisava circular na cidade enquanto pessoa dissidente de gênero que mora longe e depende de transportes públicos. Mas até mesmo sair de casa também foi um problema, sobretudo no início do primeiro e do segundo semestre.

Na faculdade, em espaços físicos e virtuais, minha inserção ganhou a dimensão docente, porque é assim que fui apresentada para todas as pessoas da instituição: como uma professora que está cumprindo um regime de estágio à docência para concluir o doutorado. Fazer um doutorado me conferiu uma espécie de *status* privilegiado na instituição, e que vez ou outra rendeu comentários os quais expressavam a ideia de que eu ocupo um espaço desejável e com autoridade para falar.

Porém, essa inserção não fez com que automaticamente as pessoas me vissem como não binária, ou mesmo que tivessem me perguntado acerca de como me vejo. As situações em que me senti respeitada enquanto professor, e não enquanto professora, me fizeram perceber que não poderia compreender minha experiência considerando apenas o elemento gênero. Por um lado, havia um discurso sobre gênero que me situava dentro de uma categoria com a qual eu não me identifico, mas, por outro lado, também havia um discurso sobre a docência que me conferia um espaço para falar. De toda forma, essa inserção abriu espaço para que eu pudesse me colocar enquanto professora. Isso me faz pensar em Foucault (1996), quando ele aborda a noção de discurso enquanto algo que também remete a quem pode dizer, ou quem, pelos acordos sociais, é qualificado para falar. E como essa ideia dialoga com a noção de campo e os capitais de um dado campo concreto em Bourdieu (1996), pois em um determinado contexto social o valor atribuído às pessoas varia em função do quanto elas conseguem seguir as regras do jogo.

Por exemplo, desde o primeiro contato com estudantes eu percebi que inconsistências de pensamento sobre gênero e sexualidade me deram a oportunidade de conduzir discussões em que eu era vista como a pessoa que poderá dar a palavra final, ainda que meu desejo fosse fazer as pessoas pensarem e se questionarem por conta própria. Contudo, também fui percebendo que a instituição sistematicamente me requisitava para falar apenas sobre esses assuntos, como se eu não possuísse nenhum outro conhecimento.

Foi assim que percebi como gênero e docência se co-produzem, agora também em um nível prático. Gênero é algo que pode ser re-discutido e atualizado, sobretudo quando alguém vê um corpo como o meu, já a docência também sofre uma atualização na medida em que agora se considera que ela também pode ser conduzida por uma pessoa dissidente de gênero (Ver seções 1.1, 1.3, 3.3). Arrisco dizer que poucas ou mesmo nenhuma das pessoas que entraram em contato

comigo haviam tido aulas com uma pessoa não binária, e muitas também podem não ter tido um momento para pensar sobre gênero e sexualidade sob outros pontos de vista para além daqueles normativos e separados por categorias.

Como já mencionei, logo de início também percebi que precisava pensar sobre os aspectos de classe. Essa impressão veio muito fortemente quando percebi como me receberam nas primeiras reuniões com outros professores do serviço social. Ouvi muitas pessoas dizendo que eu iria ajudar a aliviar a carga de trabalho por lá, e que eu deveria orientar alguns dos estudantes para escreverem seus TCCs. Como eu era a *outsider* e precisava me estabelecer de alguma forma, tive que aceitar o convite para orientar alguns trabalhos, então logo de início também fiquei responsável pela parte da pesquisa na instituição. Assim, fui construindo uma relação de confiança que foi necessária no início, sobretudo por não saber exatamente o que as pessoas pensavam sobre meu gênero. Da minha parte, notei que ali havia um grande volume de trabalho, principalmente pelas expressões de cansaço e pelos próprios relatos. Portanto, percebi que naquele contexto havia uma exploração do trabalho docente, e como eu, o elemento novo, poderia aliviar o problema assumindo parte do trabalho para mim. No segundo semestre não houve TCCs para orientar, mas passei a acompanhar um grupo de extensão do começo ao fim, ou seja, continuei a trabalhar mais do que imaginava que faria no começo, antes de iniciar o estágio.

Algumas das demandas estudantis, na forma, horário e frequência que se apresentavam, também ilustravam a ideia de que havia uma relação de consumo com a instituição. Por alguma razão meu número de *WhatsApp* não foi mantido em sigilo, dessa forma quando estávamos em vésperas de reuniões ou entregas de trabalho em disciplinas meu celular recebia várias mensagens, algumas até de madrugada. Por outro lado, percebi que a comunidade discente nutria certo respeito perante o corpo docente, ou parte dele, talvez pelo fato de verem a faculdade como um meio pelo qual poderiam atingir uma vida mais confortável, com um emprego respeitado. Se elementos de classe repercutem na minha experiência e relacionamento com a instituição, obviamente o mesmo ocorre com eles.

Diante dessas relações de poder, porém, os professores buscaram formas de resistência individuais e coletivas. Por exemplo, dentre as orientações de TCC houveram temas estudados por duplas e mesmo por trios, porque, do ponto de vista do trabalho, não compensa orientar cada estudante de forma individual. Também foi comum ver docentes convidando pessoas externas para falar sobre temas

relacionados às suas vivências acadêmicas e profissionais, pois assim era possível tratar de outros assuntos enquanto a aula era conduzida por outra pessoa.

Com isso, fica evidente que os elementos de classe permearam minha experiência, desde meu deslocamento à instituição até a forma como me relacionei lá dentro. Porém, eles se misturaram com minha inserção docente e com meu gênero desenhando alguns contornos importantes. Estava autorizada para exercer a docência numa direção de questionamento das normas de gênero, desde que isso não entrasse em conflito com alguns interesses institucionais. O episódio sobre o momento em que falaria sobre gênero e sexualidade para funcionários da instituição, e não para estudantes, foi o exemplo mais marcante nesse sentido. Nesse momento, penso eu, minha atuação docente não seria capitalizada na forma de uma mercadoria, afinal ela seria destinada a pessoas que não estão pagando uma mensalidade para estudar, portanto isso iria atrapalhar a harmonia da instituição. A transgressão pela docência, nesses casos, envolve um jogo de negociações que uma estagiária não poderia assumir de frente.

Isso me fez perceber, no fim, que para compreender a minha relação com a instituição, e com as pessoas nela presentes, eu também precisava ter me mente como os fenômenos que me atravessaram lá dentro funcionam. Há uma espécie de gestão de gênero que dialoga com elementos sociais mais amplos, e isso pode ser verificado na divisão dos banheiros, nos corpos generificados entre os cursos, nas concepções sobre o corpo humano presentes em algumas falas de docentes da saúde, até mesmo na hora de comemorar o dia do professor. Mas tudo isso funciona em conjunto com uma lógica de produção que enxerga nos debates sobre pessoas LGBTQIAPNB+ uma oportunidade de consolidar e ampliar um público consumidor que pode se afastar caso não se sinta contemplado nas aulas, então manter determinadas estruturas tradicionais em diálogo com debates emergentes não parece uma estratégia angustiante.

Porém, devemos nos lembrar de que as instituições são mantidas por pessoas, então os movimentos de agência e resistência também constroem dinâmicas de conflito. É com a presença de pessoas “diferentes” que vemos, pouco a pouco, o questionamento acerca de algumas lógicas de funcionamento da instituição, e tudo isso mobiliza processos de mudança em ritmos não lineares. Eu entro no meio disso tudo como mais um ponto de instabilidade, um ruído perante o que se espera em termos de gênero, mas enredado em necessidades de aceitação

e de sobrevivência que me levam a negociar o espaço que poderia ter lá dentro. É como se houvesse uma balança juxtapondo interesses internos e externos, e por isso eu senti que algumas violências em termos de gênero precisavam ser vistas sob outros ângulos. Bater de frente seria romper com a possibilidade de conquistar um espaço lá dentro.

Algumas pessoas, sobretudo aquelas que não levam em consideração essa gama de elementos, podem achar que não deve existir qualquer negociação em um ambiente no qual podemos viver violências. Também acho isso inaceitável num primeiro momento, porém se a sociedade inteira é violenta com pessoas como eu, então sinto que infelizmente esse processo parece necessário. Combinando transgressão e obediência às normas, por outro lado, sinto que produzi impactos e mobilizei pessoas a enxergarem que elas podem estar equivocadas quando pensamos em gênero, então posso dizer que esse caminho tem sua eficácia. Na verdade, penso que ele é inevitável até para vivermos em sociedade, portanto todas as pessoas irão considerar de alguma maneira a balança que mencionei. Nesse sentido, a minha história reflete a transgressão ou a reprodução das normas de gênero? Ela dialoga com ambos, assim como ocorre com todas as pessoas na relação que elas estabelecem com a sociedade. No fim essa ideia nem é nova, pois ela é já aparece nas discussões de Foucault (1988, 1995) sobre o sujeito e sobre o binômio poder/resistência, e em Freud (1923), quando ele pensa na relação entre o id e o superego para explorar como as pessoas vivenciam subjetivamente a relação com os outros e com a sociedade.

Tudo isso torna ainda mais evidente o fato de que educação, gênero e docência compõem fenômenos inacabados que se (re)constroem por entre as relações, seja no âmbito individual, institucional ou social. Não existe uma verdade final para nenhum deles, do contrário é possível perceber novas possibilidades que integram corpos, olhares, performatividades, relações de poder e resistência, construções diversas (ver Capítulos I, II e III). O que é ser docente, ser homem, mulher, ou simplesmente o que é possível para ser humano, podem passar de certezas para tópicos que podem ser revisitados. Se não é possível determinar o ser humano, então tudo o que ele produz conterà a marca da mudança constante.

Por fim, é oportuno dizer que desenvolvi laços, me desafiei, percebi compreensões sobre gênero que me apagavam, e, ao mesmo tempo, sentia que tinha algum espaço para falar e destacar que meu gênero é válido. Mobilizei

reflexões sobre vários temas, recebi agradecimentos, presentes físicos e simbólicos, fiz amizades e sinto que tive e ainda tenho um lugar na instituição que de alguma forma me acolheu. Transformei e fui transformada por esta experiência, e assim posso dizer que, certamente, a educação transforma. A direção desse processo felizmente é desconhecida e tão plural quanto o ser humano.

6.2 ENTREVISTAS COM PESSOAS DISSIDENTES DE GÊNERO DOCENTES

Neste percurso de pesquisa, o que me levou a conduzir entrevistas foi pensar que precisava conhecer a vida de outras pessoas dissidentes de gênero docentes (Ver Capítulo V), e como são múltiplas as formas de romper com a cisgeneridade achei necessário buscar contemplar um amplo leque de experiências. Assim, cheguei a uma quantidade de cinco pessoas, algumas identificadas com seus próprios nomes⁴⁷ e outras com pseudônimos por elas fornecidos. As características desse grupo se encontram descritas no Quadro 3:

Quadro 3: Características das pessoas entrevistadas

Nome/ pseudonome	Idade (anos)	Gênero/Experiência de gênero	Pertença étnico-racial	Tempo de total atuação docente (anos)	Tipo de instituição em que atuou/atua
Gisele	46	Mulher trans	Branca	19	IFES Pública
Fany	33	Mulher trans-Travesti	Preta	12	Escola pública
Luís	31	Homem <i>queer</i> gay que performa uma <i>drag</i>	Preto	14	Escola particular (na Finlândia)
Renato	26	Homem trans	Preto	4	Escola particular
Maré	46	Pessoa não binária	Indígena	2	Escola pública

Fonte: autora

Com a exceção de Maré, que já conhecia diretamente, consegui informações sobre essas pessoas por meio de contatos que tenho dentro e fora da academia. Não tive dificuldades neste ponto porque, por ser uma pessoa dissidente de gênero que pesquisa sobre esse assunto, eu conheço muita gente dentro desse meio, e é comum elas conhecerem alguém que trabalha como docente. Em resumo, o

⁴⁷ Pessoas dissidentes de gênero frequentemente preferem ser identificadas com seus próprios nomes. Isso, em parte, pode ocorrer devido ao fato de que esses nomes representam uma conquista em suas vidas (ver seção 4.2).

procedimento seguido era sempre o mesmo: buscava o contato de *WhatsApp* dessas pessoas, depois enviava mensagens resumindo a ideia da pesquisa em linhas gerais, perguntava sobre se havia interesse em participar, depois combinava um dia para a entrevista em formato *online* ou presencial, e na ocasião pedia permissão para registrar os encontros na forma de anotações e/ou gravações de voz. Falarei sobre esse processo com maiores detalhes nas próximas seções, pois também existem diferenças importantes para serem exploradas.

Em termos de duração, as entrevistas tiveram um tempo médio de 51 minutos. Porém, a média foi elevada devido à entrevista com Gisele, que durou cerca de 1 hora e 45 minutos, enquanto que as demais duraram entre 30 e 45 minutos.

No geral, dado o formato da entrevista narrativa descrita em Jovchelovitch e Bauer (2003), comecei com uma pergunta aberta para conhecer suas trajetórias de vida. As outras perguntas feitas pelo meio, após o primeiro relato, estavam ligadas ao que foi narrado e buscavam ou explorar pontos do que foi trazido ou perguntar sobre as experiências abordadas dentro e fora da docência. No entanto, a entrevista com Luís seguiu um formato diferente, pois ele me pediu para inicialmente apresentar minha pesquisa, e logo em seguida ele começou a falar sobre sua vida sem o intermédio de alguma pergunta minha. O encontro, no caso dele, foi mais dialógico. Ao final, em todas as entrevistas, decidi perguntar sobre o que diriam para uma pessoa dissidente de gênero que gostaria de exercer a docência.

Para a transcrição, me ative às expressões verbais, como de costume, mas também a elementos não verbais, como as pausas, risos e outras expressões, as quais aparecem entre colchetes. Em alguns momentos da transcrição é possível ver um sinal de “(...)”, inserido para indicar a supressão de alguns trechos. Ele aparece nos momentos em que as pessoas estão contando em maiores detalhes sobre algo que foi dito como, por exemplo, informações sobre a grade curricular de um curso escolhido, ou com a intenção de sintetizar informações já abordadas. A abordagem dos relatos será feita enfatizando as narrativas acerca das trajetórias de vida, seguidas por colocações pontuais feitas em resposta às perguntas adicionais, e finalizadas com as respostas dadas à pergunta sobre o que fariam a alguém dissidente de gênero que deseja atuar como docente. Além disso, em alguns momentos irei inserir colocações minhas durante as conversas, marcadas com *itálico*, para situar algumas das falas.

Ao finalizar a escrita sobre cada relato, decidi apresentar o que produzi às pessoas que participaram da entrevista, pois gostaria que elas me fornecessem suas percepções. Decidi fazer isso porque acredito que é importante saber como elas estão vendo aquilo que escrevo sobre elas, além de que é necessário abrir um espaço para que elas participem da construção de algo que diz respeito às suas vidas.

No processo da pesquisa como um todo, sobretudo depois de ter percebido que poderia pesquisar a minha própria experiência de estágio à docência (ver Capítulo V), passei a refletir sobre o que é exatamente uma entrevista e o que se extrai dela. Em manuais de metodologia é comum ver a entrevista como sendo uma técnica, ou conjunto de técnicas, de coleta de dados na qual se busca captar diversos aspectos verbais e não verbais de um “Outro” que se expressa (GIL, 2002; MINAYO; COSTA, 2018). Isso parece acurado em certa medida, mas por trás dessa ideia parece haver uma espécie de pressuposto que separa as pessoas envolvidas no processo. De um lado temos o sujeito pesquisado, aquele que vai fornecer as informações pertinentes para haja melhor entendimento acerca de um fenômeno ou da relação entre fenômenos, do outro lado temos o sujeito pesquisador, o qual apenas pergunta e observa. Porém, se considerarmos que a palavra entrevista é formada pela junção das expressões entre + vista, é possível concluir que se trata de um processo de encontro, algo que surge entre as pessoas que estão participando, portanto não parece ser simplesmente uma técnica aplicada por um sujeito A em direção a um outro B que se expressa.

Isso me fez perceber, durante esse percurso de pesquisa, que precisava me enxergar no transcorrer das entrevistas. Não é apenas um “Outro” distinto de mim que fala, estou diante de alguém que vive uma vida assim como eu, alguém cujas experiências podem se aproximar das minhas em determinados aspectos. Como os discursos constroem os sujeitos, de maneira geral, ele também me constrói. Sendo assim, meu olhar, minha seleção e o que eu interpreto a partir do que o “Outro” me traz têm haver comigo e com minha própria trajetória de vida. Qualquer análise que eu empreenda a partir desses encontros precisa levar em consideração como eu mesma vivi tudo isso.

Portanto, nas próximas subseções eu pretendo abordar os elementos já esperados, como o processo de chegar até essas pessoas em maiores detalhes, o que elas trouxeram e, partindo de Foucault, de que forma suas expressões se

relacionam com os discursos circulantes na sociedade. Contudo, também quero falar sobre como cada uma das falas reverberou em mim.

6.2.1 Gisele

Cheguei até Gisele por intermédio do meu orientador de doutorado, ele me passou seu contato de *WhatsApp* e falou que seria oportuno entrevistá-la. Conversei com ela e combinamos uma data para fazer uma chamada de vídeo, pois ela leciona no interior da Paraíba. Assim que iniciamos a chamada ocorreram alguns problemas de conexão, mas nos demais momentos houve estabilidade. Contudo, ao final ela me disse que o celular estava prestes a desligar devido à falta de carga na bateria, então tivemos que marcar um outro dia para continuarmos a entrevista. Em outras palavras, nosso encontro foi dividido em dois momentos, e isso pode ter contribuído para que o tempo dessa entrevista tenha sido mais longo em comparação com as outras.

Logo no começo da entrevista, quando pergunto sobre sua trajetória de vida, ela aborda sua história em relação a gênero e à docência. Alguns dos trechos, os quais foram divididos em blocos para facilitar a análise, estão destacados a seguir:

Eu sou de outra geração. Eu estou com 46 anos, então eu comecei a me descobrir na adolescência, com 17 anos, então a gente está falando da década de 90, de 80 para 90. Era uma época onde não se tinha essas discussões que a gente tem hoje sobre o grupo LGBT. Então, nessa época não tinha as resoluções, as legislações, não tinha os centros de apoio de referência. Não tinha nada disso. Mal tinha com relação à mulher, era uma época onde o machismo predominava. (...) Então essa questão de ser mulher nunca passou pela minha cabeça, porque simplesmente o estereótipo daquela época de mulher transexual era aquela mulher de programa, o estereótipo da prostituta, da drogada. (...).

Eu vivia nesse mundo, um mundo onde as transexuais eram marginalizadas e eu não imaginava. Só que na adolescência, quando os hormônios vêm, a gente se entende e começa a ter atrações. Então eu, como menino, nasci menino, eu senti atração por homens, então naquela época eu mal me identificava como gay. Eu fui falar pro meu pai que era gay aos 17-18 anos. (...) Então a gente tem que entender o contexto da situação. Não é hoje, como é ter meninas trans hoje que se hormonizam com 15 anos. (...) Isso na minha época era impossível. Então eu me via como um homem gay, extremamente reprimido na época. Porque eu não podia falar para os meus pais, eu não podia. Eu estudei em colégio de freira até aos 18-19 anos. Então, imagina se eu ia falar que era homossexual num colégio de freira. Então eu vivi uma repressão familiar, uma repressão da sociedade, uma repressão da própria escola. Depois que eu entrei na universidade que eu comecei a me soltar. Que na universidade é um pouco... As coisas começam a fluir, você está morando sozinha. Arrumei meu primeiro namorado aos 20 anos.

Ela começa enfatizando que sua experiência precisa ser situada em termos geracionais, pois viveu os primeiros anos na época de 1980. A expressão “era uma época onde o machismo predominava” parece condensar uma parte significativa dessas diferenças quando pensamos no quesito gênero. Antes, quando ela teve contato com mulheres trans, sequer houve uma identificação com elas devido aos estereótipos. Nesse sentido, as expressões “nasci menino” e “eu me via como um homem gay” parecem dialogar com essa percepção do passado. Aqui já é possível notar que discursos de gênero atravessam sua experiência e se incorporam na maneira como ela se enxergava, atuando como dispositivos de gênero (ver Capítulo II). Existe um discurso hegemônico que privilegia os corpos cis-hétero-binários, e aqueles que destoam vivem na marginalidade ou precisam decidir como e quando vão falar sobre suas experiências, pois existem riscos associados. A experiência de morar sozinha, porém, foi lhe dando espaço para viver aquilo que fazia sentido, mesmo perante um contexto de possíveis preconceitos. Em suma, poder e resistência operando (ver subseção 1.2.2).

Ela então continua seu relato:

Aí eu tive a coragem de contar para os meus pais. E foi um grande choque, porque assim meus pais são de outra geração. Se a minha geração já era difícil, isso, a geração dos meus pais era mais difícil ainda compreender essas situações. contei para a minha mãe, porque para mim era mais fácil contar para minha mãe. E depois meu pai ficou sabendo e aquela toda. Meu pai é um pouco mais fechado. A princípio a minha mãe também estranhou porque era uma geração que não se comentava muito sobre isso. Tinha medo [ênfase] da violência, tinha medo do que eu poderia enfrentar. Então foi uma época difícil, tanto para mim quanto para eles. A gente costuma dizer que quando o filho sai do armário os pais entram para o armário. É uma situação onde os pais também precisam lidar com essa novidade.

E aí eu fui me entendendo enquanto gay e casei, fiquei 15 anos casada com esse rapaz. E nesse processo de casamento eu comecei então a me identificar como mulher, comecei a vestir roupas femininas à noite. Costumo dizer que eu era Gisele da noite porque eu já era professora numa universidade, mas uma universidade particular onde era bastante rígida. No interior de Minas Gerais, onde lá havia [pausa] aquela coisa da família tradicional, uma cidade muito religiosa e tudo, e eu queria me assumir enquanto mulher, mas não podia por conta do meu emprego. (...) Eu tinha 2 opções: ou eu assumia e perdia o emprego, porque a universidade não ia aceitar ou então eu não assumia minha transexualidade e continuava com o meu emprego, que era o que estava me mantendo viva. Já que nessa época o meu pai já não falava comigo por vários motivos, mas o fato maior [pausa], até hoje ele tem um certo desconforto do fato de eu ter me identificado como mulher trans. (...) Não estou criticando meu pai, meu pai foi uma pessoa maravilhosa no sentido de me dar educação. Ele me ensinou a ter caráter e me ensinou a ser uma boa pessoa, me deu estudo. (...) E hoje a gente... Eu voltei a falar com meu pai mês passado. E ele falou “olha, não consigo ainda te chamar no feminino”, até pela ausência de convívio. A gente ficou muito... Tem muitos anos sem convívio. Então é uma

outra pessoa e eu fazendo terapia... Existe uma questão luto [ênfase] também o luto daquele filho. (...) E eu falei para ele, eu falei, “olha, se você não sente confortável, tudo bem. Eu sei que o senhor precisa desse tempo”. E eu vou dar esse tempo para ele.

Quando ela decide contar sobre sua sexualidade ocorre “um grande choque” nos pais, pois se espera, pelo discurso da heterormatividade, que o mundo inteiro seja heterossexual (MISKOLCI, 2012). A mãe então fala sobre a possível violência, palavra que Gisele enfatiza na narrativa, pois ela rapidamente estima a forma como as outras pessoas vão reagir e lidar. Nesse momento eu me lembrei da minha mãe e do meu pai, pois ambos já usaram esse argumento da violência para expressar tanto uma preocupação como talvez uma tentativa de controle camuflado na ideia da proteção. O que Gisele fala depois “Quando os filhos saem do armário os pais entram para o armário”, também me gerou muita identificação, pois meu pai é completamente contra as pessoas da família dele saberem sobre meu gênero. De fato creio que ele entrou para um armário.

Em outro contexto, geograficamente longe dos pais, ela decide se casar com um rapaz, um processo que ela não detalha, e durante esse período ela começa a “vestir roupas femininas à noite”. O discurso de gênero mais uma vez desenha sua experiência, pois ela sabia que não poderia fazer isso em qualquer lugar. Eu mesma também sabia disso, portanto elaborava estratégias para conseguir me aproximar de algumas roupas “femininas”. Esse seu ato, aliado ao meu, são colocações feitas ante um discurso que controla, elas representam formas de negá-lo, mas, ao fazerem isso, inclusive em condições específicas, elas também reforçam sua existência. Sem esse discurso nós simplesmente viveríamos essa experiência em qualquer hora e qualquer lugar, mas isso não parecia ser possível. Ela sabia que sua condição lhe forçava a escolher entre o emprego e o gênero, o que nos leva a perceber relações entre gênero e classe (ver seção 1.3). Ora, essa é uma escolha que passou pela minha cabeça na própria escrita desta tese, pois sei que motivos de gênero eu não serei aceita em qualquer espaço de trabalho, e, ao mesmo tempo, eu me vi com receio de abordar alguns elementos negativos acerca da instituição que me acolheu para o estágio à docência, pois eu poderia ser contratada depois de terminar o doutorado.

