

SABERES TRANS* EM UNIVERSIDADES NORDESTINAS

TRANS CONOCIMIENTO EN UNIVERSIDADES DEL NORESTE*

TRANS KNOWLEDGE IN NORTHEASTERN UNIVERSITIES*

Helma de Melo CARDOSO¹
Alfrancio Ferreira DIAS²

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar como a presença de professoras trans* nas universidades gera questionamentos e desestabilizações às normas de gênero, desencadeando negociações no que se refere às discussões e vivências de gênero e sexualidades no currículo do ensino superior. Nesse texto, foram produzidas análises iniciais a partir das entrevistas realizadas com duas professoras trans* em 2018. Essas professoras enfrentam diariamente questões sobre a abjeção de seus corpos e a produção dos discursos de anormalidade por serem pessoas que historicamente ocuparam as margens da sociedade e suas presenças enquanto professoras no Ensino Superior são causadoras de questionamentos, estranhamentos, com potencial para mudanças. Mesmo com todos os obstáculos, essas professoras desencadeiam novos padrões de aprendizagem, valorizam a afetividade e celebram a diferença, trabalhando num currículo produzido nas resistências diárias, na micropolítica, se desviando das diretrizes da macropolítica da educação que busca produzir subjetividades controladas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino superior. Normas de gênero. Professoras trans*.

RESUMEN: *El propósito de este texto es analizar cómo la presencia de docentes trans* en las universidades genera preguntas y desestabiliza las normas de género, desencadenando negociaciones sobre las discusiones y experiencias de género y sexualidades en el plan de estudios de educación superior. En este texto, se produjeron análisis iniciales de las entrevistas con dos maestros trans* en 2018. Estos maestros enfrentan preguntas diarias sobre la abyección de sus cuerpos y la producción de discursos de anormalidad que dificultan la lucha por los derechos, porque también son cuestionado en la sociedad sobre sus humanidades. Debido a que son personas que históricamente han ocupado los márgenes de la sociedad, su presencia como docentes en la Educación Superior son la causa de preguntas, extrañezas, con potencial de cambio. Incluso con todos los obstáculos, estos maestros desencadenan nuevos patrones de aprendizaje, valoran el afecto y celebran la diferencia, trabajando en un plan de estudios producido en resistencias diarias, en micropolítica, desviándose de las pautas de la macropolítica de la educación que busca producir subjetividades controladas.*

PALABRAS CLAVE: *Curriculum. Enseñanza superior. Normas de género. Profesoras trans*.*

1 Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Psicóloga Codap. Doutorado em Educação (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3547-0999>. E-mail: helma.2010@hotmail.com

2 Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão – SE – Brasil. Professor Adjunto II no Departamento de Educação. Doutorado em Sociologia (UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-0085>. E-mail: diasalfrancio@gmail.com

ABSTRACT: *The purpose of this text is to analyze how the presence of trans* teachers in universities generates questions and destabilization of gender norms, triggering negotiations regarding the discussions and experiences of gender and sexualities in the higher education curriculum. In this text, initial analyzes were produced from the interviews with two trans* professors in 2018. These teachers face daily questions about the abjection of their bodies and the production of discourses of abnormality that make the struggle for rights more difficult, because they are also questioned in society about their humanities. Because they are people who have historically occupied the margins of society, their presence as teachers in Higher Education cause of questions, strangeness, with the potential for change. Even with all the obstacles, these professors trigger new learning patterns, value affection and celebrate the difference, working on a curriculum produced in daily resistances, in micropolitics, deviating from the guidelines of the macropolitics of education that seeks to produce controlled subjectivities.*

KEYWORDS: *Curriculum. University education. Gender norms. Trans* Professors.*

Introdução

As travestis, os homens trans* e mulheres trans* que não conhecemos no trabalho, na escola, no mercado, na vida, podem ter sido, em outros tempos, em outros espaços, silenciados, ridicularizados, agredidos, assassinados ou suicidados: se nos surpreendemos com essa relação entre ausência e violência parte da nossa dor notará como os genocídios vão naturalizando a inexistência de determinados grupos em determinados espaços (VIVIANE V.³, 2017, p. 111).

Quando VOCÊS (pessoas cis) matam a nossa carne, nosso espírito já está morto há muito tempo (DAMASCENA, 2017, p. 58).

Iniciamos este artigo falando de ausências, de falta de representatividade, de violências, de morte, de dor, palavras e situações muito familiares às pessoas trans*⁴ (travestis, transexuais, transgêneras). A simples presença dessas pessoas num espaço público desperta olhares, pois seus corpos problematizam regras hegemônicas de sexualidade e de gênero, por isso, são cotidianamente impedidas de estar em espaços comuns como a escola, os supermercados, as ruas, os prédios públicos à luz do dia. Desprezar a pessoa trans* é algo corriqueiro em nossa realidade, comum, aceitável, e sua ausência em qualquer espaço sequer é notada porque sua presença causa incômodo. Quantxs⁵ de nós podemos lembrar de um corpo trans* na escola? Seja em que função for (professor/a, diretor/a, servente de limpeza, coordenador/a, estudante) na universidade! Por isso, a escolha de estudar esses corpos que questionam, corpos que, pela simples presença, subvertem as normas sob as quais estamos bem acomodadxs.

³ Citação conforme capítulo do livro.

⁴ O asterisco é adicionado ao final da palavra transformando o termo trans em um termo guarda-chuva.

⁵ Neste artigo, utilizamos uma linguagem não sexista como forma de demarcar todas as possibilidades de existência que não somente a feminina e masculina e, principalmente, para não privilegiar a linguagem universal masculina.

Em nossos lugares de fala confortáveis, pois, diferentemente das pessoas trans*, nossos corpos estão em conformidade com a performance esperada pela sociedade para o gênero, estando então assentados em privilégios e acessos a direitos, porque nunca vivemos na pele a transfobia. No entanto, por sermos uma mulher negra e um homem homossexual, pertencemos a grupos também historicamente subalternizados, podemos falar de nossos lugares, de nossas limitações, a partir de nossas subjetivações, mas não podemos nos limitar a isso, como também não podemos comparar e hierarquizar os sofrimentos, mas acreditamos, assim como Viviane V., autora e acadêmica transexual,

[...] que devamos deixar nossas leituras críticas de lado por ‘haver gente em pior situação que nós’, talvez pelo contrário: essas leituras críticas devem se tornar mais potentes a partir das interações empáticas e solidárias com quem percebamos estar nestas piores situações – problematizando, inclusive, a própria ideia de hierarquizar sofrimentos, sem que isso signifique deixar de olhá-los criticamente, e de maneira interseccional a outros posicionamentos normativos (VIVIANE V., 2015, p. 42).

Enquanto pesquisadorxs, podemos, assim como qualquer outro pesquisador, branco, hétero, homem, falar sobre qualquer coisa, produzir conhecimento na área em que me autorizar, assim como as pessoas trans*. Um texto produzido por elxs, sobre a questão trans* terá um peso político significativamente grande, mas elxs não precisam estar limitadxs a sempre produzir conhecimento na área de gênero e sexualidade.

