



SHEILA BEATRIZ OST

TRANSdocência: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras

CANOAS, 2026

SHEILA BEATRIZ OST

TRANSdocência: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O85t Ost, Sheila Beatriz.
TRANSdocência [manuscrito]: entre TRANSições e pedagogias
TRANSformadoras / Sheila Beatriz Ost – 2026.
199 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Hildegard Susana Jung”.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Transexualidade. 4. Inclusão.
5. Política educacional. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 371.13-055.3

SHEILA BEATRIZ OST

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Clede Ant3nio Casagrande - Universidade La Salle

Prof. Dr. Fabr3cio Pontin - Universidade La Salle

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Daniel Stigliano - Universidade de Buenos Aires

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung (orientadora) - Universidade La Salle

3rea de concentra33o: Educa33o

Curso: Doutorado em Educa33o

Canoas, 16 de mar3o de 2026.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese não foi um processo linear. Ela se fez em meio a deslocamentos, pausas, silêncios e retomadas, que não dizem respeito apenas ao tempo acadêmico, mas às condições concretas de existir, permanecer e produzir conhecimento. Agradeço, antes de tudo, a possibilidade de ter atravessado esse percurso reconhecendo que pesquisar também é ser atravessada pelo que se vive.

Agradeço profundamente à minha orientadora Professora Dra. Hildegard Susana Jung, que soube sustentar este processo com rigor, escuta e humanidade. Durante o período do doutorado, iniciei uma investigação diagnóstica para autismo e, em meados de 2024, recebi o diagnóstico positivo. Nesse momento, sua postura ética e cuidadosa — ao segurar minha mão, respeitar meus silêncios e compreender os tempos da escrita — foi decisiva para que este trabalho pudesse ganhar forma no período pós-qualificação. Essa presença não apenas viabilizou a continuidade da pesquisa, mas tornou possível uma escrita mais situada, responsável e honesta.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Canoas, pela concessão da bolsa de estudos que tornou viável a realização deste doutorado. O investimento público na formação docente e na produção de conhecimento crítico constitui um gesto político fundamental, especialmente quando direcionado a pesquisas comprometidas com a educação básica, com a escola pública e com a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados. Reconhecer esse apoio é também reafirmar a importância de políticas públicas que sustentem a formação continuada de professoras e professores.

Agradeço à EMEF Duque de Caxias, espaço no qual exerço a docência e onde muitas das inquietações que mobilizam esta tese ganharam corpo, densidade e urgência. O cotidiano da escola pública, com suas contradições, desafios e potências, não apenas atravessou este trabalho, mas constituiu-se como lugar fundamental de observação, escuta e produção de perguntas. Reconhecer a EMEF Duque de Caxias é afirmar que esta tese nasce do chão da escola e permanece comprometida com ele.

Agradeço à Universidade La Salle na qual este doutorado foi realizado, instituição de natureza privada, que se constituiu como espaço de formação, pesquisa e debate acadêmico ao longo desse percurso. As condições institucionais oferecidas possibilitaram a realização deste

trabalho, evidenciando que a produção de conhecimento crítico também se faz em contextos diversos, atravessados por tensões, limites e possibilidades.

Aos professores e professoras que integraram bancas, disciplinas e interlocuções acadêmicas, agradeço pelas leituras atentas, pelas provocações rigorosas e pelas contribuições que tensionaram e fortaleceram esta pesquisa. Aos grupos de pesquisa, colegas e parceiros de percurso, agradeço pelas trocas intelectuais, pelas escutas generosas e pela sustentação coletiva ao longo do doutorado. Nenhuma tese se escreve sozinha, e este trabalho é resultado de múltiplos encontros, inclusive daqueles que não se converteram diretamente em texto.

Agradeço, de modo especial, ao professor Dr. Steven Buttermann, da Universidade de Miami, pelo apoio, presencial e à distância, ao longo deste percurso. O diálogo estabelecido sobre esta pesquisa, assim como a escuta generosa de sua trajetória acadêmica e profissional, foram fundamentais para o amadurecimento das reflexões aqui desenvolvidas. Sua contribuição colaborou de forma decisiva para ampliar minha maneira de compreender, tensionar e elaborar teoricamente os estudos de gênero e sexualidade que atravessam este trabalho, fortalecendo o rigor analítico e a dimensão crítica da pesquisa.