Sua escolha pelo trabalho também passa pela relação com seu pai, pois nessa época ela já havia comentado sobre seu gênero com ele. Em sua fala ela demonstra

uma tentativa de entender como ele percebeu esse processo, e que seria difícil aceitar a ideia de que o “filho” se enxerga como mulher. A mudança, nesse caso, incorre numa espécie de luto, palavra enfatizada, algo que denota uma perda que precisa ser elaborada. Aqui consigo identificar um discurso sobre identidade em paralelo ao de gênero, pois a maneira de se enxergar e de se apresentar visualmente ao mundo parece denotar quem somos, então qualquer rompimento com uma ideia de estabilidade na identidade levaria à ideia de que estamos nos transformando em outra pessoa (ver seções 1.4, 2.4). Ora, mudamos o tempo inteiro em vários aspectos, incluindo aqueles ligados a uma imagem, mas há forte prevalência da ideia de que precisamos ser a mesma pessoa, entendendo esse “mesma” a partir dos critérios que a sociedade arbitrariamente seleciona (ver seção 2.2).

A maneira como ela lida com a situação do pai me fez pensar muito em mim, pois meu próprio pai também não me aceita, e eu, por sentir que não preciso dele financeiramente, me sinto confortável em dizer que ele pode querer conversar sobre isso quando e se quiser. Ao lhe dizer, em 2023, que não iria mais visitar sua casa usando roupas “masculinas”, ele entendeu e sequer questionou, em contrapartida não fez qualquer movimento indicando que me receberia com um visual “feminino”. Por ter vivido isso recentemente, percebi um processo um de identificação com Gisele. Por um lado, eu não consigo levantar o argumento geracional para justificar a forma como ele me vê, porque sei que também há um discurso produzido que atravessou sua geração. Existem sociedades mais antigas em que as pessoas não limitam suas experiências a dois gêneros (ver seção 2.1), portanto há uma leitura específica de mundo que desenhrou sua vida na direção de perceber a realidade de uma forma de não de outra. Por outro lado, é fato que as pessoas vão se tornando sujeitos a um discurso na medida em que todos os estímulos apontam para ele como uma verdade. No fim, sinto que Gisele busca compreender seu pai, mas a pausa que ela faz ao trazer isso me faz achar que ela lamenta por ele.

Seu relato segue:

Aí na época eu estava com meu primeiro emprego, estava montando minha casinha recém-casada e tudo mais. Então eu não queria perder o meu emprego e a minha vida. (...) E eu comecei a deixar o cabelo crescer, comecei a tomar hormônio, comecei a ficar feminina, comecei a usar roupa feminina, e eu fui chamada atenção pela diretora da universidade. E era uma universidade particular que tinha medicina humana, tinha medicina veterinária. (...) Então a diretora da universidade me chamou e falou “olha esse tipo de comportamento não é compatível com os nossos ideais daqui. Eu preciso que você mude [ênfase] esse seu comportamento, que você não

entrou assim”. Então, aquela menina da noite, que usava peruca, usava salto alto e usava vestido quando chegava em casa desmontava tudo e continuava aquela vida de menino [ênfase] forçada [ênfase]. Eu pensei muito e falei “ou eu saio desse emprego e assumo uma identidade, ou eu fico e continuo sendo a Gisele da noite”. E com muita dor no meu coração, eu estava recém casada, estava cheia de conta para pagar. Eu não queria ir para a prostituição, então eu resolvi ainda dar uma freada no meu processo de transição. Eu dei uma freada.

E aí eu fui estudando, fui me envolvendo com outras coisas, até o ponto de fazer um concurso público. Eu falei assim “não, eu preciso passar concurso público, porque se eu passar concurso público eu não vou ter nenhuma pessoa mandando eu ser quem eles querem que eu seja”. (...) E quando chegou em um concurso que eu passei aqui na UFPB, que hoje eu sou professora há 13 anos. Então há 13 anos eu dei o pontapé inicial para o meu processo de transição. Aí deixei o cabelo crescer, tomei hormônio, coloquei silicone nos seios, comecei o meu processo de transição para quem eu sempre fui e nunca me deixaram eu ser. Aí foi uma felicidade muito grande, retifiquei meu nome, mudei os documentos e passei por esse processo de transição. E aí foi uma outra luta, porque eu entrei como masculino. Eu entrei com o nome masculino, entrei... E as pessoas me conheciam como nome masculino e tudo mais. Esse processo de transição ele foi gradual, até porque fisicamente, a gente precisa também, é um processo lento fisicamente, psicologicamente também é um processo lento. A gente precisa trabalhar, inclusive o “ela” dentro da gente, porque eu comecei o meu processo de transição com 30 anos. Imagina 30 anos da minha vida, me chamando de “ele”. E de repente poder assumir o meu “ela”, só que psicologicamente, emocionalmente e cerebralmente em termos de memória física, é um processo também interno, de autoconstrução. Mas foi muito bom porque eu pude realmente despertar para quem eu sempre fui desde criança.

Quando Gisele começa a buscar viver isso em outros contextos, como na faculdade em que passou a dar aula, ela se choca com o discurso de gênero que se manifesta na fala da diretora “Eu preciso que você mude [ênfase] esse seu comportamento”. Dado o fato de que não havia estabilidade no seu vínculo, ela opta, tristemente, por deixar de lado esse processo de se colocar em aspectos “femininos”, pois assumir tudo isso seria dar de cara com a prostituição, e ela, assim como outras pessoas, tinha medo desse destino (DIAS, 2020; FALCÃO, 2020). Contudo, Gisele passa a refletir sobre estratégias individuais para contornar esse problema. Ter conseguido um emprego estável em uma IFES foi o que ela precisava para começar a se colocar em termos de gênero. Agora, em tese, não haveria mais barreiras para isso, porém ela mesma relata, como um sujeito de gênero, que precisou começar um processo de trabalho interno para se acostumar com o “ela”, afinal foram muitos anos se tratando como “ele”. Em suas palavras, foi “uma felicidade” e uma “outra luta”.

Esse trecho também me gera muita identificação, pois até hoje eu me trato no “masculino” para minha mãe, apesar de ela já ter visto outras pessoas me tratando no “feminino”. No meu caso não sinto que é um grande problema, afinal parte de

mim se identifica com esse “masculino”, mas há uma resistência interna para chegar até ela e dizer que na verdade eu também prefiro o “ela”. Durante a conversa eu comentei que ouvir sua história me deixou inquieta em termos de pensamentos, e ela comentou “As histórias de repetem, não é?”.

A sua fala, ao final do trecho destacado, “pude realmente despertar para quem eu sempre fui desde criança”, remete a uma espécie de choque entre a noção de uma identidade estática, privilegiada por um discurso hegemônico, e a ideia de um trânsito, afinal ela teve que passar por todo um processo para conseguir se colocar para si e para os outros enquanto mulher trans (ver seção 2.2). O que configura Gisele é algo imutável, uma essência, ou é um processo de mudanças que construiu o que se manifesta hoje?

Em outro momento da entrevista, ela fala sobre suas experiências enquanto mulher trans na atualidade pensando em outros marcadores:

Hoje, apesar da violência ainda existir, é um pouco mais fácil você ter acesso à saúde, você ter acesso aos hormônios, você ter acesso à informação, você ter acesso a terapias (...). Nos já saímos da lista de doenças.

Nunca passei, graças a Deus, por violência física, porque eu sou branca, eu sou loira, eu sou magra, eu sou alta, eu sou aquele padrão que a sociedade entende como um padrão heteronormativo. Que a sociedade aceita (...). (...) Diferente, por exemplo, de uma amiga minha que eu tenho lá na cidade de Bananeiras. Ela é gorda, ela é negra, ela tem pelos no rosto e ela usa peruca. E ela é de classe média baixa. (...) Ela sim sofre preconceitos extremos de violência física, de ataques à questão emocional. Ela aprendeu a lidar com isso, hoje em dia ela se impõe. (...) essa imposição é para não deixar que as pessoas pisem em você, para não deixar que você passe por violência, essa imposição é tida na sociedade como agressão.

Com essa fala, ela aborda um pouco a influência do saber médico nas mudanças em relação às gerações anteriores que ela cita logo no começo. O discurso da doença, muito presente na história da ciência (ver subseção 1.2.2), vai mudando graças ao questionamento de grupos marginalizados na sociedade, já que a ciência historicamente refletiu o olhar dos grupos hegemônicos. O discurso científico vai sendo alvo de disputas, mas, ainda assim, ele tem um peso importante na definição de como a sociedade irá lidar com determinados grupos e pessoas. Esta tese é um reflexo disso, da minha vontade de abordar, em nome da ciência, o que eu acredito que deve ser dito em relação às pessoas dissidentes de gênero. Reflito um pouco sobre isso na seção 1.3, quando falo sobre como a academia

passou a validar o conceito de interseccionalidade a partir do trabalho de Crenshaw, enquanto que as discussões advindas dos movimentos sociais eram ignoradas.

Em seguida, ela reflete sobre como sua experiência é desenhada pelo intercruzamento de vários marcadores sociais. Ser uma pessoa branca e loira, por exemplo, possivelmente contribuiu para que ela tivesse acesso ao emprego da faculdade, o que lhe auxiliou na hora de prestar o concurso. Na verdade, dada a relação entre raça e classe no Brasil, é possível que ela tenha tido acesso a uma boa educação, pois, ao comentar sobre seu pai, ela fala “meu pai foi uma pessoa maravilhosa no sentido de me dar educação”. Isso, somado ao fato de ser magra e alta, parece lhe conferir mais chances de ser percebida como uma mulher cisgênero, uma vez que gênero é um fenômeno atravessado pela branquitude (ver seção 2.4). A experiência da sua amiga, uma pessoa gorda, preta e com pelos no rosto, quebra o padrão branco e binário de gênero, o que gera um confronto direto com o discurso de gênero e isso, por sua vez, incorre na violência da sociedade como resposta. Ela, em movimentos de resistência, aprende a se impor, mas isso passa pela leitura social estereotipada como um reforço à ideia de que travestis naturalmente seriam agressivas.

No segundo encontro, ela retoma os diálogos com o saber científico no intuito de validar as experiências de gênero para além da cisgeneridade:

Tem pessoas que acham que as pessoas que nasceram com o pênis são homens e vão morrer homens, independente do que fazem. Ok, é uma opinião sua, você tem esse direito de ter essa opinião, mas você não tem o direito de tornar isso um preconceito. (...) Se informe primeiro que você vai ver que muita das coisas que a gente tem hoje de conceitos, de definição até de palavras, vem da psicologia. Vem das relações humanas, vem da antropologia. Vem de ciência [ênfase], vem de estudos, vem de um monte de coisas importantes. Não vem da cabeça de pessoas leigas de pessoas. Vêm de pessoas que vivenciam isso e que passam por um processo de construção e desconstrução da sua própria identidade através de estudos sérios, estudos renomados, estudos é publicados em revistas é de importância de frequência dentro das ciências sociais, dentro das ciências humanas, dentro das ciências psicológicas, psiquiátricas.

Nesse momento Gisele se coloca em relação ao discurso de gênero que formatou sua vida, afinal ela precisou primeiro se entender enquanto mulher trans, em um processo solitário, depois recebeu uma rejeição do pai, teve que abandonar suas vivências de gênero devido ao emprego, e só depois de 30 anos começou a conseguir sentir algum tipo de liberdade. Para isso ela se vale do discurso científico, atualizado graças aos processos de conflito que mencionei anteriormente,

enfatizando a palavra “ciência” e abordando tanto uma multiplicidade de campos acadêmicos como publicações em revistas. A mesma ciência que deslegitimou passa a legitimar e validar outras verdades sobre gênero, afinal esse é seu papel perante a sociedade. Em qualquer dos casos, seja para falar que temos uma doença, seja para legitimar que não há nada de errado conosco, vemos que se mantém quase intacta a noção de saber-poder discutida por Foucault (1988). Mas, ainda assim, existem choques, tensões, entre um discurso hegemônico de gênero e um discurso científico emergente.

Ao final da entrevista, quando pergunto sobre o que ela diria para uma pessoa dissidente de gênero que busca exercer a docência, ela diz:

A mensagem que eu deixo é que você é capaz. (...) Não pense “ah, eu não vou fazer porque o mercado é fechado, eu não vou fazer porque existe o preconceito”, não, não pense assim. Pense primeiro que você é capaz. (...) Então a primeira dica é “estude”. A segunda dica é: se você não conseguir um emprego, porque as portas te fecham, seja uma pessoa empreendedora, Monte o seu próprio negócio e vá ser uma empresária.

(...) se as pessoas continuarem achando que é muito difícil aí você já está colocando uma barreira na frente. (...) um outro assunto que eu queria conversar com você é sobre religião, e espiritualidade. Eu sou muito assim. Eu aprendi isso com a minha espiritualidade, que hoje não tenho religião, mas eu sou espiritualista. (...) Você tem que vibrar aquilo que você quer. (...) Espiritualidade é dentro de você. Como você trabalha o seu corpo, as suas emoções, com o seu espírito.

Nesse momento ela também se porta ao controle do discurso, enfatizando que suas influências não devem ser suficientes para nos impedir de viver. Sua ênfase recai em estratégias em um nível mais individual, com caminhos para conseguir um espaço na sociedade sem necessariamente seguir meios para questionar sua organização. Acreditar em si, em seu potencial ou vibrar na frequência daquilo que se deseja, esse conjunto de elementos, reunidos sob o termo “espiritualidade”, constituem ferramentas importantes para contornar de alguma forma a exclusão na sociedade. Contudo, antes de encerrarmos o encontro, ela agradece por estar fazendo esse trabalho de tese dizendo:

A gente precisa de pessoas como você, que levante essa história, que levante esse tema. Que dentro da universidade seja ponto de referência com esse tema. A gente precisa de pessoas como você, então parabéns também pelo seu trabalho.

Penso, no fim, que ela também vê como importante uma atuação coletiva que tenha como finalidade mudar a forma como a sociedade percebe gênero. Espero contribuir da minha forma para que isso seja possível um dia.

É importante notarmos que ela não fala muito sobre suas experiências docentes enquanto aborda sua trajetória de vida. Quando perguntei sobre a relação com a docência, ela falou a respeito de como percebeu que gostava de ensinar, mas não comentou sobre como é o seu dia-a-dia de trabalho hoje, enquanto uma mulher trans. Penso que essa ausência ocorreu graças ao fato de que ela se vê em uma posição de estabilidade, com uma aparência que conflui com os padrões da sociedade, então, nesse caso, ela não parece passar por conflitos ao ponto de sentir que precisava destaca-los na entrevista. Porém, ela afirma que gosta de ver pessoas trans e dissidentes de gênero entre as turmas que dá aula, e ela já acompanhou alguns processos de retificação de nome dentro da universidade.

6.2.2 Fany

Conheci Fany por meio da minha orientadora da especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Ela me falou sobre ela e fez a ponte entre nós abordando a ideia geral da minha pesquisa. Quando ela disse que gostaria de participar minha orientadora me passou seu contato de *WhatsApp*, então conversamos e marcamos um dia para que pudesse entrevista-la. Porém, isso ocorreu em 2021, momento em que ainda pensava em um formato de roteiro semi-estruturado. Depois que repensei o formato das entrevistas eu decidi voltar a falar com ela, já no final de 2023, para saber se poderia lhe entrevistar novamente. Sinto que isso era necessário, pois fiquei pensando se pude lhe dar um espaço para falar sobre o que ela realmente gostaria de trazer. Pedi desculpas por estar solicitando isso e expliquei os motivos, ela entendeu e disse que participaria uma outra vez. Já em janeiro de 2024, ela disse que tinha planos de ir num final de semana a uma praia em João Pessoa para ver um amigo e me perguntou se poderia me ver lá mesmo antes de ele chegar. Aceitei seu convite.

Logo pensei em qual roupa iria usar, porque uma parte de mim, advinda de uma comunidade de pesquisa que discutia muitos experimentos, desejava controlar algumas variáveis do ambiente, incluindo minha própria imagem. Outra parte de mim pensava que o simples fato de eu dissidente de gênero já me faria causar impacto com meu visual, independente de qual fosse, pois para a sociedade qualquer roupa

“feminina” que eu usar será vista como inadequada. Sendo assim, não haveria uma combinação mais adequada ou mais “pesquisadora”. Nesse sentido, deveria apenas ser eu mesma e usar aquilo que gosto. Decidi usar roupas leves, uma blusa de alça e um short curto, e, no fim, não senti que nada disso interferiu na minha conversa com Fany. Na verdade, sinto que ela não parecia tão confortável, comparando com as conversas que tivemos antes e depois do momento da entrevista, porque no momento da entrevista direcionei o celular para ela, pois precisava gravar sua voz de forma audível e havia outras pessoas circulando por perto.

A ida e volta à praia foi permeada por algumas dificuldades relacionadas ao que expliquei na subseção 6.1.1. Chamei um transporte por aplicativo para sair de casa, buscar Fany onde ela mora e depois ir até a praia. Antes de o carro chegar tive vontade de trocar de roupa na frente da minha casa, pois não havia ninguém na rua. Fiz isso com receio, tive medo de alguém me ver, mas me escondi atrás de uma árvore em uma casa no outro lado da rua. Quando encerramos a entrevista, pensei em utilizar ônibus para voltar, mas me disseram que havia apenas uma linha e que ela demorava muito para passar na parada. Quando me dei conta de que teria de esperar por horas, chamei uma moto por aplicativo para me deixar em casa, porém, por ser um tipo de transporte em que fico visível para as pessoas na rua eu precisei pedir ao motorista para me deixar um quarteirão antes do destino final. Andei até o beco (que descrevo na mesma subseção 6.1.1), mas pelo fato de ele já estar calçado eu vi algumas pessoas transitando. Não poderia trocar de roupa ali, então tive que andar até um prédio em construção por perto para conseguir fazer isso. No fim, tive que desviar minha rota e andar mais, mas era necessário.

Falando sobre o momento da entrevista, iniciei perguntando sobre sua trajetória de vida, e ela, então, apresentou a seguinte narrativa:

Eu diria que, primeiramente, para eu entender que eu queria ser professora... eu passei o meu ensino médio na escola normal Maria do Carmo de Miranda, que fiz o curso de magistério (...). [longa pausa]. E foi muito importante na minha vida porque foi um divisor de águas em ver que eu queria fazer uma licenciatura. A princípio, quando eu fiz o Enem para a UFPB eu tinha colocado para filosofia. Foi uma Licenciatura que eu terminei, mas não me identifiquei depois. Durante essa trajetória, participei de projetos, grupos de pesquisa na área de letras e vi que realmente era a minha área, era o que eu realmente queria. Eu gosto da área de educação, gosto de ensinar línguas, eu gosto de aprender línguas. Eu gosto de discutir literatura, eu gosto de [longa pausa]. Eu acredito que a literatura pode fazer da sociedade um lugar melhor. E eu gosto de grandes desafios.

Sempre me identifiquei com as línguas neolatinas. Eu amo estudar sobre as línguas italiana e espanhola. Acredito que a língua italiana deve ser mais valorizada no Brasil, por isso pretendo pautar muito minha carreira na área de letras nela. Depois, estudos relacionados a essa língua e as e as literaturas dessa língua. Precisam dar maior visibilidade ainda no Brasil a gente tem poucas instituições que [longa pausa] têm a formação nessa disciplina. (...) E aí é um algo que eu pretendo enquanto professora defender e me aprofundar. E eu acredito que a gente, enquanto travesti e transexual, deve ocupar o lugar que nos foi tão negado, então é isso.

Ela começa abordando um percurso escolar e acadêmico, destacando que a entrada em um curso de magistério no ensino médio foi fundamental para descobrir uma identificação com a área. Depois ela entra na filosofia, mas percebe que gosta mais de estudar línguas, e atualmente tem pensado em seguir os estudos na língua italiana. Ao final de cada parágrafo destacado, ela apresenta algumas razões pelas quais decidiu seguir essa carreira, a primeira está ligada a uma visão de sociedade, e a segunda diz respeito ao lugar histórico que pessoas trans e travestis ocupam na sociedade. Sua trajetória, suas escolhas, tudo isso se interliga com propósitos e transpor um formato de sociedade e um discurso de gênero o qual diz o lugar que cada corpo pode ocupar. Trata-se, portanto, de uma resposta que envolve ocupar um lugar em que há certa permissão para dizer, quando se considera uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1996).

Nesse momento da entrevista, Fany mostrou que gostaria de encerrar sua fala, então decidi perguntar como ela se encontrou nesse caminho de modo a ouvir mais detalhes. Ela então comenta:

Eu diria que é um processo em que as pessoas que a gente conhece [longa pausa], os grupos de pesquisa que eu participei [longa pausa]. Tudo aquilo que a gente lê, que a gente vê em filmes, séries, novelas, tudo isso influência. a gente vai se encontrando, se descobrindo. É um processo diário, eu diria que foi muito difícil para mim. Eu tive muitas dúvidas do que fazer. (...) Sabia que eu era de humanas, porque não era boa, sempre fui meio CDF [pessoa inteligente], mas não era boa de exatas, nunca fui. Então sabia que eu queria um curso de humanas, mas aí pensei em psicologia, serviço social, mas depois vi que o trabalho nessas áreas não me interessava tanto. E por eu ter feito o magistério de nível médio, vi que o que queria uma licenciatura mesmo. E é isso, minhas experiências no curso de letras espanhol foram primordiais para que eu delimitasse melhor o que eu queira. As disciplinas de estágio foram muito importantes.

Fazer estágio na educação básica [pausa] foi algo que marcou também. Eu vi que, na verdade, educação básica não era bem o que eu queria (...). Só me vejo no ensino médio ou no ensino superior. Basicamente, é isso. Eu diria que algumas professoras de estágio que eu tive foram muito importantes. E quando eu fui eu fiz o mestrado na área de letras, então, assim, foi muito [pausa] importante. A disciplina que eu fiz de estágio, docência foi na uma disciplina de literatura espanhola. (...) E foram muito produtivas as discussões. Assim eu me encontrei, despertei para estudar

literatura medieval, que era algo que eu não sabia que eu gostava, vou dizer assim, mas é isso. Faz parte desse processo (...). Isso que eu fui descobrindo e tem a ver com essa disciplina que eu fui estagiária docente. (...).

Eu diria que [risos] durante a nossa trajetória acadêmica a gente... a sensação que eu tenho é que a gente está pronto em vários aspectos, mas em outros aspectos não, é uma descoberta mesmo. A gente vai entendendo, vendo o que é que funciona mais, o que é que eu gosto mais, o que é que eu quero focar. Então, assim, é um processo mesmo, não é o que é dado, que a gente já começa... nem o mestrado. Eu diria que você, não... Você tem um projeto, você sabe o que você quer desenvolver, mas, assim, tudo aquilo que acontece durante a sua pesquisa... nem tudo a gente prevê, e é isso. A gente vai vendo o que é que funciona melhor, o que é que se encaixa para a gente (...). Quero muito ser professora universitária na minha área e poder continuar me aprofundando nas pesquisas, ter orientandas e orientandas que seja mulheres trans, que sejam homem trans, pessoas não binárias. Poder de alguma forma ajudar essas pessoas, dar as oportunidades que o mundo tanto nos tira.

Ela enfatiza, após algumas pausas, que a vida é permeada por múltiplas influências que aparecem para nós de forma até constante, algo que lembra o conceito de dispositivo em Foucault (1981). Em meio a tudo isso ela vai se entendendo por entre suas escolhas, percebe que não tem afinidade com a educação básica graças a experiências que teve, e descobre um interesse em estudar literatura medieval durante o mestrado. Isso nos mostra que se, por um lado, o discurso acadêmico já foi e é responsável por legitimar a exclusão, por outro lado ele pode despertar novas formas de enxergar o mundo que podem fazer sentido para as pessoas excluídas. Ou seja, não existe apenas um discurso acadêmico, mas vários, e ela se encontra em diálogos com um deles. Sua caminhada enquanto pesquisadora reflete esse ponto, pois ela se deu num contexto em que ela teve a oportunidade de ir se descobrindo, ao ponto de desejar ocupar esse espaço como professora universitária. Seu riso, nesse momento, parece refletir um processo que teve um prazer associado. Apesar disso, ela sabe que historicamente esse é um lugar privilegiado, portanto de difícil acesso para pessoas dissidentes de gênero no geral (ver Capítulo IV), então seu desejo em ocupa-lo está ligado a dar oportunidades para outras pessoas como ela. Seu relato, nesse ponto, retoma o ponto de choque em relação a um discurso hegemônico de gênero, dessa forma ele faz emergir sua fala.