Esses “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2002), assim como nós, como as professoras trans*, são os que se transformam, são territórios de passagem. Todxs somos sujeitxs da experiência que se dá no encontro, na relação entre o conhecimento e a vida humana, que tem sentido no que nos acontece, mesmo que os acontecimentos sejam únicos e as experiências individuais, o saber do outro nos modifica (LARROSA, 2002). Ser tocado pela experiência é falar sobre a experiência trans* sem necessariamente ter passado por ela, por uma questão de consciência política, por ser tocado pela dor do outro (BENTO, 2008).

Principalmente no Brasil, país que mais mata travestis e transexuais no mundo (BENTO, 2017), onde o primeiro contato de uma travesti ou transexual com a sociedade é a partir da violência, muitxs, já desde o seio familiar muito precocemente, outrxs na escola e em outras instituições sociais, que historicamente lhes vêm negando espaço e visibilidade (BENEVIDES, 2018). O Nordeste é a região do Brasil com maior concentração de assassinatos em 2018, com 59 casos de um total de 163, segundo o Dossiê: assassinatos e violência contra Travestis e Transexuais no Brasil em 2018, organizado pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil) (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2018).

Assim, este artigo apresenta o universo trans* (transexuais, travestis e transgêneros) nos espaços das universidades, tendo como objeto o currículo dos espaços educacionais ocupados por professoras trans* nas universidades nordestinas, a fim de desvendar suas sociabilidades, resistências e assujeitamentos às normas heterossexuais, partindo de suas narrativas e observação dos espaços de interações com estudantes, como forma de contemplar as diversidades presentes na educação. Também enfocando as experiências dessas professoras trans* que, a despeito das exclusões das quais são reféns diariamente, conseguem sobreviver no centro e não à margem da sociedade.

Nessa discussão, as pessoas trans* se destacam por apresentarem em seus corpos as marcas das desobediências às normas de gênero. Entende-se gênero, assim como Butler (2014), como o aparato em que a produção do feminino e masculino se materializa com formas físicas e performativas que assume, incluindo também as permutações de gênero que não se encaixam no binarismo (feminino-masculino) e compreendendo corpos trans* como expressões de identidade as quais rompem os limites históricos, sociais e culturais estabelecidos para o gênero. Corpos que problematizam o dismorfismo macho/fêmea, a heterossexualidade e as idealizações de feminino e masculino instituídas por normas de gênero que atribuem humanidade aos corpos (BENTO, 2008).

Em grande parte da literatura sobre pessoas trans*, pode-se encontrar um histórico de rejeição tanto da família quanto da escola e da sociedade, tendo como principal saída a prostituição. No entanto, esse não é o único destino das pessoas trans*, algumas conquistaram a possibilidade de viver no centro, não mais à margem da sociedade. De alguma forma, encontraram mecanismos para superar todo o ambiente social potencialmente excludente.

Em pesquisas recentes (REIDEL, 2013; FRANCO, 2014), verificou-se que a presença de professoras trans* em sala de aula, na educação básica, traz certo pânico à escola, pois esses corpos seriam “pouco confiáveis” para servir de exemplo às crianças e jovens, tornando-os inadequados para a profissão. Verificou-se também que a presença trans* instaura produtivos debates com xs estudantes, permitindo diálogos sem esconder seu pertencimento sexual e de gênero.

O universo do curso superior também é um ambiente inóspito para estudantes trans* (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; FRANCO, 2014), pois, a seus corpos, são reiteradamente impostas às normas regulatórias de gênero, por realizarem permutas de gênero que não se encaixam no binarismo feminino/masculino. Na realidade, o espaço escolar, seja educação básica ou superior, é um local tão difícil de sobreviver para as pessoas trans* que poucas são as que conseguem sobreviver e ultrapassá-lo. Segundo Andrade (2012), a escola

continua sendo um sonho, e a prostituição a vivência real. Também por isso que grande parte das pesquisas realizadas com esse público acaba por se referir à prostituição ou, conseqüentemente, a problemas de saúde decorrentes da profissão (BENEDETTI, 2005; PELÚCIO, 2009). Não se pode negar a grande contribuição de trabalhos como esses, mas se faz necessário que abordem outras áreas de vivência e sobrevivências das pessoas trans*, sob pena de estigmatizá-las e focar a prostituição como único território de vida possível de ser habitado por pessoas trans*. Caso contrário, haverá uma imobilização das identidades trans* que vêm, aos poucos, inserindo-se em diversos contextos sociais e profissionais, como, por exemplo, a docência universitária.

Nos últimos anos, percebe-se um número crescente de trabalhos acadêmicos com a temática de gênero e sexualidades, inclusive abordando as pessoas trans*. Uma das causas de aumento de interesse na temática deve-se, segundo Bento (2014), à crescente presença de pessoas trans* na universidade, nas graduações, pós-graduações ou como professorxs.

A quantidade de pesquisas sobre o universo trans* na área da educação aumentou recentemente, concentrando-se principalmente na investigação, em sua maioria, com estudantes. Mostra-se a dificuldade encontrada pelas pessoas trans* em permanecer na escola, como relatado nos estudos, mas que também vêm mostrando a construção de estratégias de resistências e de subversões curriculares para se manterem nos espaços escolares, principalmente nos anos mais recentes, onde têm alcançado maior escolaridade, o que permitiu a emergência de alguns poucos trabalhos que já começam a pesquisar professorxs trans*, se constituindo num grande diferencial, pois coloca a pessoa trans* do outro lado do fazer educacional.

Este artigo foi produzido a partir da tese em andamento com o uso de análises preliminares. Foram utilizadas entrevistas com duas professoras trans* de universidades públicas nordestinas, realizadas em 2018 e 2019. Como forma de resguardar as identidades, as professoras receberam nomes fictícios de orixás, por serem adeptas de religiões de matrizes africanas, Oxum e Iansã.

Currículo na Docência de Pessoas Trans*

Uma das grandes contribuições deste artigo é a discussão sobre a desconstrução das identidades que aprisionam xs sujeitxs em padrões fixos de existência trazendo a possibilidade de que as transgressões e os desvios sejam lugares viáveis e possíveis de estar. Pode-se, dessa maneira, ressignificar o currículo como espaço também para a diferença e entendê-la como

parte produtora nesse novo processo (ULJENS, 2016; RUDD; GOODSON, 2016; FINO, 2016; KOVACS; TINOCA, 2017; MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016; MORGADO, 2016; PACHECO; SOUSA, 2016; PEDRO, 2017; SOUSA, 2016).