No final desse percurso, a vida também se reorganizou no plano afetivo. Agradeço à minha namorada Marluza Abreu, cuja trajetória acadêmica e experiência com o doutorado foram fundamentais para que eu pudesse imaginar a permanência quando a desistência parecia iminente. Seu incentivo, sua confiança e sua presença foram decisivos para que este trabalho chegasse ao fim, lembrando-me, nos momentos mais difíceis, que concluir também é um gesto de cuidado consigo.

À minha família, agradeço pelo respeito aos meus tempos e pela compreensão possível diante da minha ausência física ao longo desses anos. Mesmo sem partilhar plenamente o sentido que os estudos ocupam em minha vida, houve reconhecimento do esforço, paciência com o distanciamento e, à sua maneira, apoio. Esse gesto — ainda que atravessado por dúvidas, receios e preocupações — também sustentou a permanência necessária para a conclusão deste doutorado.

Reconheço, ainda, a importância das dimensões espirituais que me atravessam enquanto mulher umbandista. Os saberes, valores e práticas que compõem esse pertencimento ofereceram sustentação, cuidado e sentido ao longo deste percurso, especialmente nos momentos de maior desgaste e incerteza. Nomear essa dimensão não como explicação, mas

como parte constitutiva de quem escreve, é também afirmar que a produção de conhecimento não se separa dos modos de existir, resistir e permanecer no mundo.

Este estudo me atravessa de maneira profunda por minha experiência enquanto mulher lésbica e professora. As questões que mobilizam esta tese não são externas à minha trajetória, mas emergem de um compromisso ético, político e existencial com a educação, com a escola pública e com as vidas que insistem em existir em contextos que nem sempre as reconhecem. Agradeço, por fim, à docente transexual e às experiências que tornam visíveis os limites das instituições e, ao mesmo tempo, apontam possibilidades de transformação.

Comecei pequena,
um livro fechado entre as mãos,
aprendendo que as letras também ensinam a ficar.

Vieram outros livros:
empilhados, pesados,
uns impostos, outros desejados.
Nem todos foram escolha,
mas todos me atravessaram.

Aprendi a ler o mundo
e, depois, a desconfiar dele.
Aprendi a repetir,
depois a perguntar.
Mais tarde, a sustentar perguntas longas
sem a promessa de resposta.

Em algum ponto,
o livro se abriu em mim.
E o que era estudo virou gesto,
o que era exigência virou autoria.

Este corpo guardou páginas,
silêncios, notas de rodapé
e também resistência.
Até que o conhecimento
já não coubesse mais em pilhas.

Agora, o que foi livro ganha voo.
Não abandono o que li —
levo comigo,
transformado.

Esta marca não celebra um título.
Celebra a travessia.

RESUMO

Este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Como ocorre(ra)m as trajetórias formativas das(os) professoras(es) transexuais do município de Canoas/RS? Dessa questão, emerge, como objetivo geral, analisar as trajetórias formativas de professoras(es) transexuais da rede pública de Canoas/RS, considerando formação, governança e dispositivos institucionais. A tese proposta compreende que a formação inicial e continuada docente pode tornar-se uma aliada na inclusão dos(as) professores(as) transexuais, bem como da população LGBTQIAPN+ em nossas escolas, porém, ainda carece de políticas claras para sua concretização. Ancorada nas epistemologias feministas e, em especial, na noção de conhecimentos situados, a pesquisa desloca o debate da identidade individual para as condições institucionais que regulam a docência, a formação profissional e a produção de legitimidade no cotidiano escolar. O referencial teórico articula contribuições do campo queer, mobilizado como ferramenta crítica para desnaturalizar regimes de normalização, com autores do campo da formação docente e dos saberes do trabalho. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevista semiestruturada em profundidade, compreendida como produção situada de conhecimento. A análise empírica evidenciou que a inclusão de docentes transexuais não se efetiva por discursos ou ações pontuais, mas depende da existência de infraestruturas institucionais — formativas, administrativas e de governança — capazes de assegurar reconhecimento, confidencialidade e proteção de direitos. Conclui-se que a docência transexual opera como analisador dos regimes de verdade que atravessam a escola pública, evidenciando que as trajetórias formativas desses docentes se constituem como processos situados, marcados por tensões institucionais, estratégias de permanência e produção de saberes na experiência. Nesse contexto, a inclusão não se efetiva por discursos ou ações pontuais, mas depende de infraestruturas institucionais — formativas, administrativas e de governança — capazes de sustentar o reconhecimento, a proteção de direitos e a legitimidade profissional no cotidiano escolar.