Nesse último trecho destacado Fany também aponta para algo que venho defendendo no Capítulo III sobre a educação. Não estamos diante de um processo determinado, destinado a nos fazer perceber o mundo de uma forma e não de outra,

por isso é impossível para qualquer discurso nos controlar por completo. Do contrário, é possível encontrar um discurso que se choca com o hegemônico e legítima movimentos de questionar aquilo que ganhou *status* de verdade (ver subseção 1.2.2).

Enquanto lhe ouvia, pensei em perguntar sobre como essas experiências lhe marcaram, pois gostaria de saber melhor sobre sua relação com elas. Sua resposta aparece logo a seguir:

Me fez refletir sobre o local da mulher, desde o medievo até hoje, e como certas coisas não mudam. Então, assim, me fez aprofundar nos estudos de gênero, então foi algo que marcou porque o conteúdo da disciplina me fez refletir sobre isso. Então, assim, por exemplo, a questão de o patriarcalismo, de como que as mulheres, como elas funcionavam como moeda de troca e muitas vezes, de alguma forma continua. (...) A gente não está na Espanha medieval, mas ao mesmo tempo, certas práticas continuam presentes, então são perpetuadas e a gente nem percebe. (...)

Eu diria que os projetos que eu participei, a disciplina que eu fiz de estágio docência, estágios práticos da graduação em Letras, são situações e momentos que me fizeram refletir sobre quem sou eu no mundo, quem sou enquanto professora, pesquisadora, qual o meu papel. E isso me fez ver que se eu não defender tal lugar de [pausa] pesquisadora nos estudos de gênero, pesquisadora de literatura de autoria trans, outra pessoa não vai defender por mim ou não vai defender como a mesma propriedade, não vai defender com o mesmo respeito. Já vi vários trabalhos com coisas que eu acho absurdas, tipo a coisa que me marcou foi [risos] e que definiu o meu tema de mestrado foi quando eu li uma tese. Tinha um certo doutor em letras, e que ele fala da travesti com o seguinte termo “sujeito homoerótico”. Aí aquilo me incomodou tanto de colocar travesti como... nessas palavras, de como um ser homoerótico (...). E eu discordei e não gostei. Aí isso me fez ver que “aí não, eu tenho que escrever alguma coisa sobre essa temática e com a devida propriedade e dizer aquilo do jeito que realmente é”.

Nesse momento ela destaca que discussões sobre gênero e literatura lhe fizeram começar a pensar sobre a sociedade numa perspectiva histórica. Pensando na situação das mulheres no passado ela coloca que hoje as coisas não parecem ter mudado muito. Isso, a meu ver, parece ter relação com o que ela disse no começo da entrevista “Eu acredito que a literatura pode fazer da sociedade um lugar melhor”, pois por meio dela poderíamos identificar os pontos em que, nos termos de um discurso contrahegemônico, a sociedade deveria mudar.

Ela então segue dizendo que esse processo lhe fez se enxergar no mundo e perceber o lugar que ocupa. Ainda que Fany tenha entrado em contato com algumas discussões importantes, existem vozes dentro da área de Letras que ecoam um discurso hegemônico de gênero, e ela, ao identifica-los, se coloca em oposição. Enquanto uma pessoa dissidente de gênero, ela assume uma posição de destituir o que está sendo dito sobre as travestis pelos sujeitos do suposto saber. Ela

demonstra que mesmo um doutor na área, alguém que em tese está apto a dizer dentro do campo acadêmico, pode se equivocar ao utilizar o termo “sujeito homoerótico” para se referir às travestis. O processo de aquisição de um doutorado envolve defender uma tese, portanto o termo “homoerótico” passou pelo crivo de uma banca avaliadora, mas esta, por sua vez, parece não ter enxergado qualquer problema neste termo. Eu senti incômodo ao ouvir esse relato, porque sei, em primeira mão, o que é ver discussões acadêmicas sobre corpos dissidentes de gênero que não fazem sentido, e penso que esse pode ser um dos motivos pelos quais algumas pessoas mostraram relutância em contribuir com minha pesquisa enquanto imaginavam que eu era cisgênero. Ao fim, parece que cabe às pessoas dissidentes de gênero contrapor o discurso eivado da cisgeneridade.

Quando perguntei sobre sua relação com a prática docente, ela comentou:

Eu diria que são coisas que me fizeram refletir sobre realidades que eu não conhecia, por exemplo, educação especial. Tinha contato com alunos com deficiência intelectual. Então isso me fez refletir sobre a necessidade da gente se preparar para dar aula para esse público, que a gente pode encontrar desde a educação básica até a universidade. (...) Eu estou aberta para aprender, porque eu acho que a carreira docente é isso, você aprende a cada dia, você aprende com seus alunos. (...)

Você enxerga a docência como um desafio?

Totalmente [ênfase e muitos risos]. É muito difícil lidar com o ser humano em geral, então se propor nesse lugar de ensinar qualquer coisa, seja uma língua, seja literatura, seja outra disciplina. (...) Como eu vou ter didática para passar aquele conteúdo. E mais que isso, na vida com outro ser humano mesmo. (...) É uma relação que, resumindo, é uma aprendizagem, é um grande desafio, porque a gente vai lidar sempre com questões complicadas com os nossos. (...)

Tu sente que gênero impacta nesse processo todo?

Totalmente, porque, por exemplo, a razão de eu não me identificar com área de filosofia. (...) Das discussões de gênero, nessa área, serem muito mais difíceis, escassas. (...) Acho importante pesquisar e defender esses temas dentro da minha área, da área de letras. (...) tem gente, inclusive da área de letras [ênfase], que acha que é um pleonasmo, é uma coisa errada, você dizer todos e todas. E ainda dizer todes [ênfase]. Tem gente que diz que você está sendo ridícula, que você está inventando, que isso não existe, que isso linguisticamente não existe. (...) Aí eu tenho que estar preparada para, dentro da teoria de linguística, dizer que todas as línguas estão em constante transformação e que, na verdade, para mim, enquanto uma pessoa da área de letras. (...) Essa proibição, essa negação dessa nomenclatura, desse termo, para mim isso é anti-linguístico.

Sua preocupação reside em como ela irá construir uma docência que faça sentido para uma multiplicidade de corpos e experiências, algo que também cruzou muito minha mente durante o estágio (ver seção 6.1). Sinto que ela se interessa em

construir uma docência, muito mais do que trazer algo pronto e que pretensamente funcionaria para todas as pessoas. Assim, percebo que, de fato, não existe uma natureza para o fazer docente, tampouco ele é restrito a determinados corpos (ver seção 1.1). Todas as pessoas podem ensinar e aprender em um processo construtivo, ao contrário do que comumente se pensa. Portanto, essa outra perspectiva carrega pontos de crítica a um discurso que pensa a educação sob uma ótica do controle (ver seção 3.1, subseção 3.1.1). Porém, quando pergunto se ela enxerga isso como um desafio, ela responde concordando de forma enfática e por entre risadas. Lidar com um Outro que vive uma vida diferente nos leva a pensar de que forma podemos chegar a ele, assim é como interpreto o que ela quis me dizer. Sinto, à minha maneira, que vivi esses desafios na minha relação com as turmas, com o corpo docente e com a instituição.

Quando pergunto sobre gênero, ela retoma uma posição de crítica ao discurso hegemônico, dessa vez citando o exemplo do conjunto “todos, todas e todes”. Entre pessoas que buscam apagar essa discussão, sua voz dissonante representa algo que me dá esperança, pois percebi que ela tem vontade de ocupar o espaço acadêmico com uma visão muito clara sobre o que fazer dentro desse campo de disputas. Durante meu mestrado não tive coragem ou talvez maturidade para isso, mas no fim, já nos tempos do doutorado, encontrei algum espaço no meio acadêmico para poder falar.

Ao final, perguntei sobre o que ela diria a uma pessoa dissidente de gênero que deseja lecionar. Eis a sua resposta:

Acredite em você, saiba o que você realmente quer estudar, quer pesquisar o que você, quer dizer docência não necessariamente você tem que aprofundar na pesquisa, mas o que você quer para sua vida, o que é que você quer ensinar, O que é que você quer aprender. E não se deixe levar pelas dificuldades. (...) se você vê que você está querendo parar porque está difícil, porque as pessoas estão te tratando com diferença ou determinada forma que você se sente mal (...). Se você sente que as pessoas estão dificultando a sua vida, seja professor, seja colega, seja que for. Não desiste porque está difícil, desiste se você realmente não quiser aquilo, porque o mundo para a gente nunca vai ser bom. A sociedade, brasileira ou outra, jamais vai considerar totalmente normal a nossa existência ou considerar que a gente [longa pausa], enfim, merece determinada coisa. (...) pegar uma corda e se enforcar não vai resolver o problema, porque você vai ter morrido e a sociedade vai continuar mega transfóbica igual. Então assim, você viva você vai estar mostrando para a sociedade, você viva feliz e atingindo seu objetivo, vai estar mostrando para a sociedade que ela está errada, que você é capaz, que você pode.

Nesse ponto, sua fala retoma uma insistência em continuar de pé enfrentando um discurso do controle, pois devemos seguir nossos caminhos enquanto eles fizerem sentido. Nesse ínterim, o que ela diz ao final me tocou bastante: “a sociedade, brasileira ou outra, jamais vai considerar totalmente normal a nossa existência”. Relembrar isso é perceber a força que o discurso hegemônico de gênero possui, ele desenhava sua experiência, a minha e a de todas as pessoas dissidentes de gênero que entrevistei, mas entender que o simples ato de insistir em viver é uma afronta a ele me faz perceber o quão potente é a nossa existência. Entre obediência e transgressão, entre reprodução e questionamento, vivemos tensões fundamentais com uma sociedade que deseja nossas mortes. Tendo em vista a perspectiva *Queer* (ver seção 1.4), e mesmo uma leitura marxista sobre a atualidade, desejo que a sociedade mude profundamente, então talvez eu deseje sua morte de volta. Acredito que isso é possível, afinal não há nenhuma instituição social absoluta ou imune a mudanças (ver seção 2.3). Não veria sentido em escrever este trabalho caso não acreditasse nisso.

6.2.3 Luís

Cheguei a Luís por meio de uma amiga do doutorado. Ela me falou sobre ele quando comentei que estava em busca de alguém que aproximava o universo da docência com o *drag*. Na ocasião, ela me informou que ele não morava mais no Brasil, mas me forneceu seu contato de *WhatsApp* e disse que poderia iniciar uma conversa mencionando o nome dela. Tratei de lhe enviar uma mensagem em dezembro de 2023, na qual falei como cheguei até ele, e perguntei se poderia conhecer sua trajetória de vida. Na conversa inicial ele disse que tinha interesse em tentarmos algo, mas não nesse mês.

Em janeiro, porém, perguntei algumas vezes sobre se seria possível marcar um dia, mas não obtinha mais resposta. Ao perceber que ele não desejava participar, decidi perguntar mais uma vez, informando que entenderia caso não tivesse interesse. Ele respondeu horas depois informando que não poderia participar da pesquisa, então agradei e disse que só em ter conhecido alguém como ele eu já me sentia feliz, pois acredito que ele mobiliza as pessoas onde atua. Então ele decidiu comentar que não é fácil falar sobre sua trajetória, e, além disso, mencionou que se sentia explorado nesses momentos. Esse relato me fez lembrar o que me falaram na época em que buscava elaborar um roteiro de entrevista. Uma das pessoas me disse que só iria me

ajudar porque eu não era cis, já outra reiterou que eu também deveria inserir perguntas não diretamente relacionadas ao tema, pois assim eu não iria resumir o encontro apenas ao que eu gostaria de saber (ver Capítulo V).

Nessa hora eu me identifiquei muito, mas em relação a outro aspecto. Comentei que há alguns anos participei de um documentário no qual as pessoas me mostraram o resultado, no entanto havia notado que todos os momentos nos quais eu falava que era uma pessoa não binária foram suprimidos sem nenhum motivo. Decidi falar brevemente sobre a tese, mencionando que havia achado apenas um artigo falando sobre docência e vivência *drag*, e reiterarei que lhe conhecer foi algo importante pra mim. Destacar sua importância me fez chorar por algum motivo, talvez porque eu senti uma conexão ou uma identificação com ele ou com o que sua atuação representa pra mim, não soube identificar no fim. Nesse momento ele me disse que gostaria de conhecer minha tese em uma chamada de vídeo. Tive medo de decepcioná-lo depois de tudo o que ele me falou e externei isso na conversa, contudo ele me disse para não ficar preocupada.

O dia precisou ser remarcado, mas desta vez sentia que ele desejava participar. Quando nos encontramos tivemos uma conversa breve, então comecei a falar sobre minha tese, começando pela motivação, passando pelas ideias principais, e encerrando com a experiência de estágio narrada na seção 6.1. Logo quando terminei, ele começou a falar sobre sua vida:

Comecei em 2016, 2015. E não é algo que me afeta tanto a minha jornada, a minha conduta enquanto profissional, porque acima de qualquer coisa eu sou um homem gay, acho que é o que pesa mais. O não performar masculinidade, o não se vestir como professor, se é que existe isso. Eu acho que é a dimensão que mais me afeta, porque o drag é um detalhe. (...) tudo que se assemelha ao feminino é visto como inferior, secundário.

E não sei se você sabe, mas a minha pesquisa de mestrado foi sobre relações de gênero na ciência, e eu falo sobre gênero lá, não sei se isso chegou a encontrar ou ler minha dissertação, mas não tem muito a ver sobre isso não, mas tem a ver sobre... Tem algumas partes que eu falo da escola, como um local que deveria ser um local para desconstruir e não reforçar violências. Porque se a gente aprende a desrespeitar, a gente aprende a respeitar. (...) Eu acho necessária essa discussão, porque a gente se fala muito em escola e deve ser inclusiva para todo mundo, mas os profissionais da educação eles devem também ser incluídos nessa narrativa, porque muitas vezes se foca muito nos estudantes e se esquece dos profissionais de educação. É uma coisa que deve ser levada em consideração.

E sobre isso, sobre ser uma pessoa queer na ciência, na docência, nossa tem muita coisa para ser falada, nossa, muita [ênfase] coisa a ser falada. Porque, em comum, eu percebo que existe um padrão de comportamento

entre eu e meus pares, inclusive professores que eu tive na universidade que são homossexuais não assumidos, mas de alguma forma se sabe que eles são. (...) Como o trabalho é enfrentado, como você conduz a sua atividade docente enquanto profissional, porque uma vez que você se sente um alvo, você sente que as pessoas não enxergam que aquele lugar é um lugar em que você merece estar. A sua estratégia para sobreviver e se proteger é trabalhar, é trabalhar 3-4 vezes mais. É levar o trabalho a sério, o máximo que puder é dar os 45 minutos de aula sem interrupção, porque você quer legitimar que aquele espaço é meu.

(...) Eu produzi um documentário. No meu canal [de Youtube], que eu não posso posto há [pausa e risos], deixa eu ver, quase 3 anos (...), eu produzi um documentário com professores LGBTQIA+ e com estudantes LGBTQIA+ (...). Eu convidei 21 professores sem pessoas trans, pessoas não binárias, pessoas cisgeneras e eu acho interessante ouvir um pouco sobre essas experiências para primeiro lembrar que a gente não está só. Segundo lembrar que a gente é a matriz transformadora de vidas (...), então chega um momento que eu comecei a lembrar que eu sou a razão que muita gente está indo pra escola, sonhando, tendo perspectivas porque ao passo que em 2008, quando eu terminei o ensino médio, eu não tinha nenhum professor que abertamente falasse sobre ser gay, que dissesse assim “ah meu namorado, Ah, minha namorada” alguma coisa do tipo, e eu estou lá fazendo isso para que outras pessoas se sintam capazes de viver na sua autenticidade. Mas isso é como eu percebo, nem todo mundo, por exemplo, tem ou teve o privilégio que eu tive de ser um funcionário público efetivo. Algumas pessoas realmente precisam suprimir [pausa longa], para sobreviver. Porque se você não se adentra você não sobrevive no mercado.

Luís inicia indicando que no âmbito profissional se sente mais afetado enquanto homem gay do que pela experiência *drag*. Porém, a razão para isso reside em uma relação com gênero, pois o “não performar masculinidade” lhe situa em diálogos com um “feminino” que, segundo ele, “é visto como inferior [pausa] secundário”. Adicionalmente, ele menciona que se distancia do que seria a imagem de um professor quando diz “o não se vestir como professor, se é que existe isso”. Nesse momento específico ele dialoga com Scudera (2015), pois o autor também reflete sobre a possibilidade de a experiência docente ser, ela própria, uma performance. Há, pelo acordo social, uma “estética” e um “fazer” docente os quais são lidos consensualmente como naturais, incapazes de serem reformulados (ver seção 1.1). Paralelamente, Butler (2004) nos lembra de que toda performance de gênero incorre no risco de sua desconstrução, mas isso pode ser facilmente aplicado à docência. De fato, tanto a “estética” quanto o “fazer” docente mudaram ao longo do tempo, portanto seriam irreconhecíveis quando comparados com os referenciais da docência no Brasil da década de 1910, por exemplo. A tal forma natural para a docência, assim como para gênero, revela acordos sociais arbitrários. No fim, as possibilidades para o “se vestir como professor” são infinitas (isso se

relaciona profundamente com a perspectiva *Queer*, presente na seção 1.4), mas os acordos sociais buscam limitá-las.

Com essa fala inicial também é possível perceber como gênero e docência constroem-se mutuamente, afinal parece esperado que homens docentes performem a masculinidade. De forma analítica, é possível perceber como sua trajetória se coloca perante um discurso de gênero que se relaciona interseccionalmente com a sexualidade e com a docência (ver seção 1.3), pois é em relação a ele que Luís se coloca.

Ele segue narrando que buscou compreender sobre relações de gênero na ciência, o que resultou em uma dissertação de mestrado na área da educação. Lendo seu trabalho, vejo que ele levanta e demonstra o argumento de que a ciência ainda é vista como um lugar para homens (LIMA, 2016), e isso me faz pensar sobre o lugar das mulheres e de tudo aquilo que não representa uma masculinidade cisgênero na ciência. Desde Hipátia (DZIELSKA, 2004), para citar um exemplo antigo, sabemos que essa visão compartilhada sobre os corpos aptos a fazer ciência é falaciosa, mas ela tem a força do discurso. Eu gosto de trabalhar com ideias e desejo ocupar esse espaço, no entanto sentir que ele foi feito para me excluir é algo entristecedor. No fim, parece que a sociedade está mais interessada em manter essa contradição do que ouvir o que tenho a dizer. Pensar na experiência de Fany, contudo, me faz ver que é possível encontrar pontos de apoio para sobreviver dentro desse meio permeado pela cis-heteronormatividade e pelo binarismo. Tudo isso, de acordo com Luís, termina por afetar as pessoas que trabalham com a educação, mas elas não são frequentemente abordadas pelos trabalhos acadêmicos.

Luís então continua falando sobre como é difícil ser uma pessoa *queer* na ciência, termo que utiliza também para se referir a si próprio. Ele observa que essas pessoas geralmente trabalham muito mais, pois elas sabem que não são bem vindas ali, portanto é necessário buscar meios para legitimar essa permanência. Eu me reconheci nessa fala, porque me recordo que no estágio à docência as demandas espontâneas, para além das obrigações básicas, sempre eram ligadas a falar sobre gênero e sexualidade para várias turmas (ver seção 6.1). É como se estivesse marcada por um atributo que me diferencia e me coloca em uma espécie de essência, algo como um estigma. Para ser reconhecida enquanto uma pessoa capaz de falar sobre outros assuntos eu precisaria me esforçar muito mais, mas, de toda forma, eu seria questionada caso não

demonstrasse completo domínio quando se trata do tema de gênero e sexualidade (CARA; YORK, 2020).

Em seguida, Luís conta que produziu um documentário em seu canal do YouTube, de nome DeltaDrag⁴⁸, no qual diversas pessoas LGBTQIAPNB+ falam sobre suas experiências. A motivação que ele aborda, dizendo que quer mostrar que não estamos sozinhos e que somos fundamentais na vida de muitas pessoas, revela um ato de resistência frente ao discurso que modula quem pode existir e quais lugares cada corpo pode ocupar. Ter referências, pessoas que se mostram em suas dissidências, seja no visual, seja no comportamento, é algo que pode fazer toda a diferença na vida de uma pessoa. De fato, como teria sido minha trajetória caso eu tivesse alguém na posição docente dizendo que eu posso usar a roupa que quiser? E se eu tivesse visto uma pessoa simplesmente se vestindo de forma contrária às normas de gênero? Porém, a abertura que podemos nos dar no âmbito da docência, segundo ele, se interliga com o tipo de vínculo que temos com uma determinada instituição, e nesse caso ele afirma que ter sido um funcionário público efetivo o ajudou a sentir segurança para se colocar. Ao pensar sobre experiências no contexto privado ele diz “Algumas pessoas realmente precisam suprimir [pausa longa], para sobreviver”. Essa longa pausa me fez pensar que ele ou viveu ou conhece alguém que já viveu essa supressão, algo inaceitável, mas cotidiano.

Seu relato segue:

(...) É engraçado falar privilégio em ter vindo de periferia, mas de certa forma é um privilégio ser um funcionário público com estabilidade e possibilidade de fazer o que eu quero. (...) E quando aconteceu em 2017, quando eu fui dar aula montado, foi, assim, um caos, tentaram me processar administrativamente, tentaram fazer [pausa] um inferno na minha vida. Inclusive tentaram um processo administrativo que foi arquivado. Eu descobri depois por uma professora que eles entraram com um processo contra mim dizendo que eu constrangi os estudantes, que eu constrangi os meus colegas, sendo que no dia que eu fui de aula montado foi tipo assim, uma paz, sabe todo mundo [pausa] super me recebeu bem, foi realmente uma coisa da cabeça deles. (...) Meus estudantes sempre me respeitaram, sempre me receberam de coração aberto e isso nunca foi um problema. Nunca fui desrespeitado por estudantes. Eu já fui desrespeitado por colegas. Aí quando juntava o fato. Os estudantes gostarem de mim, me respeitarem e eles verem que, tipo assim, “como assim ele é respeitado”. Isso criou muito estresse em alguns lugares que eu passei, mas [pausa] eu sobrevivi e hoje eu sei que eu estou um pouco distante de toda essa discussão. Eu queria, queria não, eu pretendo voltar para o meu canal para discutir mais um pouco sobre isso, porque atualmente, o que é que eu vivo?

⁴⁸ Link de acesso ao canal: <https://www.youtube.com/@DeltaDrag>

Eu sou uma pessoa queer num espaço Internacional como estrangeiro. E num ambiente que eu trabalho aqui é na Finlândia é totalmente diferente. As pessoas são assim: cada um faz o seu. A minha diretora me respeita bastante. Meus alunos me respeitam bastante, inclusive no Natal eu recebi esse cartão aqui. (...). Eu fiquei feliz que eles me reconheceram como pessoa... como eu sou na minha identidade, que eles me respeitam e que eu posso ser quem eu sou, na frente deles. Eles fizeram esse cartaz para mim “Feliz Natal, arrasa rainha”. Eu fiquei muito feliz. Que bom que a gente tem uma geração de estudantes que olham para você além do que a sociedade julga e lhe crucifica. (...) Mas é aquilo que eu falei no começo, depois de entrar em muitos buracos de discussão. Se aprende a ser preconceituoso então aprende a respeitar, e você vivenciar uma escola onde você tem um professor abertamente gay abertamente queer, isso de alguma forma deve gerar algum impacto na vida deles, de perceber que a gente não é menos, a gente não é mais, a gente é competente, e a gente pode construir coisas maravilhosas juntos. Então, demorou um pouco para perceber o impacto de todas as ações que eu, enquanto indivíduo, exerci nos espaços que eu passei, mas depois que [pausa], que eu comecei a entender mais. (...) Eu lembro que em 2018 estava no Rio com um amigo meu que é professor e, assim, ele chorou contando o quão feliz ele ficou pelo que eu fiz. Acho que foi naquele momento que eu comecei a acordar para perceber o quão [pausa] potente é minha existência enquanto professor ela era. Na verdade é que ainda dou aula. (...) Eu acho que precisava daquela sacudida, porque eu levava tudo assim “ai gente, que bobagem. Eu só sou mais um professor”, mas não é assim. Poucas pessoas têm a Liberdade e privilégio de existir na autenticidade delas. E falando isso, ai, nossa, me deu uma saudade de produzir conteúdo para o meu canal. [Risos]. Mas quem sabe, né? Quem sabe eu volto com alguma coisa simples só pra dizer que eu fiz.