Reconhecendo, então, que a escola e outros espaços dedicados à educação podem ser local de transformações nas questões de corpo, gênero e sexualidades, e compreendendo sua importância nesse processo, faz-se necessário compreender a importância do currículo nesse processo (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017; SILVA, 2017; VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Na perspectiva pós-crítica, é possível dizer que o currículo implica uma questão de poder, na medida em que resulta de escolhas, e selecionar é uma forma de poder. Implica também uma questão de subjetividade, pois sugere uma seleção de conhecimentos para formar o tipo de pessoa que se considera ideal (SILVA, 2005). Essa seleção do tipo de subjetividade ideal denota o poder que circula nas questões do currículo, e é justamente o poder que vai diferenciar as teorias do currículo tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais pretendem ser teorias neutras, aceitam o *status quo* e os saberes dominantes, concentrando-se em questões técnicas. Já as teorias críticas e pós-críticas procuram saber o porquê da seleção de um conhecimento em detrimento de outro, o porquê de um modelo de subjetividade.

Passamos então a questionar as subjetividades de personagens já muito familiares como mulher, homem, criança, homossexual, alunx e suspender a naturalidade a-histórica duvidando das certezas dos sistemas de representação que definem identidade e diferença. E nem colocam no lugar modelos ideais e perfeitos de “ser”, nem princípios imutáveis do que é certo fazer, “tampouco normatizam as condutas humanas, escorando-as em verdades seguras ou em fundamentos racionais” (CORAZZA, 2001, p. 56). Destarte, passamos a estranhar as identidades e as práticas que nos aprisionam a elas, a descobrir os processos de subjetivação no domínio do saber-poder.

A escola, assim como outros espaços institucionais, produz um currículo que reproduz os valores hegemônicos da sociedade. Bento (2011) nos aconselha a ampliar nosso olhar para a forma como os comportamentos de gênero são sancionados, sobre como as verdades são produzidas e o que é silenciado, sobre qual sexualidade é produzida como normal e como o gênero e a sexualidade se articulam para a reprodução social. Nesse sentido, percebemos que essa problemática não poderá ser respondida nem solucionada dentro da escola. Existe uma maquinaria de produção de corpos normais que extrapola o espaço escolar, “mas que encontra nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 556).

A produção de conhecimento e a educação são realizadas numa perspectiva heterossexista, que pressupõe a heterossexualidade para todxs, como também se coloca como um conhecimento “neutro e científico”, ou seja, devemos desconfiar que foi produzido numa perspectiva branca, masculina, ocidental, heterossexual e cristã (MISKOLCI, 2015).

Todo esse processo de produção de heteronormativo acaba por afastar pessoas trans da escola. Dessa forma, notamos uma baixa escolaridade das pessoas trans, se entre xs trans* 21,5% declararam ter somente o Ensino Fundamental, apenas 6,1% dos homens homossexuais e 5,2% das mulheres homossexuais também fizeram isso. A relativa baixa escolaridade dxs trans* é também revelada pelo fato de serem trans* xs únicxs 2 respondentes que afirmaram não ter instrução alguma. Além disso, enquanto 60,5% dos homens homossexuais informaram ter ensino superior ou pós-graduação, apenas 27,9% das pessoas trans* fizeram-no. (CARRARA, 2006).

Segundo o Mapa de assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017, 13 anos é a idade média em que as travestis e transexuais são expulsas de casa pelos pais. Cerca de 0,02% estão nas universidades, 72% não concluíram o Ensino Médio e 56% não concluíram o Ensino Fundamental.

A escolaridade das pessoas trans*, como demonstram as pesquisas acima, está sempre em desvantagem. Isso parece apontar para maiores dificuldades de se manter na educação regular. O heteroterrorismo (BENTO, 2011) parece incidir com mais força nos corpos que rejeitam o gênero imposto no nascimento e que, por isso, apresentam performances transgressoras e não esperadas para seus corpos.

Nos relatos de Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), travesti preta, que traz em seu livro “*O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*”, o relato de sua vida acadêmica, como bicha preta, alerta que não é qualquer homossexual que é vítima de discriminação, mas quase sempre os que têm trejeitos afeminados, que apresentam masculinidades periféricas. Conta também das dificuldades para concluir a Educação Básica:

Cresci ouvindo de muitos adultos que a escola não enchia barriga de ninguém. Que eu deveria arrumar um trabalho para me sustentar e ajudar nas despesas da casa. A partir dos 14 anos, passei a assumir a responsabilidade de fazer minha matrícula na escola e me virar para conseguir os materiais escolares. Aos 17 anos, passei a estudar à noite e procurava conciliar escola e trabalho. Somente aos 19 anos tive acesso a um trabalho formal com carteira assinada e salário regular. [...] Entre saídas e voltas da escola, consegui “terminar meus estudos” aos 21 anos. Eu me tornava a primeira pessoa da família a realizar tal façanha” (OLIVEIRA, 2017, p. 215-216).

Este relato de Megg nos remete às dificuldades encontradas por grande parte da população negra brasileira, que estuda nas escolas de pior qualidade, com maior índice de reprovação e atraso escolar, como ela mesma deixa claro no livro, agravada pela sua sexualidade desviante. Relata que conseguir fazer um curso de nível superior estava além do esperado para a sua realidade e fez o curso possível, com a menor concorrência, com aulas à noite e público. Durante seu estágio de docência, vislumbrou a possibilidade de retornar à sala de aula, agora como professora. “Voltar à escola representava um acerto de contas com o passado. Não estava tão vulnerável como estive na infância e na adolescência. A bicha preta migrava dos cantos escuros da escola, do fundo da sala de aula para a mesa da professora” (OLIVEIRA 2017, p. 217). Megg, ao tornar-se professora, vislumbra agora a possibilidade de interferir positivamente na vida de estudantes pretos/as e bichas.

Megg revela que a escola mudou muito pouco e continua a reproduzir os discursos racistas e homofóbicos, demonstrando o quanto a presença desses corpos no espaço escolar é vista como inadequada.

Os discursos homofóbicos e racistas se renovam e estão na ordem do dia de uma escola. A identidade de gênero e a orientação sexual do/as professores/as estão na mira de inúmeros/as processos normatizadores e normalizadores. A prática docente é tratada como exclusividade das pessoas cis heterossexuais brancas (OLIVEIRA, 2017, p. 225).

E nos últimos anos, temos acompanhado uma ampliação da aceitação dos discursos homofóbicos em várias instituições, mas principalmente nas escolas. No Brasil, temos vivenciado, nos últimos anos, um grande ataque aos estudos, políticas e medidas que visam à igualdade e liberdade dos gêneros e da sexualidade, que vêm sendo chamados arbitrariamente de “ideologia de gênero”⁶. Há uma invasão, principalmente nas mídias da internet, de vídeos, comentários, mensagens num tom agressivo que se colocam geralmente contra as pautas da população LGBTQI⁷, na justificativa de valorizar a família tradicional.

Um exemplo desse retrocesso que temos vivido foi a retirada das referências ao termo “gênero” do texto final do Plano Nacional de Educação – PNE -, a partir das pressões realizadas por setores religiosos e conservadores da sociedade contrários à “ideologia de gênero” que se

⁶ É um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário. Um dispositivo que, de um lado, age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados. De outro enseja a valorização, o acúmulo e a recuperação de capital social e político por parte dos setores tradicionalistas e ultraconservadores – especialmente, o campo eclesiástico, interessado em manter e ampliar sua influência, inclusive em temas e espaços não estritamente religiosos ou que, em sociedades laicas, não deveriam ser religiosos, como a educação e a saúde pública (JUNQUEIRA, 2017, p. 56).