Palavras-chave: docência transexual; formação docente; inclusão escolar; epistemologias feministas; conhecimentos situados; políticas educacionais

RESUMEN

Este estudio parte del siguiente problema de investigación: ¿Cómo ocurren/ocurrieron las trayectorias formativas de las(os) profesoras(es) transexuales del municipio de Canoas/RS? De esta cuestión emerge, como objetivo general, analizar las trayectorias formativas de profesoras/es transexuales de la red pública de Canoas/RS, considerando formación, gobernanza y dispositivos institucionales. La tesis propuesta sostiene que la formación docente inicial y continua puede convertirse en una aliada en la inclusión de las(os) profesoras(es) transexuales, así como de la población LGBTQIAPN+ en nuestras escuelas; sin embargo, aún carece de políticas claras para su concreción. Anclada en las epistemologías feministas y, en especial, en la noción de conocimientos situados, la investigación desplaza el debate de la identidad individual hacia las condiciones institucionales que regulan la docencia, la formación profesional y la producción de legitimidad en la vida escolar cotidiana. El marco teórico articula aportes del campo queer, movilizado como herramienta crítica para desnaturalizar regímenes de normalización, con autores del ámbito de la formación docente y de los saberes del trabajo. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas en profundidad, comprendidas como producción situada de conocimiento. El análisis empírico evidenció que la inclusión de docentes transexuales no se efectiviza mediante discursos o acciones puntuales, sino que depende de la existencia de infraestructuras institucionales —formativas, administrativas y de gobernanza— capaces de asegurar reconocimiento, confidencialidad y protección de derechos. Se concluye que la docencia transexual opera como analizador de los regímenes de verdad que atraviesan la escuela pública, evidenciando que las trayectorias formativas de esos docentes se constituyen como procesos situados, marcados por tensiones institucionales, estrategias de permanencia y producción de saberes en la experiencia. En ese contexto, la inclusión no se efectiva por discursos o acciones puntuales, sino que depende de infraestructuras institucionales — formativas, administrativas y de gobernanza — capaces de sostener el reconocimiento, la protección de derechos y la legitimidad profesional en el cotidiano escolar.

Palabras clave: docencia transexual; formación docente; inclusión escolar; epistemologías feministas; conocimientos situados; políticas educativas.

ABSTRACT

This study is grounded in the following research problem: How do/did the educational trajectories of transgender teachers in the municipality of Canoas/RS occur? From this question emerges the general objective of analyzing the formative trajectories of transsexual teachers in the public school system of Canoas/RS, considering training, governance, and institutional mechanisms. The proposed thesis argues that initial and continuing teacher education can become an ally in the inclusion of transgender teachers, as well as of the LGBTQIAPN+ population in our schools; however, it still lacks clear policies for its effective implementation. Anchored in feminist epistemologies and, in particular, in the notion of situated knowledges, the research shifts the debate from individual identity to the institutional conditions that regulate teaching, professional education, and the production of legitimacy in everyday school life. The theoretical framework brings together contributions from queer theory, mobilized as a critical tool to denaturalize regimes of normalization, with authors from the field of teacher education and studies on work-related knowledge. Methodologically, this is a qualitative study based on in-depth semi-structured interviews, understood as a situated production of knowledge. The empirical analysis showed that the inclusion of transgender teachers is not achieved through isolated discourses or punctual actions, but rather depends on the existence of institutional infrastructures—educational, administrative, and governance-related—capable of ensuring recognition, confidentiality, and the protection of rights. It is concluded that transgender teaching operates as an analyzer of the regimes of truth that traverse public schooling, revealing that the formative trajectories of these teachers are constituted as situated processes, marked by institutional tensions, strategies of permanence, and the production of knowledge through experience. In this context, inclusion is not achieved through discourse or isolated actions; rather, it depends on institutional infrastructures—formative, administrative, and governance-related—capable of sustaining recognition, the protection of rights, and professional legitimacy in everyday school life.