Primeiro ele reflete sobre o termo “privilégio”, dado o fato de que ele vem da periferia, mas passou a ocupar um cargo público com estabilidade no qual ele poderia fazer o que quer. Porém, logo em seguida ele narra um episódio em que foi “dar aula montado”, o que gerou forte reação entre pessoas no quadro profissional e motivou a abertura de processos administrativos contra ele. Apesar de sabermos que é difícil demitir um funcionário público no Brasil, havia um limite aceitável em relação à quebra das normas de gênero. Pensar sobre isso me faz lembrar Elias (1994), quando ele diz que a sociedade nos incentiva a se destacar, desde que isso seja feito numa direção em que paradoxalmente seremos iguais aos outros. Do ponto de vista dos pares, o que Luís fez nesse dia foi transgressor em um nível inegociável, ele era uma ameaça à educação. Do ponto de vista da própria turma, Luís estava promovendo educação na medida em que poderia se mostrar de uma forma talvez inédita para muitos.

É provável que apenas um cargo público permita esse nível de rompimento com as normas, mas sinto que as repercussões sociais e psicológicas podem tornar difícil permanecer no trabalho. Quando ele diz “Isso criou muito estresse nos lugares em que eu passei, mas [pausa] eu sobrevivi”, eu imagino que ele tinha esse e outros

episódios em mente. A pausa que ele faz nessa fala também reforça a ideia de que não parece ter sido fácil viver algumas situações. Isso, a meu ver, é o resultado do que ocorre quando entramos em um confronto muito direto com um discurso de controle, seja ele qual for. A menina negra, gorda e com pelos no rosto que Gisele exemplifica na subseção 6.2.1, ao falar sobre alguém que experimenta a violência diária, também representa um tipo de embate mais direto contra o discurso hegemônico de gênero. Certas existências são tão ameaçadoras à verdade posta que o discurso do controle deseja eliminá-las imediatamente.

Ele segue falando sobre sua atual inserção na Finlândia, um contexto em que “cada um faz o seu”, algo que talvez lhe faz sentir falta de trabalhar em uma perspectiva mais conjunta, e que as pessoas na escola na qual trabalha têm lhe reconhecido enquanto uma pessoa *queer*. Nesse momento da entrevista ele me mostrou um cartão feito por estudantes das suas turmas, e é nele onde está escrito “Feliz natal, arrasa rainha”. Ao dizer que ficou feliz, ele menciona “Que bom que a gente tem uma geração de estudantes que olham para você além do que a sociedade julga e lhe crucifica”. Esse trecho me fez pensar sobre a própria tese que busco demonstrar, quando falo que a atividade docente pode fazer com que os outros, sobretudo estudantes, vejam uma pessoa dissidente de gênero para além dos estereótipos sociais. O cartão que ele me mostrou representa um vínculo que foi construído, algo que senti em diversos momentos do estágio à docência. Se o discurso hegemônico de gênero opera também pela rarefação, subtraindo do pensamento social a possibilidade de que uma pessoa dissidente de gênero pode ensinar, a experiência de tê-las como docentes lhes faz perceber que o próprio discurso não faz sentido. O que ele diz depois “Se aprende a ser preconceituoso então aprende a respeitar” ilustra esse ponto.

Sua presença nos espaços termina por inspirar muitas pessoas, e felizmente hoje ele percebe isso. Às vezes uma palavra, uma imagem, ou um detalhe, é capaz de provocar grandes mudanças na vida do Outro, e nem sempre nos damos conta disso. Suas ações, de forma direta e indireta, serviram de resposta a um discurso que não reconhece sua existência. Sua vida foi moldada por ele, mas não coube nele, e hoje ela denuncia sua parcialidade.

Nesse momento, senti que seu relato mostra de forma evidente como que a narração incorpora passado e presente, ela atualiza o vivido na medida em que nos conectamos conosco ao falar. Percebi que sua história estava se desenhando

enquanto ele falava, sobretudo no momento em que ele ri ao dizer que nunca mais produziu algo para seu canal do YouTube. Durante a entrevista como um todo comentei que fiquei feliz em perceber que esse momento o mobilizou para pensar sobre isso, pois vi que fazia sentido para ele retomar esse espaço.

Pensando nisso, decidi lhe perguntar “se tu não existisse, que falta faria?”, e ele responde:

[Longa pausa] Acho que faria muita falta, seria um pouco entediante [risos]. *Só do que tu fala eu percebo que tu faria uma falta muito grande.* Sim, totalmente, tenho consciência disso e. E eu acho que, acima de qualquer coisa, quando eu escolhi ser professor foi porque eu queria proporcionar espaços melhores do os que eu tive. Promover educação de qualidade, promover um espaço seguro para todo o mundo. Como foi a pergunta que tu fez? Se eu não existisse, se eu faria falta? Bateu forte, mas no sentido bom. (...) Dar aula para mim não é só sobre dinheiro, não é sobre fazer algo útil. É um compromisso social.

Depois de uma longa pausa, Luís reconhece que faria muita falta, que o mundo seria chato sem ele. Essa pausa não é uma relutância em responder, uma dúvida, ela representa a reação de parar para pensar no assunto, pois ele diz “Como foi a pergunta que tu fez? (...) Bateu forte, mas no sentido bom”. Nesse ponto ele fala um pouco sobre o que lhe motiva a atuar como professor, algo que tem haver com sua história de vida passada que se traduz em um presente, pois ela lhe leva a construir espaços em que as pessoas se sintam seguras. Isso, em conjunto, representa para ele um compromisso social. A docência como ato político aparece em todas as entrevistas, e aqui não é diferente. Pessoalmente, acredito que ela é uma forma de nos utilizarmos dos próprios enredamentos institucionais, do próprio discurso hegemônico, para subvertê-lo nos pontos em que ele adoece. A docência é uma ferramenta de transformação social, sem dúvida.

Ao final, lhe perguntei sobre o que ele diria a pessoas dissidentes de gênero que querem ser docentes. E ele responde da seguinte forma:

Eu diria que a existência dessa pessoa vai garantir a existência de tantas outras pessoas. Por favor, vá [ênfase] para o que a gente precisa. Quando eu terminei meu ensino médio, não tive um professor negro, eu não tive um professor, professora negra. (...) A gente precisa se ver nos lugares, então a gente não acredita que a gente consegue existir. *Eu espero um dia ter uma pessoa não binária dando aula sobre alguma coisa. Até hoje nunca aconteceu por enquanto.* (...) E que vai garantir que outras pessoas mais apareçam.

Ele retoma a ideia de que é necessário ocuparmos os espaços, aparecer, pois assim as pessoas vão nos ver e isso pode ser decisivamente inspirador. A ênfase que é dá a palavra “vá” denota o quanto ele deseja ver mais pessoas dissidentes de gênero nesses e em outros lugares. Eu não faço ideia de toda a repercussão que gerei ao ocupar salas de aula enquanto uma pessoa não binária, mas espero que ela tenha levado as pessoas a pensarem sobre si próprias e sobre o mundo. Não saber sobre as consequências da minha presença e das minhas ações em sala na verdade é algo bom, não desejo nem consigo controlar a educação do Outro.

Quando achei que ele não iria participar da entrevista, lhe agradei dizendo que havia ficado feliz em conhecer alguém como ele, uma pessoa que provavelmente mobilizava as outras por onde atuava. No fim, depois de ter lhe entrevistado, percebi que ele era exatamente essa pessoa.

6.2.4 Renato

Renato é uma pessoa que já conhecia como atuante no movimento LGBTQIAPNB+ da Paraíba, mas nunca havia conversado diretamente com ele. Consegui seu contato de *WhatsApp* através de uma pessoa que também participa dos movimentos, mas ele não respondeu quando enviei mensagens. Decidi conversar com um amigo que o conhece, e ele disse que Renato coincidentemente estava do seu lado, pois ambos aguardavam atendimento no Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais da Paraíba. Ele então passou minha mensagem a Renato e assim conseguimos conversar via *WhatsApp* para marcar uma entrevista *online*.

Na ocasião da entrevista começamos conversamos muito brevemente, depois lhe pedi para falar sobre sua trajetória de vida. Ele começa dizendo:

Então, sempre fui uma criança assim que as pessoas diziam que era uma, que seria uma menina muito levada, era uma moleca e enfim. Brincava de bicicleta na rua, sem camisa e subia em árvores, muros, e vestia a roupa do pai. Todas as brincadeiras eu sempre era uma figura masculina, seja até mesmo brincando de Barbie, era o Ken. Então assim, sempre tive [pausa] pelo menos, assim como a minha mãe dizia, eu sempre dei todos os indícios para ela de que eu era uma criança trans. (...) Eu acho que eu também não conseguia externar de que era isso que eu queria ou de que não era dessa forma que eu queria viver para a sociedade, então querendo ou não eu internalizava algumas coisas, acabei sendo uma criança, em determinado momento, muito estressada, raivosa. (...) Aí depois eu fui crescendo e a adolescência ali... e querendo ou não a gente era da igreja, então tinha que seguir alguns padrões, especialmente quando estava na igreja.

Então acho que principalmente ali, na adolescência, eu comecei a ficar mal por ter que estar ali, por ter que seguir alguns padrões, mas, a gente que é trans começa, pelo menos eu nessa fase da adolescência, eu comecei a tentar aceitar isso. (...) Até a juventude mesmo, aí por volta dos meus 20 anos, mais ou menos, lá para 2018, dentro desse período já, vez ou outra pesquisava um pouco, porque antes eu não tinha nenhum conhecimento sobre pessoas trans, mas quando eu comecei a ver, por exemplo, lá naquele Big Brother de Ariadna que era uma pessoa trans. O filho de Gretchen é um homem trans, então fui vendo um aqui e outro ali, assim, pessoas trans. (...) Mas aí eu comecei a pesquisar pessoas trans, homens trans especificamente, e eu pensava que isso me custaria muito, custaria muito dinheiro, não teria condições de pagar. E aí eu continuei vivendo, lida como uma pessoa cis para a sociedade.

Pensando na sua infância, Renato se descreve como uma pessoa cujo comportamento seria atípico para uma criança rotulada como “menina” pela sociedade. A percepção da família de que seu comportamento era “diferente” provém de um discurso hegemônico de gênero, o que significa dizer que ele também teve sua trajetória de vida atravessada por ele desde o início. É esse discurso, aliado ao discurso do dimorfismo biológico, que leva sua família a lhe perceber como uma “menina”, afinal a anatomia do seu corpo carregaria essa verdade, mas era necessário transformar esse corpo em um sujeito de gênero, fazê-lo se ver como “menina” (ver subseção 1.2.2, ver seções 2.1, 2.5). Nesse empreendimento, que Louro chama de pedagogia de gênero (2018), sua família lhe introduz bonecas, mas ele parte desse cenário e se imagina como uma figura masculina. Dado que a sociedade, e não apenas a família, funciona como um mecanismo de propagação desse discurso, ele vai captando tudo isso, mas, por não se identificar e não entender o porquê, ele internaliza algumas coisas ao mesmo tempo em que exhibe raiva e estresse.

Renato então fala sobre como tentou seguir alguns padrões na adolescência, pois o discurso de gênero já parecia mais evidente para ele. Nessa época eu lembro que também busquei isso, senti que não deveria me envolver com aquilo que a sociedade considera feminino, que eu seria homem, principalmente porque experimentava culpa em ser diferente, mas felizmente essa fase durou pouco. Lembro que foi um momento infeliz da minha vida, por isso imagino que com ele não foi diferente. No caso dele, o contato com pessoas trans na grande mídia lhe fez perceber que o discurso não era absoluto, havia outras pessoas que quebravam as expectativas de gênero na sociedade. Isso foi o suficiente para mobilizar uma busca por informações acerca dessas pessoas, mas, ao imaginar

que seria caro passar por um procedimento para assumir um visual “masculino”, ele sente que parecia algo muito distante. Aqui é possível perceber um entrelaçamento entre sua vivência de gênero e uma inserção em termos de classe, uma desenhando a outra (ver seção 1.3).

Seu relato continua:

No momento do ensino médio também estava fazendo um estágio na Caixa. Foi quando eu apaixonei pela área de finanças, aí eu fiz o Enem. Me inscrevi no ProUni e passei pela gestão financeira lá na Uniesp e aí eu fiz gestão financeira lá e queria continuar como na área mesmo. Só que depois do ProUni eu já não tinha mais condições de pagar a faculdade. (...) E aí eu precisava muito de dinheiro, comecei a fazer uns freelas[trabalhos pagos] de redes sociais, gerenciar algumas redes sociais. E aí quando foi em 2020, eu falei “eu preciso muito ganhar dinheiro e eu vou fazer o que eu sei fazer por enquanto”. E outra, como eu não tinha experiência na região financeira, como eu não saí com o estágio, essas coisas, não tinha como a uma empresa contratar. (...) E aí em 2020, eu “sabe de uma coisa eu já ensinei, dei aula particular de espanhol, eu sei falar espanhol, eu domino a gramática, eu considero que eu tenho metodologia boa, mas sabe de uma coisa? Eu vou dar aula”. Aí, abri o curso online.

Pouco antes de oficializar a empresa, um amigo meu me mudou uma vaga numa escola que também... geralmente escola privada, principalmente quando é uma escola pequena, ou média assim, ela não exige mesmo a licenciatura. (...) É uma escola de bairro, e aí quando entrei nessa escola eu oficializei a empresa e abri as primeiras turmas também. Automaticamente eu fui me candidatar a outras escolas, e aí chegou um momento que eu já estava trabalhando em três escolas, tinha minhas turmas no curso e aí pronto, todo mundo hoje já me conhece como professor. (...) E é isso, eu recorri à educação, área da educação, por oportunidade mesmo, por precisar conseguir o dinheiro e fui atrás do que eu sabia fazer mesmo, e aí eu me encantei. (...) E é isso. Consegui fazer o Enem no final do ano passado e aí eu não sei se eu sigo em letras e continuo exercendo essa função mesmo, professor, ou se eu continuo na área de finanças encurto caminho, mas sigo crescendo nessa área. Eu realmente estou pensando, ainda tem uns dias aí, umas semanas aí para pensar, mas é isso aí.

Aqui é possível perceber, mais uma vez, os elementos de classe dando forma a sua trajetória de vida. Havia uma preocupação em termos de gênero que envolvia viver conflitos com a sociedade, mas ele também precisava pensar acerca de como iria trilhar um caminho em relação à ocupação profissional. Sua fala nos mostra, ao contrário de um discurso estereotipado sobre as pessoas dissidentes de gênero, que ele, como mais um ser humano, possui múltiplas necessidades que se estendem para além daquelas diretamente atravessadas pelo fenômeno gênero.

Seguindo seu relato, ele tinha desejo em seguir na área de finanças, contexto em que provavelmente não trabalharia dando aulas, mas, mais uma vez devido a questões de classe, ele precisou deixar de lado esse caminho. Renato

então destaca que sua aproximação com a docência veio, sobretudo, por sentir necessidade de conseguir dinheiro e perceber que poderia fazer isso ensinando espanhol. Isso foi possível por meio do empreendedorismo, mas também por meio de uma escola de bairro que estava disposta a contratar pessoas que não possuem uma licenciatura em letras. Essa informação sobre a não exigência da primeira escola será oportunamente retomada, pois ela nos ajuda a entender que o discurso também se forma por entre ausências. Hoje, em uma outra situação financeira, ele pensa sobre se deve iniciar um curso de letras ou se retoma o caminho na área de finanças.

Renato segue falando sobre sua trajetória de vida:

E sobre a transição que eu falei que não sabia se era uma coisa gratuita, se ia puxar muito. Em 2019 fazendo aí as pesquisas que eu fazia vendo algumas pessoas que eu via no YouTube. Ouvia um rapaz falando que aqui teria um ambulatório, que geralmente teria um ambulatório em algumas capitais. Aí eu busquei rapidamente, vi que aqui tinha um ambulatório e aí quando eu já decidi falar pra minha família primeiro. (...) E aí eu falei para minha família em 2019, eu já comecei a correr atrás disso, fui para o ambulatório. E pronto, eu já comecei a ter o acompanhamento.

(...) Então eu comecei a me hormonizar no finalzinho de outubro de 2019. Quando entrei na escola foi em julho de 2020, eu já tinha os traços e como eu já tinha uns pelos, já tinha uma barbinha, então, assim, a escola inicialmente não sabia. Mas aí para uma coordenadora, que foi esse meu amigo que inclusive é da gestão LGBT daqui que me mandou a vaga, porque ela trabalha nessa escola amiga dele, ele mandou a vaga “olha, tem uma vaga nessa escola”. E aí eu fui. E aí eu disse para ela, ela falou “é, eu já sei. Ele me contou”, mas aí ficou só entre ela e eu, que era ela que tinha acesso aos meus documentos, já que ela era secretária da escola, enfim. (...) todos os outros funcionários da escola não sabiam, então eu entrei nas escolas sem que ninguém soubesse, outras pessoas soubessem da minha transição. Só souberam bastante um tempo depois (...).

Ele inicia seu processo de hormonização quando descobre que pode acessá-lo na forma de um direito ao invés de uma mercadoria paga. Inicialmente Renato contou para sua família, e ela, apesar de ter lhe apresentado brinquedos “de menina” no passado, não parece se colocar como um impeditivo para ele. Sinto-me feliz em ver que ele pode dar início a esse processo, mas penso sobre o caso de tantas outras pessoas que não podem ou que são impedidas de começar. Hoje eu tenho algum tipo de espaço na minha família mais nuclear, que engloba minha mãe, meu pai e minha irmã, mas no início eu percebi um movimento conjunto de rejeição a minha experiência de gênero cujo objetivo era me fazer negá-lo. Contudo, no caso do meu pai ainda sinto que ele apenas me tolera, pois ele sente que não vai conseguir me fazer mudar.

A entrada na escola ocorreu por intermédio de pessoas que trabalham dentro de políticas LGBTQIAPNB+, então houve um contato prévio no qual sua situação documental foi explicada. Isso, aliado ao fato de que Renato já exibía características físicas consideradas masculinas, foi muito importante para que ele pudesse ter um espaço seguro dentro da escola, sem necessariamente evocar uma quebra da expectativa de gênero ligada a um discurso hegemônico. Assim, por um lado sua inserção não questiona esse discurso de forma ampla e direta, contudo, por outro lado, ela abre possibilidades para que isso ocorra, mesmo que seja de forma pontual e quase imperceptível. No fim, a relação entre transgressão e obediência às normas desenha a forma como vamos nos relacionar com as outras pessoas e com as instituições (ver seção 2.3). Evitar a transgressão, num primeiro momento, foi importante para que ele pudesse ter um espaço. Depois, quando a escola toma conhecimento sobre o fato de que Renato é um homem trans, já houve tempo para que ele pudesse ser conhecido em outras dimensões, inclusive a docente. Ou seja, existe um corpo lido como capaz que agora também se mostra em sua dimensão transgressora, e assim ele prova que pessoas dissidentes de gênero podem fazer o que qualquer outra pessoa pode.

Finalizando o momento em que ele aborda sua trajetória, Renato fala com maiores detalhes sobre como se construiu a relação com sua família quando começou a transição:

E para minha família, pelo menos para minha mãe, para os meus irmãos, para minha mãe ela sempre foi muito atenta. Como eu disse ela observava e via que tinha algo mais, porque, eu comecei a namorar uma menina em 2018 e para a minha família, pelo menos com a minha mãe, era como se não fosse suficiente, houvesse algo além disso. Não era só sobre uma questão de sexualidade. (...) E aí quando foi em 2019, quando eu vi que seria possível fazer esse acompanhamento pelo SUS, eu tive uma conversa. Eu inclusive fiquei pensando uns três dias seguidos em ter essa conversa. E aí aproveitei a oportunidade, meus irmãos também são LGBT, meu irmão é um homem gay, casado atualmente. E aí eu escutei uma conversa sobre comunidade, aí falaram sobre pessoas trans. Eu escutei, corri para entrar no assunto e aí comecei a falar para eles (...).

Depois que eu contei, aí pronto, me acolheram de cara. (...) E aí nesse mesmo dia que eu contei para eles eu mandei uma mensagem para minha mãe. (...) E aí ela disse que era uma coisa que ela imaginava que é uma coisa totalmente surpresa, porque ela achava mesmo desde a infância que tinha alguma coisa e pronto. No outro dia ela foi, inclusive ela é uma mulher cristã, sempre até hoje ela é, e mesmo assim ela me acolheu. No outro dia, ela chegou em casa, já perguntou. Tirou algumas dúvidas, perguntou se eu já tinha escolhido o nome (...) já perguntou se eu queria ajuda para ela me comprar algumas roupas novas, comprar algum acessório que eu precisar, então ela comprou os acessórios que eu precisava, comprou binder

comprou packer. (...) Eu nem esperava, inclusive ela foi a pessoa que aplicou a primeira dose de hormônio e seguia aplicando até pouquíssimo tempo (...).

Meu pai que era uma pessoa um pouco mais... ele é um conservador, já é uma pessoa que você precisa sentar e conversar, mas para questão de sexualidade, meu pai é tranquilo. (...) Agora como era uma questão de mudar completamente. Eu era inclusive o filho mais apegado a ele. Aí já veio aquela: Perdeu a filha, Perdeu, não sei o quê. Então, para ele foi um choque imenso. (...) E aí minha mãe teve que ter uma conversa séria com ele, assim, dizer “olha, seu filho não é um criminoso. O seu filho não é uma pessoa ruim, é uma pessoa amada, é uma pessoa querida” (...). Aí ele começou a tentar, começou a chamar um masculino aqui, ali, aí pronto. Ele foi tentando, tentando, e aí conseguiu. Hoje minha família é maravilhosa, meu pai também, maravilhoso, enfim, a gente tem uma relação incrível, ele me apoia demais, apoia meu irmão, apoia minha irmã também. (...) A gente se empresta coisa e eu “não, vai com essa camisa, vai com esse sapato”. A gente se empresta roupa hoje, é uma relação maravilhosa com ele. E é isso, ele respeita muito a minha noiva também, o esposo do meu irmão. E é isso, minha família é meu alicerce.

É possível perceber que, no geral, sua família lhe acolheu quando ele tomou a decisão de falar sobre sua experiência de gênero. O fato de ele ter tido a oportunidade de explorar brincadeiras consideradas masculinas, e de a família ter pessoas LGBTQIAPNB+, por exemplo, indicam que havia um contexto familiar aparentemente permissivo à ideia da transgeneridade. No entanto, Renato passou três dias para falar sobre o que pensava fazer, e no fim ele trouxe o assunto à tona porque percebeu uma oportunidade e não pensou duas vezes. Mesmo dentro desse contexto é possível notar como ele se vê atravessado pelo discurso de gênero, de modo que é necessário pensar por dias antes de falar sobre isso. Desde criança eu percebia que gostava de roupas “femininas”, isso já era algo claro para mim, mas tive que passar 18 anos para finalmente trazer isso a alguém que eu nunca conheci pessoalmente. O simples fato de que outro ser humano agora sabia sobre esse aspecto da minha vida me deixou extremamente nervosa, mas também aliviada. Vejo que essa interdição do discurso se fez presente em nossas vidas de um jeito ou de outro.

Isso também fica evidente com como Renato se surpreende com a reação da sua mãe, pois, além de tudo, “ela é uma mulher cristã”. É comum imaginarmos que pessoas cristãs vão ser preconceituosas, por isso no estágio eu fiquei intrigada em saber o que a menina que usava saias jeans longas pensava sobre mim (ver seção 6.1.4). Já vi diversas vezes a religião cristã ser usada como justificativa para o preconceito, inclusive pelo meu próprio pai, quando ele me disse um dia que eu estaria pecando contra Deus ao viver meu gênero. Contudo, o apoio dado pela mãe de Renato nos mostra que essa relação não é tão direta, ou seja, existem pessoas

cristãs que não veem sentido em nos recriar. Certamente eu também me surpreenderia no lugar dele.

A resposta do seu pai, por sua vez, não foi muito positiva. Renato aborda que ele não condena expressões para além da heterossexualidade, mas quando o assunto é gênero, sobretudo quando isso envolve mudanças no corpo, sua postura muda. Para seu pai, inicialmente, a mudança no corpo de Renato implicaria na perda da “filha”, pois esse trânsito ilegítimo da imagem seria uma ameaça à identidade daquele corpo (ver seção 2.2). Ser homem é ter um corpo, ser mulher é ter outro (ver seção 2.5), logo a transposição dessa barreira “natural” (ver seção 1.1) implica em se tornar uma outra pessoa. O fato de a família, no geral, ter apoiado esse processo fez com que ele lentamente repensasse essa ideia, começando pelo uso do pronome “masculino”. Aos poucos, ele percebeu que na verdade não havia perdido ninguém, sua relação com Renato poderia ser a mesma de antes. Esse acolhimento ao final, a despeito de um discurso de sujeição dos corpos à norma, é importante na vida de Renato ao ponto de hoje ele dizer “minha família é meu alicerce”. Gostaria que outras pessoas dissidentes de gênero pudessem dizer isso, mas sinto que a sociedade ainda precisa mudar muito, talvez até um ponto em que o conceito de família deixará de fazer sentido. Conhecer sua história, porém, me faz perceber, numa pequena escala, que pessoas dissidentes de gênero podem ser acolhidas em suas famílias. Não há um destino para as instituições sociais, tampouco para a família (ver seção 2.3).