⁷ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queer e intersexuais.

negam a pensar as relações de gênero e a sexualidade fora do marco religioso, assim como também a eleição de diversos parlamentares e do próprio presidente da República apoiando essas pautas.

O relato de Adriana Lohanna traz algumas semelhanças ao de Megg, pois também, só na maioria, assumiu sua transexualidade, vivenciando a homofobia fortemente no ambiente escolar da educação básica, se referindo sempre à escola como um “inferno”, vivenciando a violência naturalizada contra seu corpo. Quando assumiu sua transexualidade, já adulta, sofreu transfobia na universidade.

Lohanna disse-nos que se sentia um ser “extraterrestre” na universidade, no início de sua formação em Serviço Social. Sentava na primeira cadeira da frente, no cantinho da sala, esperando as manifestações de preconceito, pois “todos saíam das salas para poder ver o bicho, o traveco, o travesti, o corpo estranho que estava na universidade” (LOHANNA), repercutindo também na convivência dentro da sua própria sala. Ao realizarem trabalhos em grupos, @s alun@s se reuniam e ela sempre ficava sozinha, porque ninguém queria se juntar àquele ser “estranho” (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 150).

No seu retorno à escola, como professora da educação básica, percebeu que pouco mudou com relação à homo/transfobia ao vivenciar um caso em que a direção da escola penalizou x alunx vítima da agressão transfóbica, por vir à escola com peruca e batom, no lugar do agressor, que sequer foi levado à direção. Mas agora se posiciona junto à Direção em favor dx alunx agredido e fala da importância da discussão sobre gênero e sexualidade na escola e da necessidade dx professor/a ter uma formação ampla também nessas questões (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; SILVA; LEME; JAEHN, 2019).

Neste artigo, também foi importante notar o quanto o rótulo de pessoa transexual perturba, visto que, ao descobrir sua condição de transexual, logo tratou de afastá-la da escola com uma transferência para uma escola distante. Afastando-a de sua turma em meio ao ano letivo, “Ela intui que o corpo dela nem é percebido como “trans*”, então não seria o corpo a criar a estranheza, mas a palavra transexual e o rótulo político da pessoa transexual” (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 155).

Importante percebermos que a situação de homo/transfobia se repete também nas universidades, apresentando-se como ambientes produtores e reprodutores de práticas que instituem a heterossexualidade como única possibilidade legítima de sexualidade normal e o enquadramento dxs estudantes às normas de gênero dominantes (DIAS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2016; FRANCO, 2014).

Na pesquisa realizada com professoras trans* na Educação Básica, Franco (2014) verificou que a presença dessas professoras provocou questionamentos das normas de gênero e dos princípios hegemônicos da heteronorma, de maneira intencional ou não, visto que é “um corpo (trans*) generificador em sala de aula, isto é, aquele que, mesmo diante do outro e sem dizer uma só palavra, é capaz de introduzir a compreensão sexual de si” (WAGNER, 2017, p. 61).

Na pesquisa de Franco (2014), ficou patente que o fato de serem professoras trans* desencadeou discussões sobre gênero e sexualidades, pois seus corpos carregam marcas que ressaltam a possibilidade de construção dos gêneros. Falando de sua pesquisa que foi realizada na Educação Básica, na presente pesquisa, em ambiente de Ensino Superior, também podemos levantar o mesmo questionamento.

A esse respeito, Iansã, professora de uma universidade pública, acredita que sua presença na sala de aula já faz diferença, já representa o que ela chama de “transgressão coletiva”, que o contato com essa experiência desconstruiria e desnaturalizaria os pressupostos que carregam, construindo novas concepções de corpo, de pessoa, de humanidade, de gênero e outras questões, mesmo ela não focando em gênero em sala de aula, pois não é seu conteúdo central, embora ele atravesse de diversas formas a disciplina. Todavia, comenta que percebe, sim, alguns olhares de estranhamento,

Até porque eles não esperam que essa pessoa que não foi designada sócio-culturalmente, não é simbolizada para estar nesse lugar ensinando, produzindo conhecimento e fazendo processo de educação, sobretudo no campo da saúde onde eles entendem que o corpo é vagina e pênis, quem define o corpo é vagina e pênis que é essa visão binária (IANSÃ, 2018).

Seria como se esses olhares estivessem a lembrá-la de seu lugar de “não humanidade”, de abjeção, uma ameaça ao bom funcionamento social da universidade, mas que não chegaram a confrontá-la. Acrescenta ainda que, em sala de aula, não tem encontrado resistência, sempre participam das atividades propostas, não têm imposto barreiras e não se sentiu discriminada em nenhum momento. Acredito ainda que esses olhares já trazem os primeiros indícios de questionamento das normas de gênero, de problematização e estranhamento desse corpo ocupando um espaço histórica e socialmente ocupado por corpos “normais”.

No entanto, como já vimos, o ambiente universitário não está isento da transfobia, ao menos na relação entre discentes. Será que a relação hierárquica (docente/discente) impede a demonstração de preconceitos? Visto que existem dissertações como as de Delphino Scote

(2017) e a de Santos (2018) que trazem relatos de graduandas trans* as quais sofreram transfobias nas universidades por parte de outrxs estudantes:

Os relatos sobre preconceito dentro do contexto universitário são menos incisivos dos que os existentes na escolarização fundamental e média, porém existem e ambos estão relacionados, uma vez que minhas/meu interlocutoras/r evidenciaram o medo que a universidade reproduzisse os mesmos preconceitos e exclusões que sentiram na fase escolar (DELPHINO SCOTE, 2017, p. 139).

Quando eu ando dentro da UFS, eles apontam para mim, eles riem de mim, teve pessoas que já falaram que ali não é lugar para mim, que lugar de trans e travesti é na esquina, se prostituindo, então, para mim isso é muito forte isso, muito triste porque a gente sabe, não existe esse negócio de você ser trans e não ir claro que tem que a maioria né está na rua se prostituindo, só que a gente tem que ocupar para mostrar a eles que a gente também temos o direito de ocupar aquele espaço (VINY *apud* SANTOS, 2017, p. 46).

A própria Iansã nos relata um caso de transfobia sofrido por uma estudante trans* na universidade em que trabalha. Conta que a aluna foi questionada por sua professora se, durante o estágio, iria atender xs pacientes vestida daquela forma e se apresentando como mulher, fato que levou a aluna a “desistir” de concluir o curso. Assim como há diversas outras pessoas trans* que são expulsas da educação formal por desrespeito à sua identidade, nesse caso, vindo de uma pessoa em posição de hierarquia superior à sua.