Decidi lhe perguntar sobre sua relação com a escola, pois imaginei que esse processo de se colocar como trans para a família também ocorreu no contexto do trabalho. Ele me respondeu da seguinte forma:

Então, na verdade foi uma questão bem delicada, que inclusive eu acho que marcou [pausa] todo o resto da minha conduta para hoje. Definiu bem, assim, quem eu seria e o que eualaria nas escolas. Porque trabalhar em escola privada é bem mais difícil. Se eu trabalhasse numa escola pública, eu seria quem eu sou. Eualaria abertamente, poderia falar, poderia fazer também uma palestra, porque eles tratam desses assuntos. Eles falam sobre sexualidade, eles falam sobre gênero vez ou outra. (...). Mas eu tinha uma aluna que ela era abertamente LGBT, falava para toda a escola. E aí um vídeo meu nesse tempo de pandemia viralizou no TikTok [Rede social], que era uma retrospectiva. Fiz uma pequena retrospectiva e peguei o antes e o depois. Pronto. Esse vídeo viralizou, foi parar algumas páginas também do Instagram [rede social], páginas de negritude. E aí como viralizou no TikTok alguns alunos meus viram, dessa escola, então eles sabiam. (...) Ainda não tinha chegado na direção até esse momento, e aí essa aluna LGBT se espelhava em mim, que eu era um professor LGBT, uma pessoa trans. Então para ela eu era uma inspiração. E aí teve um determinado momento que o livro trazia é um debate de violência de gênero [pausa], enfim. Mas era mais voltado ao feminismo. E aí como a sala dela era uma

sala grande eu dividi em partes, então um falou sobre feminismo, o outro falou sobre violência de gênero. (...) E aí, dentro do feminismo negro tinha o transfeminismo.

E aí a mãe dela não aceitava de jeito nenhum. Inclusive, elas brigavam muito. E aí, enfim, ela foi pesquisar, super empolgada sobre o transfeminismo e o feminismo negro, trouxe um trabalho incrível [ênfase]. Ela se emocionou apresentando e me emocionei quando apresentando. (...) mas aí a mãe dela viu ela estava pesquisando, viu sobre o que era o trabalho dela, elas discutiram, e aí pós a discussão ela tentou se suicidar. Ela se cortou e aí a mãe dela levou às pressas para o hospital. (...) Inclusive a mãe dessa menina, super transfóbica, falou que ela não deveria ter contratado uma pessoa trans. Enfim, foi tudo um rolê [uma história]. E aí a diretora veio, eu já estava desesperado. Eu falei “não, esses, ó, esse aqui tem no livro e tal. Eu só pedi para eles dividirem”. (...). Aí ela pediu para eu evitar trazer, comentar, e eu falei que não comentava com eles em nenhum momento. (...) A partir desse momento foi que eu me fechei cada vez mais. (...). Obviamente, eu gostaria que houvesse uma abertura, que houvesse uma discussão do tema, que eu acho muito importante trazer isso. Inclusive em 2021 eu tive um aluno trans, mas ele só contou para mim e para uma amiguinha dele muito próxima da sala. Mas ele falou que ele era trans, inclusive, entre a gente eu o tratava no masculino, na chamada eu chamava por um apelido que eu dei a ele, que era uma abreviação do nome que ele escolheu para ele, porque ele não podia por o nome social na chamada.

Tu tens vontade de trazer [esses assuntos]?

Por um lado, pelo lado que eu gostaria, porque, assim, não adianta. Eu posso ensinar espanhol, pode ser matemática, nós somos o papel de educar. Em algum momento na sala de aula haverá diversas discussões e eu sempre paro e falo com ele sobre racismo, sobre capacitismo, sobre transfobia e tudo. Então, “isso daqui não está certo”, então, querendo ou não, a gente tem esse papel de educar. A gente vai corrigir, a gente vai educar, vai trazer esses assuntos. E eu queria trazer esse assunto mais abertamente, para eles. Eu queria falar mais especificamente sobre alguns temas. (...) mas eu entendo que a escola privada necessita de pais que paguem, obviamente. Os pais são os clientes e eu sei que tem muito pai conservador, eu sei que tem muito pai que vai bater ali, que “ai que não quero, que vai ser ideologia de gênero”.

De acordo com seu relato, há uma coincidência temporal entre o momento que estudantes descobrem que ele é trans por meio de um vídeo postado na internet, e um trabalho sobre violência de gênero e feminismo baseado em um livro que menciona a existência do transfeminismo. Estudar esse tema na escola levou ao surgimento de conflitos em uma família, o que, por sua vez, culminou em pessoa que tentou se matar. Tendo conhecimento dos fatos, a direção da escola opta não por conversar com a mãe sobre a importância de se estudar esses assuntos, mas em pedir explicações a Renato, solicitando que ele não aborde mais tais temas em sala a despeito do que aborda o próprio material adotado pela instituição. Ao contrário do episódio da família, em que ele encontrou e construiu um espaço de acolhimento, a escola lhe reprimiu, e ele, devido a questões de sobrevivência,

decidiu obedecer à norma. Em suas palavras “foi uma questão bem delicada, que inclusive eu acho que marcou [pausa] todo o resto da minha conduta para hoje”.

Porém, sua presença incorre em processos de resistência, ainda que mais discretos. Isso fica evidente quando ele fala sobre um estudante trans que não podia utilizar o nome social na chamada. Esse gesto pontual, quase invisível, possivelmente representou algo revolucionário na vida desse estudante. O que me faz sustentar esse argumento não é uma evidência direta da situação, afinal não conheço esse garoto, mas o fato de que eu senti na pele o que é viver em instituições de ensino nas quais o tema sobre dissidências de gênero sequer era abordado. Diante de uma sociedade inteira que busca negar o que foge da cis-heteronormatividade e do binarismo, ver um professor que entende o que é um nome social e uma vivência de gênero contranormativa pode, sem dúvidas, ser algo revolucionário.

No relato, a relação entre gênero e trabalho fica visível em um trecho logo no começo “trabalhar em escola privada é bem mais difícil. Se eu trabalhasse numa escola pública, eu seria quem eu sou”. Nesse momento, eu me lembrei de Luís, e do episódio em que ele conta como tentaram lhe processar administrativamente quando ele foi dar aula montado em 2017 (ver seção 6.2.3). Por um lado, é evidente que existe uma diferença quando comparamos os diferentes vínculos de trabalho, mas, em ambos os casos, é possível perceber que a transgressão gera retaliações sociais, por isso Foucault (1996) fala que não é possível dizer tudo em qualquer lugar.

Também é oportuno explorar as ausências do discurso, retomando o episódio em que Renato narra ter sido contratado sem possuir uma licenciatura. Num primeiro momento, considerando uma exigência social formal, a primeira escola deveria ter contratado um profissional formado em letras, mas, na prática, o domínio da língua espanhola seria suficiente. Num segundo momento, novamente considerando uma exigência social formal, a segunda escola reprime Renato por ele ter abordado o conteúdo de um livro que a própria instituição escolheu. A primeira situação conflita com uma norma social legal, mas ela é aceita, já a segunda coaduna com a política interna da escola, mas ela gerou repressão. O que explica essa contradição é o fato de que os discursos refletem mecanismos de seleção, e isso implica no fato de que algumas coisas vão ser ignoradas, já outras serão enfatizadas. Em resumo, a instituição e também a sociedade escolhem aquilo que incomoda.

No fim da entrevista, perguntei sobre o que ele diria para uma pessoa dissidente de gênero que gostaria de ser docente. Ele então responde:

Eu diria que assim como eu fui, para diversos alunos LGBTs que chegaram, conversaram. Assim como eu fui um ombro amigo, um ouvido a mais, eles não tinham quem para lá e eu fui um ouvinte, eu conversei, eu ouvi, eu abracei, eu acolhi. Eu acho que da mesma forma todo o professor LGBT, mas eu, assim, como uma pessoa trans, porque aí não querendo, eu tive essa facilidade, uma certa passabilidade e tal, mas eu sei que há pessoas que não tem essa passabilidade. Então, eu sei que para essas pessoas, eu acredito que assim [pausa]... Falando dos alunos, primeiramente, assim, eu acredito que para os alunos acho que seria primeiro uma relação, uma relação tranquila. Eu vejo nesses quase 4 anos de docência que os alunos estão muito abertos para esse tema. (...) se um lugar que a gente nem consegue discutir, eles já vêm de casa, já tem toda essa informação que eles hoje... aí tem Twitter [Rede social], tem tudo [ênfase]. (...) Eles falam... tem vez ou outra que eles falam linguagem neutra [ênfase]. Eles trazem esse tema para sala, eles ficam discutindo entre si. Às vezes, fico até pensando [risos], eu acho legal porque no meu tempo não tinha isso.

Eu vejo que hoje tem mais abertura. Eu sinto que se uma pessoa trans chega hoje como um docente... Inclusive eu tenho uma amiga travesti que está lecionando, (...) e ela é super querida. Ela foi abraçada pelos alunos. É claro que vez ou outra ela fala, "ó, é ela", dá uma correção aqui e ali. (...) Os pais conservadores e ultraconservadores de direita, sempre vai ser... Por eles não estaríamos ensinando. Por eles somos o risco de trazer aos alunos esse tema e de influenciar os alunos a ser pessoas trans, a ser homossexuais [risos]. Enfim, sempre tem esse medo de da gente influenciar como se pudesse.

E aí é isso. Eu acho que por parte dos pais, principalmente se for uma escola privada, sempre vai ver um desafio e até uma resistência. Se for uma pessoa trans, se for, por exemplo, uma mulher trans, uma pessoa não binária ou uma travesti, que, querendo ou não, vai ter algumas coisas que não vai ser muito passável. Então, querendo ou não, para a escola, isso vai ser um desafio. Então eu sei que não é toda a escola que vai abrir as portas, (...) porque eu sei que a escola vai temer o que os pais vão dizer. (...) Mas por parte dos alunos vai ser gratificante. Chegar na escola e ver que você está em uma outra geração. Vai ser uma geração que discute esse tema. Vai ser uma geração que abraça esse tema. Vai ser uma geração que vai lhe respeitar muito mais. (...) Que jamais, jamais, uma pessoa trans, seja na docência ou em outra área, deveria parar por preconceito. Pelo contrário, a gente vai encontrar pessoas que vão nos acolher em todos os espaços. E é com essas pessoas mesmo que a gente deveria seguir, por essas pessoas e pelos que virão também.

Nesse momento final, ele reflete bastante sobre a transgressão num nível da imagem corporal, e coloca que a passabilidade cis funciona como um mecanismo que facilita a entrada de determinados corpos dissidentes de gênero na escola. Sua fala também aborda uma escola que é múltipla, formada por várias camadas que por vezes entram em conflito, pois existem pessoas em posições diferentes, com idades diferentes, gêneros diferentes, posicionamentos políticos diferentes e assim por diante. Se a escola reprime quem trabalha com transfeminismo, as próprias turmas

perguntam sobre o que é linguagem neutra e conversam entre si sobre o assunto. Se existem pais ultraconservadores, há estudantes abraçando suas professoras travestis. No contexto da escola privada existe a necessidade de agradar aos pais e mães que são clientes pagantes, mas Renato nos mostra que é possível empreender resistência mesmo dentro desses espaços. Por isso, e por entender que não faz sentido viver em função de um discurso de controle, ele diz “Que jamais, jamais, uma pessoa trans (...) deveria parar por preconceito. Pelo contrário, a gente vai encontrar pessoas que vão nos acolher em todos os espaços. E é com essas pessoas mesmo que a gente deveria seguir, por essas pessoas e pelos que virão também”.

6.2.5 Maré

Maré é uma pessoa que já conheço e converso diretamente, então apenas perguntei se poderia lhe entrevistar, pois já sabia que estava trabalhando como docente, e então marcamos um dia para se encontrar em uma praça na cidade de João Pessoa. Ter esse contato prévio pode ter impactado na entrevista de alguma forma, mas, dada a dificuldade para encontrar pessoas não binárias que atuam como docentes, decidi conduzir a entrevista mesmo assim. Nesse dia ocorreu algo mais raro, estava com vontade de sair sem me maquiar ou esconder a barba, talvez porque iria encontrar uma pessoa conhecida e que é não binária. Coloquei uma blusa folgada e uma calça mais justa, uma das que usei para dar aula na faculdade (ver seção 6.1), então não tive problemas com o ir e vir. Chegando ao local procuramos um espaço sem muito barulho e começamos a entrevista. Assim como ocorreu com Fany (ver seção 6.2.2), sinto que estender o celular com a mão para melhor captação da voz pode ter deixado Maré sem se sentir tão à vontade quanto estaria caso o aparelho não estivesse em evidência no cenário.

No começo, conversamos um pouco sobre outros assuntos enquanto caminhávamos até um local com menos barulho em uma praça movimentada. Depois que começamos a entrevista, iniciei perguntando sobre sua trajetória de vida. Maré pensou um pouco, depois começou a falar:

Pessoal, profissional, tudo? Se bem que o pessoal se mistura um pouco com o profissional. Eu acho que quando a gente é um pouco jovem, na adolescência, a gente não sabe muito o que escolher. Profissão. Quem não já passou por isso de estar no ensino médio e vai fazer faculdade. Fica meio perdido, “O que? Que eu vou fazer” [muitos risos]. E não conhece muito

bem as áreas. Aí eu fui trilhando, já tinha feito o ensino médio técnico. Mas aí fiz a universidade para outra área. Comunicação social, mas já envolvida também desde os 17 anos nos movimentos sociais. (...) E durante o curso de comunicação, eu vi que não era bem o que eu queria não. (...) Eu comecei a perceber que o curso de comunicação, de certa forma ele é muito puxado para uma questão metodológica. E aí foi quando eu concluí, puxando exatamente, na época que eu concluí, só eu e outra pessoa que estava pensando nisso, que era exatamente a comunicação social, planejamento estratégico, de comunicação para o terceiro setor, para ONGs [Organização da Sociedade Civil], para o movimento social (...).

No movimento social mesmo conheci amigos. Eu passei pelo movimento LGBTQIAPNB+ e depois pelo de juventude. E depois teve um momento que e entrelaçou isso aí, porque também a gente era jovem, e tem toda a questão da juventude também ali intrínseca. E eu conheci pessoas no movimento de juventude que era da área de ciências sociais, (...) e aí eu quis fazer ciências sociais. A licenciatura foi outro caminho que eu fiz, porque enquanto eu estava no movimento social eu também participava dos projetos de juventude, então tanto movimento social e depois na gestão pública. Na prefeitura eu pude trabalhar como orientadora social depois... técnica na área de projetos para a juventude. Aí veio o “Agente Jovem”, veio “Projovem Adolescente”, “Projovem Urbano”. Então, foram cerca de uns 10 anos trabalhando com a juventude. (...) E sempre também colocando essa militância LGBTQIAP+ e essas questões de gênero, sexualidade na pauta [ênfase]. Se fosse falar sobre qualquer temática na área de juventude a gente incluía gênero, sexualidade, autonomia. (...) Na Teias que eu passei pelas Teias, que era um movimento uma ONG de juventude, a gente pode também fazer projetos de autonomia do jovem para montar os conselhos municipais, estadual, de juventude. E também no Maria Quitéria, que eu fui sócio fundadora. (...) a gente pôde trabalhar políticas públicas para as mulheres lésbicas e bissexuais na Paraíba. (...) depois dessa dinâmica com a juventude, aí é que surge o interesse por licenciatura, para dar aula.

Como Maré coloca logo no começo, é possível perceber esse entrelaçamento entre sua trajetória pessoal e profissional, de modo que uma vai construindo a outra. Sua inserção nos movimentos sociais, que vem desde os 17 anos, dialoga com a visão sobre o próprio curso de comunicação, e a própria inserção no curso lhe faz pensar em como atuar no contexto do terceiro setor e dos movimentos sociais a partir de estratégias de comunicação social. Essa dupla inserção lhe faz comparar diferentes visões sobre o que é atuar na sociedade.

A relação com os movimentos sociais, ligados à juventude e ao público LGBTQIAPNB+, também lhe leva à gestão pública e ao contato com pessoas que fizeram o curso de ciências sociais. Nesse contexto, Maré insere, conjuntamente com outras pessoas, discussões sobre gênero e sexualidade nas políticas sobre a juventude. Além disso, ajuda a fundar o Maria Quitéria, movimento de mulheres lésbicas e bissexuais da Paraíba. A inserção política de Maré traduz uma contraofensiva em relação ao discurso do controle que chega a negar a existência de pessoas LGBTQIAPNB+. Posso citar dois fatos para ilustrar esse ponto: primeiro,

a conquista pela retificação do sexo/gênero não binária na Paraíba ocorreu apenas em 2023, e se deu graças a uma pressão feita por movimentos sociais em conjunto com instituições de justiça, mas infelizmente esse direito sequer é uma realidade nacional; e segundo, conforme aponto na seção 4.1, ainda hoje não temos estatísticas governamentais que contabilizem a população LGBTQIAPNB+ no nosso país. É nesse contexto de apagamento que Maré pauta sua atuação, buscando organizar politicamente coletivos de pessoas excluídas dos seus direitos em nome de um discurso que não as enxerga como possíveis. Em outras palavras, podemos perceber, mais uma vez, que existem discursos hegemônicos por trás da sua trajetória de vida.

O relato sobre sua trajetória de vida continua:

E aí depois disso eu entro, troco na verdade, me transfiro da política pública para a juventude na prefeitura, que trabalhava com esse projeto, para a política pública LGBTQIAPNB+. (...) E aí eu pude ir fazer esse trabalho na Coordenadoria de Promoção e Cidadania LGBT, Igualdade Racial, e aí a gente começou a trabalhar com políticas públicas para todas as letrinhas, LGBTQIAPNB+. E aí foi nesse momento que eu me afastei um pouco dos movimentos. Até porque às vezes é necessário, porque você está atuando na gestão e aí confunde com movimento, então é bom separar um pouquinho. Aí eu dei um tempo do movimento, mas aí foi quando surgiu para mim as pessoas não binárias e eu já me entendia assim desde muito cedo. Eu não sabia o que era, mas sabia que não me sentia nem num gênero nem no outro, e achava isso muito padronizado e queria ampliar, mas eu precisava encontrar outras pessoas que se expressasse igual a mim, ou semelhante. E aí foi quando apareceram na Coordenadoria pessoas não binárias e aí eu pude também, tá finalizando meu curso de ciências sociais. Aí fui pesquisar pessoas na binária e aí chego a [pausa] a fundar o Coletivo Não Binária da Paraíba com D'Angelles e Yuri e é uma metodologia diferente não só pela dinâmica, pelo tema, pelas expressões das pessoas, pela desconstrução de uma realidade societária que é mais ampla, é mais complexa.

Mas que eu vejo que a passos isso tudo vai sendo desconstruído. E entro, e assim que terminei ciências sociais eu pude, há mais de 1 ano, vai fazer 2 anos, lecionar Sociologia no ensino médio. Aí vem toda a questão com a juventude, que é essa dinâmica que eu já tinha. (...) E aí essa dinâmica eu já conhecia, mas nunca lecionei e estou tendo oportunidade agora de lecionar em sociologia, enfim. Eu me encontrei na área, porque no caso era isso mesmo, de entender, de analisar, de avaliar, de até propor essa dinâmica da realidade social. E a sociologia ela traz essas temáticas, que acontecem na sociedade. Investigativa de avaliação da realidade social, e é uma área crítica. (...) E aí, durante essa caminhada toda, é gênero, é sexualidade e é juventude também. Eu não posso... então estar lecionando no ensino médio, sociologia, eu acho que... também tem que ter o tema da juventude, do gênero, sexualidade, dentro da sociologia e poder estar refletindo isso com os jovens. Eu acho isso muito positivo, e eu acho que eu me encontro por aí. Eu não eu não quero fazer mais outra coisa. Se não for isso, assim, se se não der... eu não quero atuar em outra área. (...) Espero estar contribuindo não só com a reflexão, com pensamento crítico, principalmente da juventude como estar contribuindo também com essas questões de gênero, sexualidade, que deve ser desconstruída, deve ser

ampliada, analisada, de forma que se realmente a gente tenha uma transformação da sociedade. Compreendo primeiramente que a realidade social [ênfase]. Como isso acontece [ênfase], é bem importante para gente propor ações e para que seja desconstruído, transformado, seja ampliado. Para sei lá. Quem sabe uma justiça social [risos]. Acho que é isso.

Durante esse percurso, Maré passa a assumir um lugar na gestão e execução das políticas para pessoas LGBTQIAPNB+, e isso lhe faz sentir que precisava se afastar dos movimentos. Porém, já no fim do curso de ciências sociais, Maré percebe a existência de pessoas não binárias e se identifica, porque não se vê nem no gênero “masculino” nem no “feminino”. Nesse ponto, o aspecto acadêmico se entrelaça com o pessoal e o político, pois surge o desejo de pesquisar sobre essas pessoas e de construir um movimento político com elas. Sua história se entrelaçou com a minha também, pois decidi fazer parte desse movimento que visa abordar a não binariedade e desconstruir essa organização social que não reconhece nossas experiências. Nossas histórias são diferentes, e o mesmo pode ser dito em relação às outras pessoas entrevistadas, mas é possível notar processos de poder/resistência que surgem mediante os discursos do controle que circulam na sociedade como verdades.

Maré direciona esse desejo de mudança social para a área da docência em ciências sociais, contexto em que o próprio enredamento social prevê a ocorrência de discussões acerca da sociedade e do seu funcionamento. Em suas palavras “Eu me encontrei na área, porque no caso era isso mesmo, de entender, de analisar, de avaliar, de até propor essa dinâmica da realidade social. E a sociologia ela traz essas temáticas, que acontecem na sociedade”. Dentro dessa dinâmica Maré também busca falar sobre juventude, gênero e sexualidade numa perspectiva de educação voltada para a transformação (ver seção 3.1), fazendo com que diversos jovens passem a se perceber na realidade social em que vivem. Sua trajetória política, então, adentra o espaço da sala de aula, portanto sua atuação é visível e explicitamente política (FREIRE, 1967). Percebi sua risada, ao final, como a expressão de que é difícil conseguir mudar a sociedade, mas que esse é exatamente o caminho o qual deseja seguir, afinal em outro momento Maré diz “Eu não eu não quero fazer mais outra coisa (...). eu não quero atuar em outra área”.

Durante a entrevista, lhe perguntei como é sua relação com a escola, como percebe esse ambiente. Maré então me fala o seguinte:

Às vezes a escola [pausa] ela [pausa] se torna hostil, para os alunos, mas eu compreendo também que é um espaço de disputa. E se é um espaço de disputa, então nós é que fazemos o ambiente escolar. A gente pode estar disputando esses espaços e está contribuindo para que ele seja acolhedor, para que ele faça um pouco do seu do seu papel, que deveria fazer, que era de contribuir com a transformação social. Contribuir com a trajetória de vida dos alunos, alunas e alunes que passam por lá. (...) de poder dialogar com outras pessoas, outros protagonistas que tem lá na escola. (...) Lógico, sabendo que a escola um espaço de disputa tem os conservadores e tem os mais progressistas. Então de estar junto com esse corpo mais progressista, de estar nessa disputa continuar contribuindo com a trajetória dos alunos que passam por lá. (...) Sabendo que a escola, nessa disputa, também é um espaço de reprodução de dominação. A própria dinâmica da escola [pausa] diz isso, diz muito isso.

Nesse momento, sua fala me fez lembrar muito aquilo que discuti na seção 2.3, sobre instituições sociais, principalmente nesse trecho: “nós é que fazemos o ambiente escolar”. De fato, no fim o ser humano traduz a origem e o destino das instituições sociais, e se esse ser humano é mutável e plural, o mesmo pode ser dito em relação a todas as instituições que produz. A escola, nesse sentido, é algo inacabado, sujeito a disputas. De um lado se encontram pessoas que defendem uma escola ligada a um papel de transformação social, algo que vejo muito próximo ao que discuto na seção 3.1, e do outro lado estão aqueles que pensam nessa instituição como um espaço para reprodução da norma social. O cenário da escola, como qualquer outro espaço social, é palco de conflitos políticos que refletem visões distintas, discursos hegemônicos e contrahegemônicos.

Decidi explorar mais essa relação de Maré com a escola, então lhe perguntei sobre como é o dia-a-dia na instituição em que trabalha. Sua resposta foi a seguinte:

Às vezes tem... muitas vezes, tem a problemática de a escola ser uma mera... passar de conteúdos. Ao mesmo tempo, reforçar, reproduzir um padrão societário que inclusive está até na sirene quando toca o sino lá do intervalo, parece o sino da fábrica. Reproduzindo o tempo todo trabalhadores. (...) E aí conflitos tem muito nesse sentido, inclusive de ter professores, não só da área da sociologia, mas como de história de outras, até da educação física, mas que tem esse olhar mais progressista de que a escola não acolhe. (...) Tem um grupo que está desconstruindo e tem um grupo que está reproduzindo esse padrão societário. (...) Isso envolve várias e várias temáticas que não são trabalhadas na escola. (...) E aí cabe a alguns professores fazer essa dinâmica acontecer do jeito que dá. Por exemplo, um aluno trans, ou aluna trans, que sejam adolescentes. A escola não sabe o que fazer, não sabe para onde... porque primeiro ela não acolhe e segundo os mecanismos de lei que hoje em dia se tem, tem uma normativa inclusive do MEC da questão do nome social ser priorizado enquanto direito. E na realidade, isso não é respeitado, não é respeitado no dia-a-dia. (...) Não sabem lidar com os pais, e inclusive os pais chegarem, dizer “Ah, é menor de idade, eu que mando e não vai chamar pelo nome social não”.

E também não tem profissionais que... uma equipe técnica robusta, multidisciplinar, para que isso seja dialogado com os pais. Fica a cargo de alguns, assim, alguns professores, algum psicólogo. (...) Fazendo um trabalho que inclusive a direção da escola nem sabe [ênfase], porque se souber cai em cima, o profissional pode até ser perseguido (...) se está fazendo esse trabalho. Porque a direção da escola está nesse mecanismo de reprodução. A não ser que tenha um diretor mais dessa linha progressista, que compreende a realidade social do aluno, principalmente de um aluno trans. Então é nesse sentido, assim é um espaço de disputa.

Maré reflete sobre uma escola que historicamente serviu à reprodução e à produção de trabalhadores, algo refletido até em elementos como uma sirene. Podemos adicionar, pensando em Foucault (1999a), na disposição das carteiras, nos sistemas de avaliação, nos conteúdos escolhidos e assim por diante. Porém, dentro da própria escola existem pontos de distorção, elementos que põem em cheque a validade desse modelo de padronização. Alguns docentes entendem que é necessário abordar assuntos que hoje são desconsiderados dentro desse formato mais rígido, e, além disso, existem estudantes trazendo vivências que não cabem no modelo pré-formatado.

Alguns conflitos na sociedade mais ampla incorreram em direitos como o uso do nome social (ver seção 4.1), mas esse entendimento legal, que também passa a circular como um discurso, encontra barreiras dentro da escola devido a um discurso hegemônico de gênero. Esses conflitos de interesses levam Maré, e outras pessoas, a encontrar meios que a própria escola considera ilegítimos para conseguir acolher pessoas dissidentes de gênero. Em suas palavras “Fazendo um trabalho que inclusive a direção da escola nem sabe [ênfase], porque se souber cai em cima, o profissional pode até ser perseguido”. Ora, essa situação é similar ao que ocorreu com Renato (ver seção 6.2.4), pois esse também é um exemplo que envolve uma escola deliberadamente descumprindo alguns acordos sociais em detrimento da manutenção de uma política dos corpos cis-binária. Mais uma vez fica claro que o discurso se constrói por entre ausências e ênfases, ele é edificado em um processo de seleção. É isso o que nos faz entender porque, sob a ótica da escola, o ato de Maré pode ser considerado transgressor, mas, sob a ótica da lei, ele é o simples cumprimento de uma norma. No fim, a relação entre transgressão e obediência pode ser bastante turva.

Nesse momento da entrevista me lembrei do episódio em que qualifiquei a tese, no qual a banca me faz pensar sobre se a minha história era um exemplo de reprodução ou transformação, então decidi lhe perguntar sobre se sua atuação

contribuiria mais para transformar, ou se no fim ela termina por reproduzir. Maré então me responde:

Eu pretendo que seja para transformar [muitos risos]. Por isso que assim [risos], sozinho ninguém faz nada. Por isso que nesse espaço de disputa a gente tenta se aproximar de outras pessoas que tenham esse viés semelhante, de estar contribuindo para a transformação. Então, assim, o meu, a minha ideia é essa [ênfase]. O meu esforço pessoal profissional é esse. Monta a estratégia, juntamente com outras pessoas, para estar em grupo pensando nisso é outra dinâmica. Então isso tudo faz parte da dinâmica da atuação. De estar nesse ambiente, conhecer o ambiente, estar com esse ideal e procurar outras pessoas semelhantes que pensam. E estar com essa atuação pessoal e profissional mais voltada para a transformação. E isso que tenho no horizonte [risos], e eu acho que o pouco que é feito é um passo nesse caminhar. Porque, assim, não é só minha trajetória de vida, a minha trajetória de vida se envolve nessa dinâmica com a trajetória de vida do aluno.

Por entre muitos risos, Maré coloca “Eu pretendo que seja para transformar”, pois “sozinho ninguém faz nada”. Logo percebi, dessa vez sob uma outra perspectiva, que a docência de fato é um fazer político (FREIRE, 1967). Parecia evidente quando pensava sobre a relação entre docência e sociedade (que exploro na seção 3.3), mas me faltava observar essa dimensão coletiva de atuação, pensando na perspectiva da estratégia política dentro do espaço de uma escola ou qualquer instituição de ensino. Certamente, foi graças a uma abertura institucional que consegui promover algumas discussões dentro da faculdade na qual realizei o estágio à docência (ver seção 6.1), e nada disso se produziu em um vácuo social. Ainda que eu tenha empreendido resistência frente a determinadas demandas institucionais, o produto ou resultado da minha atuação também deve ser pensado a partir desse olhar coletivo, pois não fui docente sozinha. Isso, de acordo com Maré, ocorre porque as trajetórias estão entrelaçadas, uma impactando na outra. Espero não perder esse pensamento de vista.

No momento final, perguntei sobre o que diria para uma pessoa dissidente de gênero que deseja ocupar o lugar da docência. Essa é a sua resposta:

Que seja bem-vinda, bem-vindo, bem-vindes, porque eu acho que esse espaço é também um espaço de disputa. Acho que as dissidentes de gênero têm que chegar, e muito mais para lecionar, porque vai entender melhor e vai contribuir melhor com a realidade e a trajetória dos alunos, porque quem não é dissidente de gênero não tem esse olhar acolhedor de compreensão e de buscar dentro desse espaço de reprodução, da escola que não é acolhedor, buscar espaço de acolher, de ser minimamente respeitado o seu direito dentro. E de estar também dialogando com outros profissionais lá dentro porque o tema de gênero e sexualidade deve estar dentro da escola com os profissionais, com os alunos, em toda a dinâmica escolar. E eu acho que os dissidentes de gênero vêm nesse sentido. Que mais pessoas dissidentes de

gênero possam atuar, lecionar, dentro do ambiente escolar, isso seria... revolucionário [muitos risos], sei lá [muitos risos].

Maré finaliza reforçando uma leitura de que estamos em um espaço de disputas, então devemos ocupar os lugares e levar nosso olhar. Isso, a meu ver, é um caminho potente para derrubar as verdades construídas discursivamente, imposições que atravessaram nossas vidas e nos fizeram achar que não temos lugar algum. Quando se entende esse fator tão enfatizado por Maré, de que estamos em disputa, fica notável que a produção da retórica de que somos anormais, indesejados ou talvez nem devêssemos existir é pura arbitragem social.

Sinto que o riso de Maré, no final da entrevista, representa o desejo de viver essa revolução que coloca. Sabemos que as coisas não mudam instantaneamente, mas posso dizer que atuamos para ver isso se tornar uma realidade.

6.2.6 Uma análise conjunta dos relatos

Os relatos das pessoas entrevistadas revelam pontos singulares, específicos de cada trajetória, mas também convergências que merecem ser abordadas. Podemos nos aproximar dessas convergências a partir das reflexões teóricas colocadas por Foucault (1996) em relação ao funcionamento dos discursos. Primeiro, os discursos são controlados ao invés de proliferados; Segundo, discursos são práticas descontínuas que se chocam, se ignoram e se excluem; Terceiro, não existe uma verdade oculta por trás dos discursos, eles precisam ser analisados em suas especificidades; e Quarto, é necessário sair de um determinado discurso para investigar de onde ele vem, qual a sua regularidade e o que permite esse surgimento.

Observando cada relato, é possível perceber esses elementos em operação. Em todas as trajetórias foi possível perceber episódios de controle que operam em função de um discurso hegemônico de gênero, o qual, por muito tempo, pareceu representar a única possibilidade de existência. Não havia outras narrativas ou possibilidades. Gisele pensou que mulheres trans e travestis eram aquilo que a mídia retratava, Fany coloca que a sociedade nega o espaço de pessoas trans e travesits, Luís relata que não teve aula com pessoas como ele no ensino médio, Renato conta sobre como não conseguia falar sobre o que lhe incomodava, Maré falou sobre não saber o que era. O mesmo também pode ser dito em relação a um

discurso sobre a docência, pensando, sobretudo, nos episódios de repressão vividos por Luís e Renato, bem como a atuação de Maré feita sem o consentimento da diretoria da sua escola. Para entender esses exemplos é necessário perceber essa rarefação no processo do discurso e seus efeitos.

Também fica evidente a existência de conflitos entre discursos, seja com relação àqueles que circulam de forma hegemônica, como é o caso do discurso hegemônico de gênero com um discurso acadêmico ou legal acerca do espaço das pessoas dissidentes de gênero na sociedade, seja entre um dado discurso hegemônico e experiências contranormativas, aquilo que representa o conceito de resistência. Quando Fany critica o trabalho de um doutor em letras que aborda a travestilidade, quando Luís escreve sobre as relações de gênero na ciência, ou quando Maré destaca que espaços sociais como a escola se constroem por entre conflitos, é possível perceber essas relações de choque e de exclusão. Já nos episódios que ocorreram com Renato e Maré, sobre a forma como as escolas lidam com as dissidências de gênero, é possível perceber que os discursos também se ignoram, pois para manter funcionando uma visão discursivamente posta sobre gênero era necessário ignorar as normativas legais.

Cada relato também revela suas especificidades, entendimentos relacionados a diversos assuntos. Não existe uma forma correta e ideal de ser docente ou de ser dissidente de gênero, mas diversas formas que aparecem por entre os vários enunciados. Se existe uma verdade sobre docência ou sobre gênero, ela provavelmente irá esconder os processos arbitrários pelos quais ela foi construída (ver subseção 1.2.2).

Os vários discursos evocados pelas falas, a saber, discursos sobre gênero, corpo, educação, escola, docência, religião e ciência advém, eles próprios, de construções sociais. Sua prevalência na sociedade, bem como a intensidade com que cada um opera efeitos de controle, precisam ser analisadas de forma contextual. A forma como as pessoas entrevistadas abordam suas relações familiares, ou as experiências de controle vividas no âmbito da escola, revelam movimentos pelos quais os discursos hegemônicos buscam manter seus regimes de controle. Hoje, no século XXI, ainda é possível ver nitidamente a exclusão vivida por pessoas dissidentes de gênero na sociedade, mas elas também estão ocupando os espaços da docência em instituições de ensino de todos os tipos, não são mais consideradas como doentes por organismos internacionais, estão dentro da gestão pública e em

vários outros lugares. Quanto mais aparecemos para a sociedade mais ela busca nos esconder, mas múltiplos são os efeitos da inserção de grupos minoritários nos diversos espaços. No caso específico da educação, vemos embates em torno do que deve ser ensinado nas escolas e o que deve ser o objetivo da educação (ver subseção 3.1.1). Em outras palavras, é a crescente resistência que intensifica a prevalência do discurso de controle, pois cada trajetória abordada revela uma falha nos seus mecanismos de controle. Como nenhum discurso é absoluto, vemos surgir o tempo todo aquilo que eles buscam esconder.

Em conjunto, é possível ver, por entre os enunciados, que a educação é um caminho para a construção de uma sociedade que acolha as diferenças, e a docência como uma atividade em que isso pode ser empreendido de alguma forma, mesmo que a passos pequenos. Sinto que, assim como eu, as pessoas que conversei/entrevistei acreditam na educação, e que por meio dela é possível mostrar para as próximas gerações que nós existimos.

Em relação à tese que levanto neste trabalho, percebo que as entrevistas, assim como a pesquisa bibliográfica que levanto no Capítulo IV e minha experiência como estagiária docente apresentada na seção 6.1, fornecem elementos mais do que suficientes para corroborar o argumento principal que busco defender. A prática docente exercida por pessoas dissidentes de gênero se faz mediante processos de transgressão e obediência da norma, pois, por um lado, elas questionam aquilo que está posto de alguma forma, e, por outro lado, elas se inserem nos enredamentos institucionais desenhados para a reprodução da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero começar dizendo, depois de todo esse processo de escrita, que este foi o trabalho mais importante que escrevi até hoje, pois sinto que ele reflete exatamente o que penso acerca de fenômenos como gênero, docência, e diversos outros que nos ajudam a compreender a sociedade como um todo. Mais do que isso, ele tanto representa como faz parte da minha trajetória nesse mundo, pois registrei minhas angústias, minhas alegrias, informações diversas que capturei por entre visitas a diversas áreas do conhecimento, ideias que tive durante conversas e leituras, reflexões que surgiram em momentos nos quais me vi sozinha com meus pensamentos, ele contém parte da minha vida. Isso faz mais sentido quando penso que dei início ao processo de escrita no ano de 2021, então vejo que o texto é o produto de um registro que cruzou o tempo de forma não linear.

Para chegar a esse ponto tive que esperar por anos dentro de uma academia majoritariamente sufocante quando se trata de abordar as dissidências de gênero. Experimentei um verdadeiro silenciamento durante o período do mestrado, mas hoje posso dizer que vivi um período em que pude ter a liberdade para colocar nestas folhas aquilo que representa minha autenticidade, sem esconderijos, sem formas verbais em terceira pessoa. Quero deixar registrado, mais uma vez, meu agradecimento ao meu orientador Adriano de León por ter me dado esse espaço para pensar.

Falando sobre o campo da sociologia, foi possível perceber que, de fato, é imprescindível discutirmos gênero, docência e educação para que possamos compreender a sociedade em que vivemos hoje. Ambos os fenômenos constroem de forma inter cruzada pilares que organizam a sociedade, edificam linguagens, instituições, práticas, tecnologias, representam vias de controle e de transformação. Eles são fenômenos sociais no sentido que defendo neste trabalho, e como tal estão sujeitos a se atualizarem no transcurso das ações humanas. Pergunto-me o que será dito acerca desses fenômenos no futuro.

Tratando agora de falar sobre a tese em si, devo começar dizendo que considero corroborado o principal argumento deste trabalho. De fato, a experiência docente exercida por pessoas dissidentes de gênero incorre simultaneamente numa prática de obediência e transgressão da norma social, e, além disso, ela é capaz de construir vínculos que ajudam os outros a entenderem essas pessoas para além dos

estereótipos sociais negativos. Ninguém imagina que uma pessoa dessas pode ensinar, mas, ao longo do percurso, elas sentem saudades, expressam gratidão, aprendem e também ensinam. Tudo isso ocorre porque o que está em jogo o tempo todo são fenômenos humanos. Somos capazes de edificar instituições sociais, e a partir delas promover processos de exclusão, mas também temos a capacidade de transgredir essas mesmas estruturas. Além disso, podemos seguir a ideia de que determinados grupos são estranhos ou anormais em um sentido negativo, porém é possível rever tudo isso. Ao notar que são fenômenos humanos, lentamente fui percebendo que a minha tese na verdade pode ser estendida para o fazer docente no geral. Ou seja, toda prática docente se constrói na relação entre obediência e transgressão da norma, e não apenas aquela exercida pelas pessoas dissidentes de gênero. Considero que essa é a minha contribuição para pensar a educação, mas, para além desse argumento geral, também abordo ponderações importantes para pensarmos acerca do que pode ser feito para que se construa uma educação para a transgressão, parafraseando bell hooks.

Esse tema surgiu das minhas inseguranças acerca do futuro, pois vejo o preconceito circulando a sociedade de forma diária. Confesso que é um pouco triste sentir a necessidade de realizar uma pesquisa para saber se eu posso ter espaço na sociedade ou na docência, pois isso deveria ser um direito básico, mas felizmente descobri que além de isso ser possível eu posso mobilizar processos de mudança social, ainda que pequenos, dentro desse contexto.

As histórias que registrei neste trabalho, que inclui a minha e a das pessoas entrevistadas, também se construíram entre intercruzamentos diversos. Enfatizei aspectos de gênero, classe e docência para pensar minha experiência, mas Gisele também fala sobre as diferenças geracionais, Fany aborda a linguagem, Luís fala sobre o campo da ciência, Renato traz reflexões sobre o contexto da escola privada, e Maré levanta ideias relacionando política e docência. Gênero e docência só podem ser compreendidos quando observados em relação a esses outros elementos, alguns mais em evidência do que outros a depender do contexto.

A síntese desses vários elementos torna difícil saber, afinal, para onde estamos indo em termos de educação. Penso que a inserção de pessoas dissidentes de gênero no âmbito da docência contribui para que surjam movimentos de transgressão que considero importantes, mas existem diversos outros fatores em jogo. Em contrapartida temos um discurso de gênero que insiste em conformar

nossos corpos a um padrão mantido graças aos acordos sociais, além de uma ofensiva neoliberal em favor de uma educação convertida em mercadoria. O nosso desafio, enquanto pessoas preocupadas com uma educação voltada para transformação, é o de encontrar espaço para questionar, por entre movimentos de reprodução, esses sistemas de opressão. Insisto em dizer que isso é possível, mas, como Maré colocou, é necessário ter articulação para isso, afinal não se constrói uma realidade social sozinho.

Também preciso destacar que este trabalho possui limitações. Não teci comparações sistemáticas entre diversos tipos de instituições de ensino, seja em relação a: (1) serem públicas ou privadas; (2) estarem localizadas em capitais, cidades do interior ou mesmo em diversas regiões do Brasil; (3) serem de pequeno ou grande porte, pois Renato fala sobre ter começado em uma “escola de bairro”; (4) atenderem a crianças, adolescentes e/ou adultos; e assim por diante. Também não privilegiei na minha análise elementos para além de gênero, docência e classe, portanto abordei apenas de forma breve outros aspectos como raça/etnia, religião ou padrão de beleza magro. De toda forma, espero ter espaço para continuar registrando meus pensamentos acerca do tema em outras oportunidades nas quais poderei aprofundar esses e outros assuntos. Por hora, essa é a minha contribuição para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABGLT. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil em 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ALMEIDA, Aline. Evasão escolar entre travestis é bem maior. **Flacso na mídia**, Cuiabá, 23 maio 2016. Disponível em <<https://flacso.org.br/2016/05/23/evasao-entre-travestis-e-bem-maior/>>. Acesso em 13 set. 2023.

ALLPORT, Gordon Willard. **The nature of prejudice**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1954.

ALMEIDA, Silvia Capanema; SILVA, Rogério Sousa. Do (in)visível ao visível: o negro e a “raça nacional” na criação caricatural da Primeira República. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52. p. 316-345, jul./dez., 2013.

ALVES, Mariana. 'Não sabia que era reação à prótese': os relatos de mulheres que sofreram a 'doença do silicone'. **BBC**, 1 junho 2022. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-61392534>>. Acesso em 19 mar. 2023.

ANDIFES. **V pesquisa nacional de perfil sócio-econômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES - 2018**. 2019. Disponível em <www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em 31 mar. 2023.

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2012.

ANDRADE, Maria Clara. Professora faz sucesso no OnlyFans e vira alvo de queixas de pais no ES. **Terra**, 23 junho 2023. Disponível em <www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/professora-faz-sucesso-no-onlyfans-e-vira-alvo-de-queixas-de-pais-no-es,3eba35caf44d85def58702204a442dc6pncz645n.html>. Acesso em 04 jan 2024.

ANTRA. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Disponível em <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2023.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands:** the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute, 1987.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

AVELAR, Dani. Brasil tem um novo projeto de lei antitrans por dia, e 'efeito Nikolas' preocupa: Ao menos 69 iniciativas contra pessoas trans foram apresentadas em 2023; parlamentares negam transfobia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 março 2017. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/03/brasil-tem-um-novo-projeto-de-lei-antitrans-por-dia-e-efeito-nikolas-preocupa.shtml>>. Acesso em 25 set. 2023.

BAMBIRRA, Felipe Magalhães; SILVA, Nathália Lipovetsky. A teoria da constituição em Hegel: a divisão dos poderes na filosofia do direito. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 58, p. 167-186, jan./jun. 2011.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5 Ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guattari, 2002.

BARRETO, Marcelo Menna. Avanços, equívocos e retrocessos nas lutas identitárias: Um dos precursores em pesquisas relacionadas à Teoria Queer, Richard Miskolci aprofunda a crítica sobre políticas identitárias que “são, ao mesmo tempo, anti-intelectuais e autoritárias”. **Extra Classe**, 15 out. 2021. Disponível em <<https://www.extraclasse.org.br/geral/2021/10/avancos-equivocos-e-retrocessos-nas-lutas-identitarias/>>. Acesso em 27 nov. 2023.

BARROS, Ricardo Paes; MACHADO, Laura Muller; FRANCO, Samuel; ZANON, Delane; ROCHA, Gra. **Perda de aprendizagem na pandemia**. 2021. Disponível em <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/46713b13-95a5-4288-8e8c-101024259890/>>. Acesso em 04 jan 2024.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: 1. Fatos e Mitos. 4. Ed. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENJAMIN, Harry. **The transsexual phenomenon**. New York: Julian Press, 1999.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero da experiência transexual. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. 29 Ed. Trad. Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13 Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Trad. I. C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. 9 Ed. Trad Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O Camponês e seu corpo. **Rev. Sociologia Política**, Curitiba, v. 26, p. 83-92, 2006.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. **A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola**. 2004. Disponível em <<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/folder/10006000018.pdf>>. Acesso em 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 2.803, de 19 de novembro de 2013. **Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS)**. Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html>. Acesso em 19 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: porque frequentam? Brasília, DF: Flacso, 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. **Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm#art7>. Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nome social será usado por mais de 400 travestis e transexuais**. 2016b. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/nome-social-sera-usado-por-mais-de-400-travestis-e-transexuais>>. Acesso em 13 set. 2023.

BRASIL. Lei Nº 10.895 de 29 de maio de 2017. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de cartaz em estabelecimentos comerciais e órgãos públicos, informando que a Lei Estadual nº 7.309/2003 proíbe e pune atos de discriminação em virtude de orientação sexual e dá outras providências**. 2017a. Disponível em <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2017/maio/diario-oficial-30-05-2017.pdf/view>>. Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/Distrito Federal. Relator: Roberto Barroso**. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal/STF, 2017b. Disponível em <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=15085915>>. Acesso em 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 33, de 17 de janeiro de 2018**. 2018. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-33-2018-01-17.pdf>>. Acesso em 12 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Mandado de Injunção nº 4.733/Distrito Federal. Relator: Edson Fachin**. Diário Oficial da União. Brasília, Distrito Federal/STF, 2019a. Disponível em <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753957476>>. Acesso em 12 set. 2023.

BRASIL. **Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE**. 2019b. Disponível em <https://ufrj.br/sites/default/files/img-noticia/2019/07/projeto_de_lei_do_programa_future-se.pdf>. Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. Prefeitura de campina grande. Lei nº 7.520 de 25 de Maio de 2020. **Proíbe a interferência da "ideologia de gênero" nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental, no que diz respeito à utilização dos banheiros, vestiários e demais espaços separados pelo sexo biológico, e da outras providências**. Paraíba, 2020. Disponível em <https://sapl.campinagrande.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/9094/lei_7.520.pdf>. Acesso em 11 set. 2023.

BRASIL. Tribunal de Justiça – RS. Provimento nº 16/2022-CGJ. **RCPN - Alteração do prenome e gênero de pessoa não binária. Registro de nascimento de filho biológico de pessoa não binária. Modifica a Seção III, do Capítulo I, do Título V, o artigo 135 e seu §1º. Modifica a Seção II, do Capítulo II, do Título V, acrescenta o §4º ao artigo 161 e altera o inciso II, do §1º do artigo 164. Altera o anexo 9 – relatórios anuais (art. 60, II), item 7, “j” da Consolidação Normativa Notarial e Registral - CNNR**. Rio Grande do Sul, 2022a. Disponível em <<https://colegioregistrals.org.br/img/midias/prov16.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. Câmara Municipal de João Pessoa. Projeto de Lei Ordinária nº 1.305 de 2023. **Regulamenta quem pode entrar em banheiros femininos e dá outras providências**. Paraíba, 2023a. Disponível em <https://sapl.joaopessoa.pb.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2023/153666/plo_banheiros_femininos.pdf>. Acesso em 11 set. 2023.