Fato que deve nos levar a questionar se realmente não houve transfobia com as professoras, de seus/suas alunxs, pela relação de respeito gerada pela hierarquia. Se essa posição, professor/a e aluno/a, faz gerar uma relação na qual, nesses casos, a abertura para a discussão sobre gênero pode fazer toda a diferença. Então, somente a presença de um corpo trans* não traria a compreensão necessária sobre a naturalização das desigualdades do gênero? Gerando questionamentos e desestabilizações às normas de gênero, caso assim fosse, não deveria também ocorrer na presença dos corpos dxs estudantes trans* das graduações? Teria algo a mais nessa relação?

Em nossa sociedade, o saber é um instrumento para legitimar o poder de quem o “detém”, ou seja, a relação alunx/professor/a é regulada por essa relação, em que o conhecimento do professor/a é priorizado em detrimento do conhecimento dx alunx, que deriva alguns privilégios à/ao docente. No entanto, já vimos que, no caso das professoras desta pesquisa, elas têm uma relação de produção conjunta do conhecimento com xs alunxs. Uma preocupação de produzir um espaço de discussão e, ao mesmo tempo, que sejam acolhidxs todas as diversidades.

Para Platero e Langarita (2016), apenas a presença dx professor/a LGBT não é suficiente para instaurar pedagogias transformadoras. Seria necessário que x docente realizasse exercício reflexivo e crítico sobre a diversidade sexual e identidade de gênero, mas acrescenta que suas presenças são importantes por oferecerem outras referências para estudantes que não se identificam com o padrão hegemônico. E se a presença do corpo trans* não ocasiona por si só grandes transformações, é no mínimo uma causadora de questionamentos, estranhamentos, com potencial para mudanças. A esse respeito, Berenice Bento, em entrevista à Revista Coletiva, Dias e Bento (2016), acredita que a presença trans* é uma microrresistência com potência para mudar a mentalidade e a cultura, porque o fato de perceber que uma pessoa trans* está ocupando um lugar, antes nunca imaginado, coloca em xeque estereótipos normativos que tentam sempre posicioná-lxs na subalternidade.

Franco (2014) conclui na sua tese que a presença das professoras trans* na escola, pelo fato de serem consideradas pessoas que devem ficar à margem da sociedade, desestabiliza as normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Dessa perspectiva, percebe-se que, tanto Oxum quanto Iansã, trouxeram questionamentos para as universidades nas quais lecionam, pois seus corpos também causaram estranhamentos diversos, seja com discentes, quando questionaram sobre o tratamento da professora no feminino, quando solicitam explicações a respeito de seu gênero; seja com docentes, quando tentam deslegitimar suas presenças na universidade, ou quando lhes oferecem apoio e parceria diante de sua transição.

Intencionalmente ou não, os questionamentos surgem e desencadeiam desestabilizações dos conhecimentos prévios guiados pelo discurso hegemônico da heteronorma, porque os corpos trans* carregam a marca da evidente construção dos gêneros, desestabilizando as ideias pré-concebidas sobre a naturalização dos gêneros. Visto que, na vida social, a maioria de nós obedecemos aos padrões, aderimos ao “marketing identitário hegemônico” (FURLANI, 2009, p. 321) dos sujeitos considerados normais. Então, as pessoas que se insurgem e resistem a essas imposições, deixam à mostra a possibilidade de escapar da regulação. As vivências trans* na universidade se produzem na abjeção, no território da repugnância, da anormalidade, pois põem em xeque as produções cis, como uma perturbação da ordem “natural”. A presença do corpo trans* traz uma importante demarcação política em espaços que não são considerados “comuns” para elxs, por isso, a importância de cada vez mais ocupar o mercado, a escola, clubes, universidades, boates; enfim, vê-lo ocupando a cidade durante o dia e não somente às escuras esquinas, onde a sociedade acha que é seu lugar.

Sobre esses estereótipos, Oxum acrescenta que enfrenta outras pressões na carreira acadêmica, como a pressão para pesquisar e trabalhar com o conteúdo de gênero e sexualidade

por causa de sua performance trans*. As duas professoras têm em comum o fato de que o gênero atravessa suas pesquisas e disciplinas de uma forma muito consciente, mas não chega a ser o ponto central, como explicitam:

Eu sempre pesquisei ensino de biologia, mas eu trago um lugar de fala que vai sim questionar posições de gênero, que vai questionar dicotomias, mas eu não quero ser definida como pesquisadora de gênero, isso daí é meio que negar toda a história que eu venho construindo como pesquisadora no campo do ensino de Biologia, então, embora não deixe de tocar né, eu acho, mas rola até uma pressão, eu brinco até, antigamente, mulher trans tinha que ser prostituta, agora tem que ser pesquisadora de gênero, (risos), eu falo “minha pesquisa é autoconhecimento no ensino de ciências”, eu acho que através do olhar do autoconhecimento eu posso sim pensar a diversidade seja ela de gênero, de raça, seja ela de formas diferentes de pensar de socializar (OXUM, 2018).*

Eu não falo sobre gênero, meu objeto maior de estudo é integralidade do cuidado, quando eu comecei a estudar gênero, sexualidade e raça e as questões do racismo, para poder dar minhas aulas porque nesse componente, Saúde, Cuidado e Qualidade de Vida tem na ementa solicita abordagem dessa temática, então foi aí que eu comecei a fazer imersão para poder dar conta da abordagem da disciplina e aí eu comecei a perceber a importância (IANSÃ, 2018).

Oxum demarca que sua posição de sujeito a possibilitou perceber o gênero como um demarcador importante de estudo em sua área, visto que atravessa a temática maior de sua pesquisa, assim como outras categorias de análise como raça. Iansã percebeu a necessidade de conhecer e estudar gênero para lecionar uma disciplina da Graduação, mas Oxum deixa claro seu desagrado com a imposição de estereótipos da academia, como a obrigatoriedade do estudo do gênero por ser uma pessoa trans*.

Jesus (2017) corrobora com a fala de Oxum ao afirmar que tem toda uma produção, além da temática de gênero, que é ignorada e acrescenta que há também transfobia com relação aos conteúdos produzidos por pessoas trans* na academia, “é comum as pessoas não se interessarem, não lerem, ou quando leem, repetem nossos pensamentos e contribuições, mas nem ao menos citam nossos nomes”, sendo suas produções e de outxrs colegas comumente invisibilizadas na academia.

As professoras afirmam que o gênero não é o conteúdo principal nem é objeto de suas pesquisas. No entanto, essa discussão tem importante papel em suas práticas, pois reconhecem a importância da temática tanto para suas vidas quanto para a atividade docente.

[...] a experiência como docente me proporcionou, por exemplo a leitura do George Canguilhem do Normal e Patológico, eu desconstruí uma série de pressupostos sobre o que era normal, pois até então eu também achava que

eu era patológica, essas imersões teóricas de conhecimento no campo da interdisciplinaridade me ajudaram muito, nesse sentido, a me fortalecer e a me encontrar de algumas e a tomar essa decisão da minha construção identitária, a partir de mim, dessa minha experiência do que eu fiz (IANSÃ, 2018).

A partir desses novos conhecimentos, passou a se interpretar de uma forma diferente e é importante demarcar que foi sua prática docente que lhe proporcionou a ressignificação de suas experiências. Assim como também a impulsionou a criar um Laboratório de estudos de Gênero e Sexualidade e a levar as experiências positivas desse grupo para a sala de aula. Oxum também comenta que seus processos pessoais (estudos, terapias etc.) a auxiliaram na sala de aula, inclusive no acolhimento dxs estudantes, nas abordagens de temas como gênero e raça e em como tornar suas aulas espaço acolhedor. Ambas fazem de suas aulas, espaços de discussão coletiva, de desconstrução da educação dominante “que apresenta a heterossexualidade como identidade hegemônica, compulsória e incontestável” (FURLANI, 2009, p. 320).

Saberes trans na universidade

Essas professoras construíram metodologias de uma maneira diferenciada, preocupadas na forma como ensinam, como seus/suas alunxs compreendem o conteúdo, mas não só isso, preocupadas que elas mesmas produzam significados na aprendizagem, preocupadas com a maneira que os recursos utilizados “tocam e marcam os sujeitos da educação” (FURLANI, 2009, p. 321). Sobre suas metodologias, Iansã afirma:

[...] eu posso dizer que as minhas metodologias sempre foram um pouco diferentes dos modelos tradicionais de abordagem de conteúdos e de temas, eu sempre procurei trazer a arte para problematizar as questões de cuidado em saúde e que eu acho que isso já é uma forma de pensar fora do sistema de cisgeneridade, porque pensando que o sistema é muito padronizado, muito capitalista [...] (IANSÃ, 2019).

Suas metodologias estariam buscando intervenções críticas, uma “tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável” (FURLANI, 2009, p. 316). A esse respeito, Oxum acrescenta:

Educar não é só propor conteúdo: O problema é o olhar colonizador que a gente impõe no processo educacional [...] educação é um processo de socialização, mas dentro de um parâmetro, é trazer os valores da sociedade, mas a gente precisa romper com isso, eu acho que educação é ajudar as pessoas a se encontrarem, encontrarem as suas especificidades, e fazerem das

suas especificidades as suas verdades os seus caminhos, as suas forças (OXUM, 2018).

Isso porque a aprendizagem é algo que nos escapa, processo do qual não temos controle, apesar de termos pretensão, “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE *apud* GALLO, 2002, p. 174). A professora propõe fugir da metodologia conteudista e não ficar somente atrelada aos planos de cursos propostos para a disciplina, pois compreende o processo educacional como algo maior que inclui o estudante por completo.

Durante a entrevista, a professora ainda deixa claro que, em seu processo de crescimento e descoberta pessoais, construiu um percurso que a ajudou a estabelecer caminhos metodológicos que a auxiliam a acessar melhor seus alunos.

[...] esse dias até tive uns momentos bem agradáveis nas aulas de Didática, que eles estão fazendo seminários de 5 minutos, tem que dar uma aula de 5 minutos, sobre o tema que eles quisessem, que era para destravar um pouquinho, foi no início do curso e tal e aí um dos alunos falou assim: “ a minha aula é sobre o que é ser uma poc”, é que poc é bicha poc, aquela bicha que é mais solta, aí eu falei assim, que bom ter uma aula com um aluno que se sente à vontade de trazer essa temática e eram 5 minutos de aula e esse aluno passou 2 minutos chorando, 2 minutos chorando e aquilo pareceu natural para mim, pros colegas, para ele, então aquela emoção fluiu, ninguém ficou se policiando, ninguém ficou constrangido, é uma emoção, que é parte daquele ser humano, que ele não tem que sentir vergonha disso, ele tem que botar para fora, então passou os 2 minutos do choro, falou o que ele queria falar, deu o recado dele, a gente fechou, depois ao final a gente teve todo o momento para resgatar essas questões e de conversar sobre isso, foi super bonito assim (OXUM, 2018).

A professora valoriza as experiências individuais de seus estudantes, compreendendo e respeitando seus sentimentos e afetividades. Trabalha, respeita e valoriza conhecimentos que sempre foram excluídos da academia, em uma postura diferente da tradicionalmente encontrada na academia, marcadamente conteudista e indiferente às questões pessoais dos discentes. Observamos que as questões do gênero e sexualidade acabam surgindo em suas aulas de maneira natural, pois, para além de sua presença, como pessoas trans*, apresenta também uma abertura para a temática.

[...] Hoje, nas minhas aulas, então hoje eu sei o que fazer com o sentimento do aluno na sala de aula, que minha formação técnica tinha me ensinado a ajudar o aluno a construir uma metodologia, uma estratégia de ensino, só que eu não olhava pra esse aluno eu olhava pra metodologia e pra estratégia de ensino quando eu comecei a olhar pra mim de uma maneira mais profunda, de uma maneira mais estruturada e com a experiência do processo terapêutico, com a experiência dos cursos de autoconhecimento eu consigo já

usar dessas ferramentas com os alunos, eu fiz várias formações na área de coach, várias formações na área de terapia holística, várias formações, enfim, nesses campos na área de autoconhecimento que me ajudam a dialogar com o ser humano de uma maneira mais inteira dentro nas aulas, eu acho que isso faz toda a diferença no processo de ensino em si (OXUM, 2018).

Podemos ver que, nessas experiências, as professoras buscam um sentido de educação ampliado, não somente a aprendizagem de conteúdo das disciplinas, mas uma troca de experiências, uma construção conjunta de conhecimentos e a valorização do ser humano completo, num conjunto com suas experiências, sentimentos, moralidade, que contemple toda a sua subjetividade. Vemos que, nesses currículos, entendendo currículo assim como Corazza (2002) e Silva (2005), com um objetivo de construir subjetividades com visão crítica sobre o conhecimento, onde as relações de poder entre docente e discente se deslocam à medida da necessidade do aprendizado.

Oxum conta ainda que tem alunxs evangélicxs muito conservadorxs, mas que são respeitadxs em sala de aula, em suas crenças e a respeitam, também, que o respeito é mútuo.

[...] assim que saiu aquela história da fala do futuro presidente sobre a escola sem partido aí eu tive uma aula com o grupo de Didática desse semestre aí um dos alunos ficou no final e disse: “cuidado com fulano, o fulano tem a cabeça fechada, e essa história do escola sem partido do aluno filmar a aula, cuidado para ele não te prejudicar”, mas eu falei para ele “rapaz esse fulano aí que você tá falando é uma das pessoas, ele tem sim as travas dele, mas ele é uma das pessoas que mais se abre dentro da sala, ele é uma das pessoas que mais está presente nas atividades, então eu não tenho medo do que esse aluno pode, né”, eu acho que era preconceito do outro ali, porque eu acho que quando a gente dá espaço pro outro se posicionar essas coisas não acontecem, posso está enganada, mas, eu não quero ser ingênua nesse sentido, mas eu tenho me colocado dessa forma nas minhas aulas, dando esse espaço para gente trocar mesmo, independente da diversidade que está ali presente (OXUM, 2018).