BRASIL. Tribunal de Justiça - PB. Provimento CGJ-TJPB nº 89/2023. **Altera a Seção X do Capítulo V do Código de Normas Extrajudiciais da Corregedoria Geral da Justiça da Paraíba, para regulamentar o procedimento de alteração do nome civil por pessoas transgênero e não-binárias, nos termos do Provimento 73/2018, do Conselho Nacional de Justiça**. Paraíba, 2023b. Disponível em <<https://corregedoria.tjpb.jus.br/wp-content/uploads/2023/01/2023-Provimento-CGJ-TJPB-no-89-Reg.-proc.-nome-civil-pessoas-transgenero-e-nao-binarias-Publicacao-1.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2023.

BRASIL. CNLGBTQIA+. Resolução N° 2, de 19 de setembro de 2023. **Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis, mulheres e homens transexuais, e pessoas transmasculinas e não binárias - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.** 2023c. Disponível em <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/09/resolucao-n2-19-setembro-2023.pdf>>. Acesso em 25 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação brasileira:** resumo técnico. Brasília, 2023d.

BRITO, Leandro Teófilo. Da masculinidade hegemônica à masculinidade *queer/cuir/kuir*: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, e79309, 2021.

BUTLER, Judith. “Judith Butler: ‘boa parte de teoria *queer* foi dirigida contra o policiamento da identidade’”. Entrevista cedida a Sara Ahmed. **Revista ComCiência**, Campinas, v. 1, n. 185, fev. 2017. Disponível em <<https://www.comciencia.br/entrevista-com-judith-butler/>>. Acesso em 27 fev. 2023.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter:** on the discursive limites of "sex". London, New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. For a Careful Reading. In: BENHABIB, Seyla; BUTLER, Judith; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy (Org.). **Feminist Contetions:** A Philosophical Exchange. New York/London: Routledge, 1995. p. 127-143.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender.** New York/London: Routledge, 2004.

CANTELLI, Andréia Lais; PEREIRA, Fernanda Ribeiro; OLIVEIRA, Julia Jorge; TOZO, Nicholas Lopes; NOGUEIRA, Sayonara N. B. **As fronteiras da educação:** a realidade dxs estudantes trans no Brasil. Uberlândia: Instituto Brasileiro Trans de Educação, 2019.

CARA, Daniel Trajeiro; YORK, Sara Wagner. Entrevista com Sara York: A travesti da/na educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-35, 2020.

CARDOSO, Helma de Melo; DIAS, Alfrancio Ferreira. Saberes trans* em universidades nordestinas. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1689-1712, dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In: GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. **Caderno IV.** São Paulo: Geledés. 1993. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2023.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, 312, p. 119-136, janeiro-abril/2015.

CASEMIRO, Poliana; CAMARGO, Isabela. Eduardo Bolsonaro compara professor a traficante de drogas em evento pró-armas em Brasília. **G1**, 10 de julho de 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2023/07/10/eduardo-bolsonaro-compara-professor-a-traficante-de-drogas-em-evento-pro-armas-no-brasilia.ghtml>>. Acesso em 04 jan 2024.

CEDEC. **Mapeamento das Pessoas Trans na Cidade de São Paulo**: relatório de pesquisa. São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LGBT/AnexoB_Relatorio_Final_Mapeamento_Pessoas_Trans_Fase1.pdf>. Acesso em 13 set. 2023.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SANTOS, Dayana Brunetto Carlin; SILVA, Amanda. Narrativas trans*: docência e prostituição. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 573-589, maio/ago. 2019.

CIPRIANI, Marcelli. A presença de símbolos religiosos em tribunais: ampla defesa e contraditório. **Todavia**, Ano 4, n. 6 e 7, jun. 2013.

CLARK, Kenneth. B.; CLARK, Mamie. P. Racial identification and preference in negro children. In: H. Proshansky & B. Seidenberg (Orgs). **Basic Studies in Social Psychology**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1947.

COLLING, Leandro. Caras que desfazem gêneros. In COLLING, Lenadro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2017.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge; Malden: Polity Press, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?: Um olhar sobre o presente para construir o futuro**. 1 Ed. Brasília: CFP, 2022.

COSSI, Rafael Kalaf. Stoller e a psicanálise: da identidade de gênero ao semblante lacaniano. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte-MG, n. 49, p. 31–44, julho/2018.

COSTA, Maria Aparecida Alves. **Educação e docência da travesti Letícia Carolina Pereira do Nascimento (2007-2018)**. Tese de Doutorado (Doutorado em educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DAVI, Edmar Henrique Dairell; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Profesoras travestis: trayectorias y experiencias. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, v. 14, n. 2, jul./dez, 2012.

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender**: essays on theory, film and fiction. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; OLIVEIRA, Danilo Araujo. 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. Dissertação de Mestrado (Mestrado em relações étnicas e contemporaneidade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié/BA, 2017.

DIAS, Danilo; SOUZA, Marcos Lopes. “Parece uma mulher, mas é um traveco”: produções discursivas marginais nas vivências de uma travesti professora. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 212, Jan. 2019.

DIAS, Renato Duro. História em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI. **Rev. de Direito, Arte e Literatura**, v. 6, n. 1, p. 1-20, jan/jun. 2020.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3 Ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DZIELSKA, María. **Hipatia de Alejandría**. Trad. José L. L. Muñoz Madrid: Ediciones Siruela, 2004.

ELCHEROTH, Guy; DOISE, Willem; REICHER, Stephen. On the Knowledge of Politics and the Politics of Knowledge: How a Social Representations Approach Helps Us Rethink the Subject of Political Psychology. **Political Psychology**, Vol. 32, N. 5, p. 729-758, 2011.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ERTHAL, Tereza Cristina Saldanha. **Psicoterapia Vivencial: uma abordagem Existencial em Psicoterapia**. São Paulo: Livro Pleno, 2004.

FALCÃO, Kary Jean. Professoras travestis e transexuais em Rondônia: Trajetória, desafios e perspectivas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 06, n. 02 - abr./jun., p. 8-33, 2020.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p. 9-79, 2001.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; TORRES, Igor Leonardo de Santana. A vida como potência: entrevista com Luma Nogueira de Andrade. **REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 01, n. 01, p. 59-80, jan./mar. 2018.

FERNANDEZ, Cecília de Souza; AMARAL, Ana Maraia Luz Fassarella; VIANA, Isabela Vasconcelos. **A história de Hipátia e de muitas outras matemáticas**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2019.

FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 367-83, mar./abr., 2010.

FEUERBACH, Ludwig. **The Fiery Brook: Selected Writings**. Trad. Z. Hanfi. London, New York: Verso, 2012.

FEYERABEND, Paul. **Against Method**. London: Verso, 1975.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Trad. José T. C. Netto. São Paulo: Perspectivas, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. Ed. Trad. Maria Thereza C. A. e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. (Orgs). **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 Ed. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 Ed. Trad. Salma. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico: As heterotopias**. Trad. Salma T. Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FRANCO, Neil. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Metrivivência**, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio. 2016.

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

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 469-486, maio/ago. 2018.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, maio/ago. 2015.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 122-136, mai./ago. 2016a.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidade como abordagem político-identitária no cotidiano escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 1-16, 2016b.

FRANZÉN, Torkel. **Gödel's theorem**: an incomplete guide to its use and abuse. Massachusetts: A K Peters, 2005.

FRASER, Nancy. **From Redistribution to Recognition?** Dilemmas of Justice in a "Postsocialist" Age. *New Left Review*, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O ego e o Id e outros trabalhos** [1923]. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XIX.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu e outros trabalhos** [1913]. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIII.

G1 AM. Empresária é chamada de travesti e agredida na saída de festa: 'Me chamou de escória da humanidade'. **G1**, Amazonas, 14 de agosto de 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2018/10/14/empresaria-e->

agredida-e-confundida-com-travesti-me-chamou-de-escoria-da-humanidade-veja-video.ghml>. Acesso em 06 fev. 2024.

G1 SP. Grupos protestam na Zona Oeste de SP a favor e contra filósofa Judith Butler. **G1**, São Paulo, 7 novembro 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grupos-protestam-na-zona-oeste-de-sp-a-favor-e-contra-filosofa-judith-butler.ghml>>. Acesso em 17 mar. 2023.

GARCIA-MARQUES, Leonel. O inferno são os outros: O estudo da influência social. In: Vala, Jorge; Monteiro, Maria Benedito. (Orgs). **Psicologia social**. 4 Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000.

GATI, Hajnalka Halász; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1146-1169, 2016.

GEERTZ, Clifford. **Interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973

GERMON, Jennifer. **Gender: A Genealogy of an Idea**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

GERTH, Hans; MILLS, C. Wright. **Character and social structure: the psychology of social institutions**. New York: Harcourt, Brace and Company, 1953.

GETTIER, Edmund. Is Justified True Belief Knowledge? **Analysis**, v. 23, p. 121-123, 1963.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLICK, Peter; FISKE, Susan T. The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. **Journay of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p. 491-512, 1996.

GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. 3 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, Anibal; BARBOZA, Heloísa Helena. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177-2186, out, 2014.

HAN, Byung Chul. **Shanzhai: Deconstruction in Chinese**. Trad. Philippa Hurd. Cambridge: MIT Press, 2017.

HARAWAY, Donna. “Você é um ciborgue”: Um encontro com Donna Haraway. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

HEGEL, Georg Wilhelm. **Fenomenologia do espírito**. Trad. P. Meneses. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm. **Princípios da filosofia do direito**. Trad. O. Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERBST, Christian; STOEGER, Angela; FREY, Roland; LOHSCHELLER, Jörg; TITZE, Ingo; GUMPENBERGER, Michaela; FITCH, Tecumseh. How Low Can You Go? Physical Production Mechanism of Elephant Infrasonic Vocalizations. **Science**, v. 337, n. 6094, p. 595–599, 2012.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HONIGMAN, Ana Finel. Torn designer jeans against fast fashion. **Critical Studies in Fashion & Beauty**, v. 6, p. 2, p. 187-205, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IDENTIDADE. Em: **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponível em <oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/identity?q=identity>. Acesso em 23 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **A experiência das pessoas trans na educação**. 2016. Disponível em <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/a-experiencia-das-pessoas-trans-e-travestis-na-educacao>>. Acesso em 20 set. 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>>. Acesso em 04 jan 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2 Ed. Brasília, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 Ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n 43, p. 449-502, set. – dez. 2018.

KYRILLOS, Gabriela M. Uma análise crítica sobre os antecedentes da interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Trad. V. Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAU, Chris; MAGRAMO, Kathleen. Com censura da China contra mulheres de lingerie, homens substituem modelos. **CNN**, Hong Kong, 08 março 2023. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/com-censura-da-china-contra-mulheres-de-lingerie-homens-substituem-modelos/>>. Acesso em 19 mar. 2023.

LEÓN, Adriano Azevedo Gomes. As Artes da Tirania: sexo, Foucault e Teoria *Queer*. **Ariús**, v. 16, n. 12, p. 56-63, 2010.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf> Acesso em 20 ago. 2020.

LIDL, Rudolf; PILZ Günter. **Applied abstract algebra**. 2 Ed. New York: Springer, 1998.

LIMA, Luis Victor dos Santos. Outro olhar sobre a lei de conservação das massas: abordagem da natureza da ciência e realções de gênero na ciência no ensino de química. Dissertação de Mestrado (Mestrado em ensino de ciências naturais e matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

LOPES, Fabrício Ricardo; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. População trans e docência: alguns apontamentos. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 3-16, 2018.

LORENZI-CIOLDI, Fabio; KULICH, Clara. Sexism. In WRIGHT, James D. (Org). **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**. 2 Ed. Oxford: Elsevier, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 Ed. Trad. Tomaz T. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2(56), p. 17-23, 2018.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 320, set./dez, 2014.

LYKKE, Nina. **Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing**. Abingdon-on-Thames, United Kingdom: Routledge, 2010.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 107-125, 1998.

MACHADO, Lia Zanotta. Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 13-46, 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the western pacific**. New York: Routledge, 2014.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços: Revista do PPG de História da UFSC**, n. 9, p. 87-101, 2001.

MARQUES, José M.; PÁEZ, Darío; PINTO, Isabel R. Estereótipos: antecedentes e crenças sobre os grupos. In: Vala, Jorge; Monteiro, Maria Benedito. (Orgs). **Psicologia Social**. 7 Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

MARTIN, Emily. The Egg and the Sperm: How Science has Constructed a Romance based on Stereotypical Male-Female Roles. In: KELLER, Evelyn F., e LONGINO, Helen E. (Orgs). **Feminism and Science**. New York: Oxford University Press, 1996.

MARTIN, Patricia Yancey. Gender as Social Institution. **Social Forces**, v. 82, n. 4, p. 1249-1273, jun. 2004.

MARTINS, Evandro Silva. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MARTINS, Roberto de Andrade; MARTINS Lilian Al-Chueyr Pereira. Uma leitura biológica do De anima de Aristóteles. In: MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira; PRESTES, Maria Elice Brzezinski; STEFANO, Waldir; MARTINS, Roberto de Andrade (Orgs). **Filosofia e história da biologia 2**. São Paulo: Fundo Mackenzie de Pesquisa (MackPesquisa), 2007.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad. R. Enderle, N. Schneider, L. C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Trad. R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e teorias em psicologia**. 3 Ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cossac & Naif, 2007.

MAY, Vivian M. **Pursuing intersectionality, unsettling dominant imaginaries**. New York: Routledge, 2015.

MAZUI, Guilherme; KLAVA, Nilson. Bolsonaro diz que questões do Enem 'começam agora a ter a cara do governo'. **G1**, Dubai, 15 novembro 2021. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/15/bolsonaro-diz-que-questoes-do-enem-comecam-agora-a-ter-a-cara-do-governo.ghtml>>. Acesso em 27 fev. 2023.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. “A flor de Jacinto”: E quando o/a professor/a é gênero não binário? **Gênero**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 093-111, 1º semestre, 2019.

MEDEIROS, Rogério de Souza. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. In PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, p. 139-153, 2018.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora – UFOP, 2012.

MONTEIRO, Maria Benedito. Relações Intergrupais. In VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedito (Orgs). **Psicologia Social**. 7 Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

MORATELLI, Valmir. Bolsonaro: ‘Paulo Freire não levou o Brasil a lugar nenhum’. **Veja**, 1 setembro 2022. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/columa/veja-gente/bolsonaro-paulo-freire-nao-levou-o-brasil-a-lugar-nenhum>>. Acesso em 25 set. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSER, Paul. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. 2 Ed. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

MUCHAIL, Salma Tannus. Cuidado de si e coragem da verdade. In: ARTIÈRES, Philippe; ADORNO, Paolo. REVEL, Judith; FIMANI, Mariapaola; PRADEAU, Jean-François (Orgs). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MYERS, David G. **Psicologia Social**. 6 Ed. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

NASCIMENTO, Silvana. A cidade no corpo: Diálogos entre corpografia e etnografia. **Ponto urbe**, v.19, p. 1-12, 2016.

JORNAL ND. Catarinense Antonieta de Barros é reconhecida como heroína da pátria: governo federal assina a lei que inclui a ex-deputada no livro que reúne nomes históricos do Brasil. **Jornal ND**, 6 de janeiro de 2023. Disponível em <https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2678/antonieta_heroína_da_patria.pdf>. Acesso em 04 jan 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Genealogia da Moral**. 2 Ed. Trad Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Trad. F. M. Barros. São Paulo: Editora Hedra, 2007b.

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo**: Olhar, Ouvir, Escrever. Revista de Antropologia, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing Gender**: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2002.

PAIVA, Deslange. 'Eu vivi isso um dia, mulheres trans vivem todos', diz atriz cis que sofreu transfobia no Metrô em SP. **G1**, São Paulo, 03 de abril de 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/03/eu-vivi-isso-um-dia-mulheres-trans-vivem-todos-diz-atriz-cis-que-sofreu-transfobia-no-metro-em-sp.ghtml>>. Acesso em 06 fev. 2024.

PASSOS, Giseli Cristina. **Homens trans docentes: transmasculinidades na educação**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em tecnologia e saúde). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019.

PASSOS, Maria Clara Araújo. **Pedagogia das travestilidades**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Júnia Sales Pereira; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença**: uma introdução. Trad. T. T. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **A República**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2007.

POPPER, Karl. **The open society and its enemies**. 5 Ed. New Jersey: Princeton University Press, 1966.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. 5 Ed. Trad S. Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

PRECIADO, Paul Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan/abril, 2011.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo Junkie**: sex, drugs and biopolitics in the pharmacopornographic era. New York: The Feminist Press, 2013.

RAGNANE, Homero Dantas; LINS, Heloísa de Matos. O que destravam essas travas? Uma cartografia de docentes trans* e suas memórias sobre seus fazeres profissionais num Brasil pandêmico. **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero: saberes plurais e resistências**, v. 1, p. 1626-1638, abr. 2021.

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

RODRIGUES, Rafael Antônio. Quando as identidades se transformam em calabouços. Pos-colonialidade, teoria queer e crítica chicana em Gloria Anzaldúa. Em tempo de histórias, PPGHIS/UnB, nº 30, p. 27-46, jan./jun. 2017.

SALGADO, Rodrigo. Pastor André Valadão diz em culto que, se pudesse, 'Deus mataria' a população LGBTQIA+ e fala para fiéis 'irem para cima'. **G1**, Minas Gerais, 03 de julho de 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/07/03/pastor-andre-valadao-diz-em-culto-que-se-pudesse-deus-mataria-a-populacao-lgbt-e-fala-para-fieis-irem-para-cima-da-comunidade.ghtml>>. Acesso em 04 jan 2024.

SANTANA, Emilson Braga; WALCZAK, Aline Terezinha; SILVA, Fabiane Ferreira. Mapeamento das produções pertinentes as experiências de docentes travestis e transexuais. **Revista Cocar**, v. 15, n.32, p. 1-21. 2021.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Docências trans***: Entre a decência e a abjeção. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

SANTOS, Tiago Zeferino. **Quando o “estranho” resolve se aproximar**: A presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão/SC, 2015.

SASSINE, Leila Antoniassi; ERCOLES, Clara Hanke; MAIO, Eliane Rose. Docência não binária: educando e deseducando na escola. MAIO, Eliane Rose; ROSSI, Jean

Pablo Guimarães (Orgs). **Corpos em dissidências**: a diferença nas educ(ações) democráticas. Santo André: V&V Editora, 2024.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney E. **História da Psicologia Moderna**. 13 Ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCUDERA, Domenick. The professor is a drag queen: how much do we play into the professional stereotype for our students? **The Chronicle of Higher Education**, v. 62, n. 16, p. 1-4, dez. 2015.

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, 2015.

SHAKESPEARE, William. H. In: **Grandes obras de Shakespeare**, vol. I. Trad. Bárbara Heliodora. Anna A. Q. C. de Mendonça. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Daiana; LUCIANO, Christiane dos Santos. Antonieta de Barros e a educação como estratégia antirracista. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 49, p. 284-296, jul./dez., 2022.

SILVA, Gabriela. Memória e constituição da identidade de uma professora travesti. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 9, n. 2 p. 365-376, 2018.

SILVA, Raika Beliny Barbacena. FERNANDES, Fernanda Surubi; MELO, Samuel Carlos. Sujeito e corpo em depoimentos de professoras trans: processos de identificação. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 20, n. 1, ago. 2020.

SIQUEIRA, Breenda Karolainy Penha. **Feminismo negro como movimento social e político**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Centro Universitário Toledo de Ensino, Araçatuba/SP, 2018.

SOUZA, Dediane; ARAÚJO, Tathiane. **Censo Trans**: Reflexões sobre os dados do censo trans. 2022. Disponível em <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/1522a23d2de24794adee6101db162ce8/REDE-TRANS_Censo-Trans-2020-pub-web.pdf>. Acesso em 13 set. 2023.

SPIZZIRRI, Giancarlo et al. Proportion of people identified as transgender and non-binary gender in Brazil. **Scientific Reports**, v.11, n.2240, p. 1-7, 2021.

SPIZZIRRI, Giancarlo, EUFRÁSIO, Raí Álvares, ABDO, Carmita Helena Najjar, LIMA, Maria Cristina Pereira. Proportion of ALGBT adult Brazilians,

sociodemographic characteristics, and self-reported violence. **Scientific Reports**, v. 12, n. 11176, p. 1-8, 2022.

TAJFEL, Henri; TURNER, John C. An integrative theory of intergroup conflict. Em AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Orgs). **The social psychology of intergroup relations**. Monterey, Ca: Brooks/Cole, 1979.

TERRA. Sobrinha de Gretchen tira duas costelas para afinar cintura. **Terra**, 2 janeiro 2009. Disponível em <terra.com.br/diversao/gente/sobrinha-de-gretchen-tira-duas-costelas-para-afinar-cintura,3208fee69742b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em 20 mar 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**: contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro. 2022. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>>. Acesso em 25 set. 2023.

TOMAZ, Kleber. Em vídeo, professora alega ter sido demitida de escola por ser transexual. **G1**, São Paulo, 24 julho 2015. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/07/em-video-professora-alega-ter-sido-demitida-de-escola-por-ser-transexual.html>> Acesso em 02 outubro, 2018.

TOMAZ, Kleber. Justiça de SP condena escola a recontratar professora transexual demitida por discriminação. **G1**, São Paulo, 12 set. 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/09/12/justica-de-sp-condena-escola-a-recontratar-professora-transexual-demitida-por-discriminacao.ghtml>> Acesso em 02 outubro, 2018.

TORGAL, Isabel; CARVALHO, Maria João. Embriologia do Aparelho Genital Feminino. In: OLIVEIRA, Carlos Freire. (Org). **Manual de Ginecologia**. Volume I. Lisboa: Permanyer Portugal, 2009.

TORRES, Marco Antônio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporânea. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2012.

TORRES, Marco Antonio. A transformação de professoras transexuais na escola: transfobia e solidariedade em figurações sociais contemporâneas. **Revista do programa de pós-graduação em ciências da UFRN**, v. 11, n. 2, p. 2-21, 2020.

TORRES, Marco Antônio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras Transexuais e Travestis no Contexto Escolar: entre estabelecidos e outsiders. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201-220, jan./mar. 2014.

UEPB. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução/UEPB/CONSEPE/022/2021. **Aprova e institui a política de ações afirmativas na modalidade reserva de vaga, no âmbito da pós-graduação da UEPB, para pessoas negras; indígenas; ciganas; quilombolas; pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros) e pessoas com deficiência e dá**

outras providências. Disponível em <<http://transparencia.uepb.edu.br/download/resolucao-consepe-022-2021-cotas-na-pos-graduacao/?wpdmdl=33278&masterkey=61b217efb9c8b>>. Acesso em 05 dez. 2022.

VASALLO, Brigitte. **O desafio poliamoroso**: por uma nova política dos afetos. Trad. Mar Bastos. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Orgs). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

VIANA, Hyalle Abreu. **Sexismo da docência universitária**: evidências da persistência dos estereótipos de gênero. Dissertação de Mestrado (Mestrado em psicologia social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2016.

VIEIRA, D'Angelles Coutinho; CAMPOS, Clarisse Mack da Silva; OLIVEIRA, Ricardo Alecsander de Queiroz. Precisamos ser? pensando identidade e dissidência de gênero na luta pela afirmação dos direitos humanos. **Boletim do Tempo Presente**, v. 12, n. 07, p. 24-40, Jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Walter L. **The Spirit and the Flesh**: Sexual Diversity in American Indian Culture. Boston: Beacon Press, 1988.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem? Trans da/na educação**: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-graduação. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2020.

ANEXOS

ANEXO A)

Ementa da disciplina Programa de Integração Saúde-Comunidade (1º Semestre)

PLANO DE ENSINO: Programa De Integração Saúde Comunidade**CARGA HORÁRIA TOTAL:** 66H**EMENTA**

Desenvolvimento do conhecimento de diferentes áreas de atenção em saúde e bem-estar e aprendizado em grupos interprofissionais, contribuindo para a formação integral do estudante. Exploração da integração teórico-prática na promoção de saúde, prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida a partir da prática colaborativa em instituições e comunidades.

COMPETÊNCIAS

- Analisar e resolver problemas
- Trabalhar em equipe
- Atingir objetivos
- Adaptar-se à mudança
- Aprender e autodesenvolver-se
- Comunicar-se oralmente e por escrito

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Associar os determinantes de saúde de uma comunidade e sua relação com o contexto biopsicossocial.
- Aplicar habilidades de comunicação e educação em saúde e bem-estar direcionada para diferentes populações.
- Construir projeto de intervenção em promoção em saúde com a comunidade.
- Executar projeto de intervenção interprofissional em saúde e bem-estar.
- Avaliar os efeitos do projeto de intervenção em promoção em saúde com a comunidade.
- Trabalhar em equipe multi e interprofissional, interagindo com a comunidade de maneira crítica e humanista, com respeito às diferenças culturais, religiosas, raciais e os valores de cada indivíduo.
- Prestar um trabalho baseado na formação ética e de valores para o exercício profissional em saúde.

CRONOGRAMA DE AULA	
Unidade 1 – O trabalho com e em grupos na promoção de saúde Tópico 1 – Dimensões do trabalho interprofissional e das práticas colaborativas. Tópico 2 – Problemática em saúde e bem-estar. Tópico 3 – Conceito ampliado de Saúde, Redes de Atenção à Saúde e Carta de direitos dos usuários do SUS. Tópico 4 – Indicadores de Saúde, Humanização e Estratégias de Avaliação do impacto das ações de saúde.	Objetivos de Aprendizagem • Conhecer/reconhecer teorias que fundamentam o trabalho em e com grupos. • Identificar e reconhecer as diferentes áreas de trabalho na atenção em saúde e bem-estar. • Aplicar habilidades de comunicação e educação em saúde e bem-estar no trabalho em equipes. • Conhecer/reconhecer os conceitos e equipamentos da Rede de Atenção à Saúde e estratégias de promoção de saúde e bem-estar.
	Estratégias de Ensino Utilização de material referencial em diferentes formatos: vídeos, textos de referência conceitual, atividades de pesquisa, estudos de caso, infografias interativas, entre outros.
	Sequência sugerida: ✓ Explorar a seção “Inspire-se” que contextualiza o tema da unidade e traz informações de tendências e inovações na respectiva área de conhecimento, aplicação prática ou estudos de caso, depoimentos ou entrevistas com profissionais qualificados do mercado de trabalho. ✓ Conhecer e entender os conceitos básicos da unidade apresentados na seção “Explore”. Neste material são apresentados os aspectos teóricos, exemplos práticos e conteúdos complementares que ampliam o conhecimento sobre as temáticas da unidade. Explorar os vídeos e infografias interativas.
	Atividade Atividade não pontuada disponível na seção “Pratique e Compartilhe”. ✓ Estudos de caso, resoluções, proposta de pesquisa ou produção criativa que integram atividades práticas aos conceitos teóricos básicos da unidade. ✓ As respostas e resultados da atividade proposta devem ser postados no fórum disponível na sessão “Compartilhe”. ✓ Após a postagem será disponibilizado feedback com modelo de resposta).
	Avaliação Formativa Realizar a “Atividade Avaliativa” que constitui o recurso de avaliação pontuada da unidade. A pontuação desta atividade fará parte da nota final na N1 (ver item “Avaliação” deste plano”).
	Unidade 2 – A integração saúde- comunidade: impactos no território e na sociedade Tópico 1 – Comunidade, território e sociedade. Tópico 2 – Etapas do Projeto de Intervenção e Arco de Maguerez. Tópico 3 – Métodos de observação e registro do território. Tópico 4 – Análise de indicadores sociais, culturais e demográficos.
	Objetivos de Aprendizagem • Trabalhar em equipe multi e interprofissional. • Compreender os conceitos de comunidade e território e as implicações da participação dos profissionais de saúde em ações multi e interprofissionais. • Associar os determinantes de saúde de uma comunidade e sua relação com o contexto biopsicossocial. • Identificar demandas de intervenção de promoção de saúde e bem-estar para a comunidade.
Estratégias de Ensino Utilização de material referencial em diferentes formatos: vídeos, textos de referência conceitual, atividades de pesquisa, estudos de caso, infografias interativas, entre outros. Sequência sugerida: ✓ Explorar a seção “Inspire-se” que contextualiza o tema da unidade e traz informações de tendências e inovações na respectiva área de conhecimento, aplicação prática ou estudos de caso, depoimentos ou entrevistas com profissionais qualificados do mercado de trabalho. ✓ Conhecer e entender os conceitos básicos da unidade apresentados na seção “Explore”. Neste material são apresentados os aspectos teóricos, exemplos práticos e conteúdos complementares que ampliam o conhecimento sobre as temáticas da unidade. Explorar os vídeos e infografias interativas.	

	Atividade
	Atividade não pontuada disponível na seção “Pratique e Compartilhe” . ✓ Estudos de caso, resoluções, proposta de pesquisa ou produção criativa que integram atividades práticas aos conceitos teóricos básicos da unidade. ✓ As respostas e resultados da atividade proposta devem ser postados no fórum disponível na sessão “Compartilhe” . ✓ Após a postagem será disponibilizado feedback com modelo de resposta.
	Avaliação Formativa
	Realizar a “Atividade Avaliativa” que constitui o recurso de avaliação pontuada da unidade. A pontuação desta atividade fará parte da nota final na N1 (ver item “Avaliação” deste plano”).
Unidade 3 – A construção de um projeto de intervenção para a promoção de saúde Tópico 1 – Ferramentas para criação de hipóteses de soluções Tópico 2 – Diagnóstico situacional em saúde Tópico 3 – Avaliação e monitoramento em saúde Tópico 4 – Utilização das ferramentas de comunicação em saúde	Objetivos de Aprendizagem
	• Associar os determinantes de saúde de uma comunidade e sua relação com o contexto biopsicossocial. • Aplicar habilidades de comunicação e educação em saúde e bem-estar direcionada a diferentes populações. • Interagir com a comunidade de maneira crítica e humanista, com respeito às diferenças culturais, religiosas, raciais e os valores de cada indivíduo. • Construir projeto de intervenção em promoção em saúde com a comunidade.
	Estratégias de Ensino
	Utilização de material referencial em diferentes formatos: vídeos, textos de referência conceitual, atividades de pesquisa, estudos de caso, infografias interativas, entre outros. Sequência sugerida: ✓ Explorar a seção “Inspire-se” que contextualiza o tema da unidade e traz informações de tendências e inovações na respectiva área de conhecimento, aplicação prática ou estudos de caso, depoimentos ou entrevistas com profissionais qualificados do mercado de trabalho. ✓ Conhecer e entender os conceitos básicos da unidade apresentados na seção “Explore” . Neste material são apresentados os aspectos teóricos, exemplos práticos e conteúdos complementares que ampliam o conhecimento sobre as temáticas da unidade. Explorar os vídeos e infografias interativas.
	Atividade
	Atividade não pontuada disponível na seção “Pratique e Compartilhe” . ✓ Estudos de caso, resoluções, proposta de pesquisa ou produção criativa que integram atividades práticas aos conceitos teóricos básicos da unidade. ✓ As respostas e resultados da atividade proposta devem ser postados no fórum disponível na sessão “Compartilhe” . ✓ Após a postagem será disponibilizado feedback com modelo de resposta.
	Avaliação Formativa
	Realizar a “Atividade Avaliativa” que constitui o recurso de avaliação pontuada da unidade. A pontuação desta atividade fará parte da nota final na N1 (ver item “Avaliação” deste plano”).
Unidade 4 – Ações com impacto social: fazer a diferença na comunidade Tópico 1 – Aplicação de projeto de intervenção comunitária Tópico 2 – Relatórios de análise de intervenção. Tópico 3 – Avaliação dos	Objetivos de Aprendizagem
	• Executar projeto de intervenção interprofissional em saúde e bem-estar. • Avaliar os efeitos do projeto de intervenção em promoção em saúde com a comunidade. • Interagir com a comunidade de maneira crítica e humanista, com respeito às diferenças culturais, religiosas, raciais e os valores de cada indivíduo. • Prestar um trabalho baseado na formação ética e de valores para o exercício profissional em saúde.

impactos e resultados da intervenção na comunidade.	
	Estratégias de Ensino
	Utilização de material referencial em diferentes formatos: vídeos, textos de referência conceitual, atividades de pesquisa, estudos de caso, infografias interativas, entre outros.
	Sequência sugerida: ✓ Explorar a seção “ Inspire-se ” que contextualiza o tema da unidade e traz informações de tendências e inovações na respectiva área de conhecimento, aplicação prática ou estudos de caso, depoimentos ou entrevistas com profissionais qualificados do mercado de trabalho. ✓ Conhecer e entender os conceitos básicos da unidade apresentados na seção “ Explore ”. Neste material são apresentados os aspectos teóricos, exemplos práticos e conteúdos complementares que ampliam o conhecimento sobre as temáticas da unidade. Explorar os vídeos e infografias interativas.
	Atividade
	Atividade não pontuada disponível na seção “ Pratique e Compartilhe ”. ✓ Estudos de caso, resoluções, proposta de pesquisa ou produção criativa que integram atividades práticas aos conceitos teóricos básicos da unidade. ✓ As respostas e resultados da atividade proposta devem ser postados no fórum disponível na sessão “ Compartilhe ”. ✓ Após a postagem será disponibilizado feedback com modelo de resposta.
	Avaliação Formativa
	Realizar a “ Atividade Avaliativa ” que constitui o recurso de avaliação pontuada da unidade. A pontuação desta atividade fará parte da nota final na N1 (ver item “ Avaliação ” deste plano”).
N2 - Prova Presencial	Avaliação em formato de prova presencial constituída de atividades múltipla escolha contemplando as quatro unidades da disciplina (ver item “ Avaliação ” deste plano”).

AVALIAÇÃO

A Nota Final (NF) da disciplina considera os seguintes elementos e valores:

NOTA N1				NOTA N2
UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4	PROVA PRESENCIAL A5
Atividade Avaliativa A1 Avaliação individual com nota de 0 a 10	Atividade Avaliativa A2 Avaliação individual com nota de 0 a 10	Atividade Avaliativa A3 Avaliação individual com nota de 0 a 10	Atividade Avaliativa A4 Avaliação individual com nota de 0 a 10	Contendo questões objetivas e/ou dissertativas, individual.

Média Final (MF) é calculada com a seguinte média ponderada das duas notas, N1 e N2 e pesos, respectivamente, de 40% e 60%, resultante da seguinte equação:

$$MF = (N1 \cdot 0,4) + (N2 \cdot 0,6)$$

Para aprovação, a Nota Final da disciplina deverá ser igual ou superior a 6,0 (seis), além da necessária frequência mínima de 75%, que corresponde a realização de, no mínimo, três das quatro Atividades Avaliativas da N1

O estudante que não atingir a média final 6,0 (seis), poderá realizar uma Prova Substitutiva (A6), cuja nota substituirá a nota da N2 (A5) obtida, caso seja maior.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- PAIM, Jairnilson Silva; ALMEIDA FILHO, Naomar de (Org.). **Saúde coletiva: teoria e prática**. Rio de Janeiro: MedBook, 2014. xvi, 695 p. ISBN 978-85-99977-97-2.
- PEDUZZI, Marina; OLIVEIRA, Maria Amelia; SILVA, Jaqueline; AGRELI, Heloise; MIRANDA, Manoel. Trabalho em equipe, prática e educação interprofissional. In: MARTINS, Milton de Arruda; CARRILHO, Flair José; ALVES, Venâncio Avancini Ferreira; CASTILHO, Euclides Ayres de; CERRI, Giovanni Guido; WEN, Chao Lung (Org.). **Clínica Médica**. 2a.ed. Barueri-SP: Manole, 2016, v. 1, p. 171-179. (Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3011330/mod_resource/content/1/Trabalho%20em%20equipe.pdf).
- VILLARDI, Marina Lemos; CYRINO, Eliana Goldfarb e BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização em educação em Saúde: percepções dos professores tutores e alunos**. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/dgjm7/pdf/villardi-9788579836626.pdf>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- FIGLIE, Neliana Buzi; PAYÁ, Roberta (org.). Dinâmicas de grupo e atividades clínicas aplicadas ao uso de substâncias psicoativas. Rio de Janeiro: Roca, 2013. Livro digital. (1 recurso online). ISBN 978-85-412-0250-3. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/978-85-412-0250-3>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa (Org.) et al. **Tratado de saúde coletiva**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2012. 968 p. (Saúde em Debate; 170). ISBN 978-85-64806-56.
- SILVA, Marcelo Gurgel. Saúde Pública Auto Avaliação e Revisão. 4.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/174153>. Acesso em: 08 jul. 2020.
- STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. Educ. rev., Curitiba, n. 57, p. 275-290, Sept. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300275&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2020.
- JOSE, Helma Pio Mororó et al. Validação do treinamento on-line para multiplicadores do programa vida ativa melhorando a saúde (VAMOS). J. Phys. Educ., Maringá, v. 30, e3040, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552019000100225&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jul. 2020.

ANEXO B)

Ementa da disciplina Materialismo Histórico Dialético (2º Semestre)

UNIDADE CURRICULAR: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Carga horária	Semestre	Ano
160 h	2022.2	2022
CURSO: Serviço Social		
TÓPICOS GERADORES		
✓ As múltiplas relações do materialismo histórico dialético e o serviço social; ✓ As correntes do pensamento da teoria social crítica e teoria social e teoria social crítica; ✓ Introdução ao método de Marx; ✓ Categorias conceituais da economia política; ✓ As fases do capitalismo; ✓ Crises cíclicas da economia; ✓ O capitalismo contemporâneo (da financeirização até o contexto atual); ✓ Categorias centrais de Lukács e Gramsci.		
METAS DE COMPREENSÃO		
✓ Compreender os fenômenos sócio-históricos à luz da teoria social crítica e de seus pensadores; ✓ Problematizar as correntes de pensamento da teoria social e teoria social crítica. ✓ Analisar o método marxista para a apreensão das múltiplas determinações constitutivas da realidade social e sua transformação; ✓ Compreender as crises, os ciclos econômicos e a realidade social; ✓ A financeirização do capital e suas refrações em várias dimensões da vida social; ✓ Problematizar as correntes teóricas <i>gramsciana</i> e <i>lukaciana</i>.		
DESEMPENHOS DE COMPREENSÃO		
AVALIAÇÃO CONTÍNUA		
A avaliação contínua está diretamente ligada à realização do trabalho pedagógico e se concretiza no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por várias formas. Constitui-se de momentos e instrumentos imprescindíveis utilizados pelo professor para que as metas de compreensão sejam atingidas. Os estudantes terão dois momentos (A1 e A2), previstos no calendário, com o objetivo de refletir sobre o seu nível de compreensão das habilidades de sua área de estudos e competências desenvolvidas na Unidade Curricular, e a avaliação dos desempenhos ao longo do semestre (A3). A nota final do semestre será composta por: A1 – Avaliação dissertativa em que o aluno demonstrará competências na expressão da linguagem, códigos e signos da área, valendo 30 pontos. A2 – Avaliação com questões de múltipla escolha em que o aluno demonstrará competências de leitura, interpretação, análise de informações e estabelecimento de relações, valendo 30 pontos. A3 – Avaliação de desempenho como resultado do processo composto por uma variedade de feedbacks para que as metas de compreensão sejam atingidas, para a concretização dos desempenhos parciais e consequente construção do desempenho final, valendo 40 pontos. Critérios de atribuição da nota final e de aprovação: ✓ A nota final será a soma das notas da A1, A2 e A3 (A1+A2+A3) ✓ Para aprovação, a nota final deverá ser igual ou maior que 70 e a frequência igual ou superior a 75% da Carga Horária da Unidade Curricular. Obs.: Caso a frequência do aluno seja menor que 75%, ele estará reprovado, independentemente da nota. Avaliação Integrada: ✓ O aluno que tiver frequência de 75% ou mais e nota inferior a 70 pontos poderá realizar a Avaliação Integrada (AI). ✓ A AI valerá 30 pontos e a nota, se maior, substituirá a menor das notas entre a A1 e a A2. Caso a nota da AI, por ser maior, substitua a nota da A1 ou da A2, a soma das três notas (A1+A2+A3) deverá ser 70 pontos ou mais, para a aprovação. Se a nota da AI for inferior à nota da A1 e, também, da A2, não haverá substituição e o aluno estará reprovado na Unidade Curricular.		
EMENTA		
O pensamento de Karl Marx como fundamento teórico-metodológico do serviço social contemporâneo e suas contribuições para compreensão de conceitos básicos no campo da macroeconomia e da microeconomia. A economia política clássica e a economia política marxista. Categorias da economia política: excedente, relações de produção, distribuição e consumo. Mercadoria e produção mercantil. A acumulação primitiva e a criação do valor.		

A fase imperialista do capitalismo. As crises e os ciclos econômicos e os reflexos na realidade social. A financeirização do capital. As mudanças no padrão de acumulação capitalista e seus impactos na economia mundial e na brasileira. O método marxista. As correntes de pensamento da teoria social, teoria social crítica e o serviço social. As categorias ontológicas e sócio-históricas do pensamento marxista. As contribuições de Lukács, Gramsci, Horkheimer, Adorno, Herbert Marcuse para o serviço social.
CERTIFICAÇÃO: Analista da teoria social.
COMPETÊNCIAS
✓ Analisar a realidade social e seus fenômenos à luz da teoria social; ✓ Relacionar a teoria social à formação e exercício profissional; ✓ Conhecer a teoria de Antônio Gramsci; ✓ Interpretar a concepção de hegemonia e bloco hegemônico, classes subalternas, consciência de classe, partido político, intelectuais orgânicos, materialismo histórico, Estado e sociedade civil, historicismo, crítica do economicismo; ✓ Analisar a teoria de Georg Lukács sobre a consciência de classe; ✓ Analisar os conceitos de alienação, consciência de classe e ideologia em Lukács, diferenciando-os de Karl Marx.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA
NETTO, José Paulo. Introdução ao Estudo do Método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/estagio-supervisionado-iv/Introducao%20aos%20Estudos%20do%20Metodo%20de%20Marx%20J.P.%20Netto.pdf/view LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à filosofia de Marx. São Paulo, Instituto Lukács, 2011. Disponível em: https://silos.tips/download/introducao-a-filosofia-de-marx NOBRE, Marcos. A teoria crítica. Coleção Passo a Passo. 3ª edição. São Paulo: Zahar, 2004. Disponível em https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788537806197
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
SCHEIFLER, A. Trabalho e sociabilidade. Porto Alegre: Grupo A, 2018. 9788595025578. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025578/ MARANHAO, César Henrique. A crise estrutural do capital. Trab. educ. saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, pág. 629-631, novembro de 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000300016&lng=en&nrm=iso RITA, R. Ideologias Políticas Contemporâneas. São Paulo: Grupo Almedina, 2016. 9789724055657. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9789724055657/ PAIVA, M.; LIMA, M.; PINHEIRO, V.; TEIXEIRA, F. Capitalismo, trabalho e política social. São Paulo: Editora Blucher, 2017. 9788580391879. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580391879/. PAUL, S. Marx em 90 Minutos. São Paulo: Zahar, 2003. 9788537804735. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788537804735/

PLANEJAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR

COMANDO: Com a finalidade de exercitar o planejamento por meio da rotação por estações e compreender quais atividades são mais condizentes com cada estação, preencha no exercício abaixo a organização da UC por estações, com base nos exemplos do documento de orientações e adicionalmente discutam e proponham atividades para cada dia de aula na respectiva estação.

PROFESSORES: PROFESSOR F, PROFESSORA CORRESPONSÁVEL E D'ANGELLES VIEIRA.

PROFESSORES	DATA	ATIVIDADES - TEMA	METODOLOGIA
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	10/08 QUARTA	Apresentação do plano de ensino. Discussões iniciais	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	16/08 TERÇA	Correntes teórico-filosóficas do Serviço Social tradicional Vídeo Sabrina Fernandes – Materialismo Histórico: https://www.youtube.com/watch?v=cKOaLaTJKAU	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	17/08 QUARTA	Correntes teórico-filosóficas do Serviço Social tradicional – continuação...	Busca ativa para a construção de um glossário sobre as categorias fundamentais de Marx. Apresentação de construção de glossário sobre as categorias conceituais do pensamento de Marx (individual). YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. Serviço Social, Direitos Sociais e Competências profissionais.
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	23/08 TERÇA	Introdução ao pensamento de Marx	Busca ativa: Pesquisa sobre a vida e obra de Karl Marx
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	24/08 QUARTA	Correntes teórico-filosóficas do Serviço Social tradicional – continuação...	Busca ativa: Pesquisa sobre a vida e obra de Karl Marx. YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. Serviço Social, Direitos Sociais e Competências profissionais.
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	30/08 TERÇA	Conceitos básicos do Materialismo Histórico Dialético.	Seminário sobre a sistematização feita pelos alunos para discussão em sala.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	31/08 QUARTA	Conceitos básicos do Materialismo Histórico Dialético.	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	06/09 TERÇA	Conceitos básicos do Materialismo Histórico Dialético.	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	07/09 QUARTA	FERIADO	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	13/09 TERÇA	A3 – projetos de intervenção, resgate do trajeto e lógica da disciplina.	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	14/09 QUARTA	Assistir ao filme o Jovem Marx chamando a atenção para alguns aspectos que deverão ser observados.	- Assistir ao filme O Jovem Karl Marx. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sCsK9Oc0X_o

PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	20/09 TERÇA	TREINAMENTO SEDES (Convidada)	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	21/09 QUARTA	Debate sobre o filme o jovem Marx.	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	27/09 TERÇA	✓ Introdução aos clássicos da Sociologia e Filosofia (Durkheim, Weber, Hegel, Marx).	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	28/09 QUARTA	✓ Introdução aos clássicos da Sociologia e Filosofia (Durkheim, Weber, Hegel, Marx).	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	04/10 TERÇA	✓ Categorias conceituais da economia política; (Adam Smith e David Ricardo).	SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996. [Páginas: 65-100]. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/economia/files/Adam-Smith-2.pdf
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	05/10 QUARTA	✓ Categorias conceituais da economia política; (Adam Smith e David Ricardo).	SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996. [Páginas: 65-100].
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	11/10 TERÇA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto).	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	12/10 QUARTA	FERIADO	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	18/10 TERÇA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto)	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	19/10 QUARTA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto)	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	25/10 TERÇA	AVALIAÇÃO A1 - DISSERTATIVA 1ª oportunidade	ONLINE
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	26/10 QUARTA	AVALIAÇÃO A1 - DISSERTATIVA 1ª oportunidade	ONLINE
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	01/11 TERÇA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto).	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	02/11 QUARTA	FERIADO	
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	08/11 TERÇA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto). AVALIAÇÃO A1 - DISSERTATIVA 2ª oportunidade	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	09/11 QUARTA	✓ Introdução ao método de Marx; (Zé Netto). AVALIAÇÃO A1 - DISSERTATIVA 2ª oportunidade	Leitura sugerida: PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	15/11 TERÇA	FERIADO	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	16/11 QUARTA	✓ As fases do capitalismo; ✓ Crises cíclicas da economia;	LIMA, Rômulo André. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. Leituras de Economia Política, Campinas, (16): 87-110, jun. 2010. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/arquivos/3127/07%20ROMULO.pdf
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	22/11 TERÇA	✓ As fases do capitalismo; ✓ Crises cíclicas da economia;	LIMA, Rômulo André. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. Leituras de Economia Política, Campinas, (16): 87-110, jun. 2010.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	23/11 QUARTA	✓ O capitalismo contemporâneo (da financeirização até o contexto atual); ✓ Categorias centrais de Lukács e Gramsci.	EVANGELISTA, Diogo Prado; TORRIGLIA, Patricia Laura. Contribuição ao estudo da obra de Lukács sobre os problemas da ideologia e estranhamento no sistema de manipulação do capitalismo nas décadas de 1950/60. Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 173-203, maio/ago. 2020. [Seções 1-2]
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	29/11 TERÇA	AVALIAÇÃO A2 - OBJETIVA <i>1ª OPORTUNIDADE</i>	ONLINE
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	30/11 QUARTA	AVALIAÇÃO A2 - OBJETIVA <i>1ª OPORTUNIDADE</i>	ONLINE
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	06/12 TERÇA	✓ O capitalismo contemporâneo (da financeirização até o contexto atual); ✓ Categorias centrais de Lukács e Gramsci	EVANGELISTA, Diogo Prado; TORRIGLIA, Patricia Laura. Contribuição ao estudo da obra de Lukács sobre os problemas da ideologia e estranhamento no sistema de manipulação do capitalismo nas décadas de 1950/60. Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 173-203, maio/ago. 2020. [Seção 3] SOUZA, Antonia Abreu. O conceito gramsciano de "revolução passiva" e o estado brasileiro. Revista Labor, n. 3 v.1, ano 2010.
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	07/12 QUARTA	✓ O capitalismo contemporâneo (da financeirização até o contexto atual); ✓ Categorias centrais de Lukács e Gramsci.	MELLO, Alex Fiúza. Gramsci, o capital supranacional e o novo teorema da política. RBCS Vol. 21 nº. 62 outubro/2006.
PROFESSOR F D'ANGELLES VIEIRA	13/12 TERÇA	EVENTO GERAL DO CAMPUS – AVALIAÇÃO A3	
PROFESSORA CORRESPONSÁVEL	14/12 QUARTA	EVENTO GERAL DO CAMPUS – AVALIAÇÃO A3	
	15/12	AVALIAÇÃO A2 - OBJETIVA <i>2ª OPORTUNIDADE</i>	ONLINE