Essa poderia ser uma das razões pelas quais, as professoras não sofreram transfobia por parte de discentes, pelas suas posturas, sensibilidade, estrutura e preparação para a sala de aula, resultado de seu processo pessoal de autoconhecimento, ressignificação de suas vivências a partir do contato com textos sobre gênero e sexualidade. Um currículo produzido nas resistências diárias, na micropolítica, se desviando das diretrizes da macropolítica da educação que busca produzir subjetividades controladas, fabricar indivíduos em série. “As políticas, os parâmetros as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002, p. 174).

As professoras colocam em prática o que Silvio Gallo (2002) chama de educação menor, não menor em valor, mas que ocorre nas microrrelações da sala de aula, uma micropolítica,

uma “revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância” (GALLO, 2002, p. 173), para além das políticas educacionais macro, produzindo um currículo singular, um currículo da diferença. Essas microrresistências têm influência nas macrorrelações sociais. Assim, Oxum, ao valorizar quando o aluno traz como conteúdo para sala de aula suas vivências enquanto “bicha poc”, está subvertendo as diretrizes da macropolítica que contribui para o projeto biopolítico da educação de controle dos corpos, fazendo funcionar o processo pedagógico cisheterossexual, que silencia quanto às subjetividades marginais. Já a educação menor é o escape dessas normas instituídas. Porém, com isso, não tem a pretensão de instaurar novos modelos educacionais, de se propor como exemplo, nem impor soluções, mas visibilizar conexões, “fazer rizoma com os alunos” (GALLO, 2002, p. 175), entre os alunos e com professores que queiram essa parceria.

Entretanto, nesses atravessamentos, Oxum também nos conta que passou por problemas e decepções depois de sua transição, quando observou um tratamento diferenciado por parte de seus/suas alunxs pelo fato de a verem como mulher.

[...] Ai eu fui percebendo que o fato de me verem como mulher fazia com que me atropelassem mais facilmente e tomassem as decisões do jeito que eles achavam, quando eu me toquei disso eu falei nossa que frustrante e fui entendendo como que essa construção da mulher como ser a ser atropelado é uma coisa horrorosa na nossa sociedade, que era uma coisa que eu não conhecia, que para mim foi muito agressiva, aí eu trouxe para turma: “sempre trabalhei com essa disciplina, nunca tive esses problemas, a única diferença de lá para cá é o fato de que agora eu me apresento como mulher, será que o grupo é assim machista para que essas coisas continuem?” (OXUM, 2018).

Em outras passagens, Oxum também conta a diferença de tratamento quando passou a se apresentar como mulher, a opressão que passou a sentir, a desvalorização de sua opinião e sentir que sua fala passou a ser constantemente atropelada. Passou a sentir a opressão do sexismo que antes não percebia que existia sobre a mulher.

Com essa passagem, percebemos que as relações de gênero foram construídas em nossa sociedade, na qual o princípio masculino é a medida das coisas (BOURDIEU, 2014), e que o biológico foi tomado como ponto de partida para a socialização, e a mulher foi socialmente revestida de fragilidade e dependência, percebida e constituída como frágil, a mulher precisava ser protegida e controlada” (LOURO, 2004a, p. 454). E já que sua principal função era a maternidade e o cuidado com o lar, as profissões as quais se feminizaram, a exemplo do Magistério e da Enfermagem, passaram a ter características femininas como submissão, abnegação, disponibilidade, humildade e sacrifício.

Daí, decorrem vários outros estereótipos como a ideia de que as professoras seriam “boazinhas” e os professores seriam mais rigorosos. A compreensão da forma como as mulheres ocuparam as salas de aula, ao longo dos anos, ocorreu permeada por relações de gênero, com espaços previstos para homens e mulheres. “Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (explicam) como mulheres e homens constituíram (constituem) suas subjetividades” (LOURO, 2004b, p. 478). Tais representações de gênero ajudam a perpetuar as ideias e atitudes rígidas sobre os sexos, mas que vêm sofrendo, nas sociedades ocidentais, transformações e tornando-se mais flexíveis e professorxs vêm se constituindo transformando ou rejeitando tais representações, assim como Oxum, ao rejeitar, questionar e refletir junto aos/às seus/suas alunxs a respeito dessa diferença de tratamento baseada no gênero.

Outra questão que merece ser lembrada é o temor nas críticas realizadas à presença da diversidade e da diferença na educação, por um medo de que as pessoas as quais apoiam a diversidade e a diferença queiram substituir a ditadura de conhecimento branca, cis/hetero, patriarcal, ocidental por outra ditadura. Embora, segundo Hooks (2017), em todo período de transição haja enganos, confusões,

Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos, quanto aquilo que eles estudam abarcam todas as dimensões dessa diferença (HOOKS, 2017, p. 49).

Na pós-modernidade, são muito emblemáticos personagens que transgridem o gênero e a sexualidade, mas não se colocam como novo ideal de sujeitos. Não querem instaurar um projeto para ser seguido, nem se produzir enquanto referência. A visibilidade e a materialidade desses sujeitos evidencia o caráter inventado, cultural e instável das identidades (LOURO, 2015, LYRA STRAPASSON, 2009).

Dada essa realidade, seus corpos passam a ser constantemente vigiados e precisam o tempo todo demonstrar que são competentes, como forma de compensar sua condição de pessoa trans*, demonstrando demasiado conhecimento em suas áreas. Exercem uma pedagogia “que a todo tempo é vigiada na voz, na competência e no corpo” (REIDEL, 2013, p. 103). A esse respeito, Oxum (2019) nos esclarece que não percebeu esses mecanismos de controle e vigilância entre seus pares na graduação, mas que, na pós-graduação, na qual é também docente nesta mesma universidade, sempre que se envolve em debates acalorados, alguns/algumas colegas a chamam pelo masculino como uma forma de retaliação, uma forma de calar sua voz, como a lhe mostrar que seu corpo não cabe naquele espaço, mesmo sempre pedindo desculpas pela forma de tratamento.

Diante das discussões realizadas até aqui, indícios de desestabilização, negociações de gênero e sexualidade, novas metodologias, parcerias, possibilidades de circulação de novos discursos, estiveram presentes nas narrativas das duas professoras trans de universidades nordestinas. A despeito dos obstáculos enfrentados em seus percursos como docentes, ambas trazem experiências de êxito e reconhecimento profissional. Nesses currículos, encontramos espaços construídos para embates e debates da ordem do gênero e da sexualidade com possibilidades para a construção do respeito às diferenças (DIAS; MENEZES, 2017; DIAS *et al.* 2017; DIAS, 2014).

Considerações finais

Nessas considerações, que ainda estão longe de ser finais, trazemos um pouco das questões iniciais. Do contato desde sempre com a opressão, compreendendo e percebendo o sofrimento do preconceito racial, sexista e homofóbico. Mas uma das coisas aprendidas nesse curto espaço de tempo percorrido ao lado dessas professoras, seja na literatura, seja presencialmente, ou virtualmente, é saber o lugar do sujeito cis e compreender a importância da representatividade na academia.

Dessa forma, falou-se aqui não sobre professoras trans*, mas com as professoras trans* sobre o currículo de suas universidades, sobre a superação da visão homogênea de suas existências, sempre buscando não roubar o protagonismo de suas experiências, sem subestimar o que falam de si e de suas docências.

Também importante deixar claro que não existe a pretensão neste trabalho de falar de um modelo de professora trans*, pois vimos claramente que existem fatores que as unem, claro, mas cada uma construiu suas subjetividades, individualidades a partir de suas experiências que são únicas. O panorama já começa a mudar, mesmo que lentamente, as pessoas trans* começam a aparecer como sujeitos potentes, transgressorxs, apesar do ambiente ainda adverso à diferença que é a escola/universidade. Por isso, a importância de estudos em que as subalternidades surgem como protagonistas e não como vítimas de suas histórias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência a ordem normativa. Orientadora: Celecina de Maria Veras Sales. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ALMEIDA, W. R. A. Uniforme escolar e uniformização dos corpos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 09-22, 2017.

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

BENEVIDES, B. A luta por sobrevivência no país que mais mata Travestis e Transexuais no mundo. *In*: ANTRA. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. ANTRA. Brasil, 2018. p. 7-10.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. (Org.). **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. ANTRA, IBTE, 2019.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a Diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, jan. 2011.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

BRITO, C. D. A., NUNES, C. P. The intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n. 1, e.11420, 2020.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

CARDOSO, H. M. Gênero, sexualidade e escola: contribuições da teorização de Foucault. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 319-332, 2019.

CORAZZA, S. Diferença pura de um pós-curriculo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DAMASCENA, T. S. F. Transfobia: morte à carne, morte ao espírito. *In*: Grupo Transcritas Coletivas. **Nós trans**: escrituras de resistências. Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 58-60.

DELPHINO SCOTE, F. **Será que temos mesmo direitos a universidade? o desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior**. Orientador: Professor Doutor Marcos Roberto Vieira Garcia. 2017. 152 f. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

DIAS, A. F.; CARVALHO, M. E. P.; OLIVEIRA, D. A. Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual. **Revista FAEEBA**, v. 25, n. 45, p. 145-158, 2016.

DIAS, A. F. Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 103-112, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2958>

DIAS, A. F. *et al.* Schooling and subversions of gender. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 83-92, maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6433>

DIAS, A. F; MENEZES, C. A. A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 37-48, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7443>

DIAS, A. F. Trans* escrituras e a pedagogical power. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n. 1, p. e11494, 2020.

FERREIRA, S. R. S. O direito ao manejo dos próprios dados, a autodeterminação e a passabilidade trans: diálogos a partir de um relato. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. v. 1. p. 1-11.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 13-22, 14 abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959>

FRANCO, N. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e sexualidades no contexto escolar. Orientadora: Graça Aparecida Cicillini. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FURLANI, J. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia: Queer O que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 293-323.

FULLAGAR, S. A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 63-76, 2019.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

HOOKS, B. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, J. G. Um pouco sobre interseccionalidade e invisibilidade trans. *In: Grupo Transcritas Coletivas. Nós trans: escrituras de resistências.* Belo Horizonte: Litera Trans, 2017. p. 142-144.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de ofensiva antifeminista. *In: DIAS, A. F.; SANTOS, E. F.; CRUZ, M. H. S. Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações.* Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 46-60.

KOVACS, H.; TINOCA, L. Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 73-86, 10 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7446>

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 5., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED Sul, 2004a. p. 1-20.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das Mulheres no Brasil.* São Paulo: Editora Contexto, 2004b.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LYRA STRAPASSON, S. A questão do corpo e sexualidade na formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 363-378, jul. 2009.

MISKOLCI, R. **Um aprendizado pelas diferenças.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2015.

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 45-54, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4962>

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016.

NASCIMENTO, L. F.; CAVALCANTE, M. M. D. abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 249-260, 2018.

OLIVEIRA, M. R. G. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Curitiba: Editora Prismas, 2017.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4971>

PEDRO, N. Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 99-108, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7448>

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de Aids. São Paulo: Annablume, 2009.

PINTO, E. J. S.; CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 47-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6173>

PLATERO, R. L., LANGARITA, J. A. La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social*. **Revista de Ciències Socials Aplicades**, v. 5, n. 1, p. 57-78, 2016.

REIDEL, M. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. Orientador: Fernando Seffner. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIOS, P. P. S.; LUCAS VIEIRA, A. R. The emerging of a gender discourse in education: the differences in the school space. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020.

RUDD, T.; GOODSON, I. F. Refraction as a Tool for understanding action and educational orthodoxy and transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 99-110, 11 abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4968>

SARAT, M.; CAMPOS, M. I. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n.12, p. 45-56, 2014.

SANTOS, A. L. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe**: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico. Orientador: Alfrâncio Ferreira Dias. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTOS, D. B. C. **Docências Trans***: Entre a decência e a abjeção. Orientadora: Maria Rita de Assis César. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, I. T. R.; BARRETO, D. A. B.; SOARES, C. V. C. O. Formative assessment in the classroom: the dialogue between teachers and students. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n. 1, p. e11483, 2020.

SILVA, D. M.; LEME, E. S.; JAEHN, L. A universidade pública frente ao contexto contemporâneo: em discussão o currículo e suas possibilidades na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 766-784, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13011>

SILVA, T. R. Educação em e para os direitos humanos: a escola e o direito a afirmação da diferença. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1076-1097, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10176>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Silva, T. O.; Rios, P. P. Gender, sexual diversity and field education: “in rural communities many people do not understand and treat it as a disease. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n.1, p. e11418, 2020. <https://doi.org/10.20952/jrks1111418>

SOUSA, J. M. Repensar o currículo como emancipador. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 111-120, 11 abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4969>

ULJENS, M. Non-affirmative curriculum theory in a cosmopolitan era? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 121-132, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4970>

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>

VIVIANE V. É a natureza quem decide? Reflexões trans* sobre gênero, corpo e (ab?) uso de substâncias. In: JESUS, J. G. *et al.* **Transfeminismo**: teorias & práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

VIVIANE V. Pessoas trans e travestis em todos os espaços. In: COLLING, L.; NOGUEIRA, G. (Org.). **Crônicas do cus**: cultura, sexo e gênero. Salvador, BA: Editora Devires, 2017. p. 111-112.

WAGNER, S. Travesti: a fragilidade do ensino. In: ANTRA. **Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017**. ANTRA, 2017. p. 61-66.

Como referenciar este artigo

CARDOSO, H. M.; DIAS, A. F. Saberes Trans* em Universidades Nordestinas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 3, p. 1689-1712, dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp3.14208>

Submetido em: 10/08/2020

Revisões requeridas: 20/10/2020

Aprovado em: 05/11/2020

Publicado em: 30/11/2020