Keywords: transgender teaching; teacher education; school inclusion; feminist epistemologies; situated knowledges; educational policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assassinatos de pessoas Trans no Brasil, entre os anos de 2008 e 2022..... 18

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Números absolutos de mortes de pessoas transexuais, entre os anos de 2008 a 2022.....	20
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Achados com os descritores da pesquisa.....	27
Quadro 2 - Epistemologias feministas.....	83
Quadro 3 - Formação Docente e aprendizagem na experiência.....	138
Quadro 4 - Corpo, visibilidade e silêncio institucional.....	141
Quadro 5 - Docência e continuidade do trabalho pedagógico.....	144
Quadro 6 - Permanência, sobrecarga e precarização.....	145
Quadro 7 - Formação continuada e hiper-responsabilização.....	146
Quadro 8 - Sistemas, documentos e falhas de reconhecimento.....	148
Quadro 9 - Fluxos decisórios, confidencialidade e exposição.....	149
Quadro 10 - Gestão de conflitos, informalidade e desigualdade entre escolas.....	152
Quadro 11 - Espaço escolar, circulação e gestão de risco.....	154
Quadro 12 - Profissionalismo, normatividade e vigilância moral.....	156
Quadro 13 - Estudantes, mediação pedagógica e ausência de orientação institucional.....	158
Quadro 14 - Famílias, neutralização institucional e silenciamento pedagógico.....	160
Quadro 15 - Apoio pessoal, ausência de políticas e produção de sobrecarga.....	161
Quadro 16 - Currículo vivido, escolhas didáticas e regulação da fala.....	163
Quadro 17 - Diretriz, governança e critérios de efetividade.....	166
Quadro 18 - Elementos constitutivos de uma política municipal de inclusão LGBTQIAPN+ a partir da experiência docente.....	166
Quadro 19 - Mapeamento normativo municipal e estadual sobre identidade de gênero, nome social e educação no contexto de Canoas/RS.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Assassinatos de pessoas trans de 2008 a setembro de 2021 na América Central e América do Sul.....	18
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

DSM - *Diagnostic and Statistic of Mental Disorders*

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FTM - *Female to Male*

HIV/Aids - Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBTQIAPN + - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binário. O símbolo + representa as demais orientações sexuais e de gênero, representando a pluralidade.

LGBT - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais.

MTF - *Male do Female*

ONG - Organização Não Governamental

OMS - Organização Mundial da Saúde

PPG - Programa de Pós-Graduação

RS - Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGEU - *Transgender Europe*

TMM - *Trans Murder Monitoring*

UNILASALLE - Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA.....	12
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.3 OBJETIVOS.....	13
1.3.1 Objetivo Geral.....	13
1.3.2 Objetivos Específicos.....	13
1.4 TESE/HIPÓTESE.....	14
1.5 JUSTIFICATIVA.....	14
1.5.1 Justificativa pessoal-profissional.....	14
1.5.2 Justificativa social.....	17
1.5.3 Justificativa acadêmico-científica.....	21
1.5.4 Resultados e discussão.....	22
1.5.4.1 Categorias.....	22
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	32
2.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A TRANSEXUALIDADE.....	32
2.2 IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	34
2.3 ENTENDENDO O GÊNERO A PARTIR DOS FEMINISMOS.....	37
2.4 CORPORIFICANDO O GÊNERO.....	42
2.5 PERFORMATIVIDADE.....	46
3 QUEER: A BONITEZA DA ESTRANHEZA - UMA RESISTÊNCIA À DEFINIÇÃO	54
3.1 AFINAL, O QUE É QUEER?.....	55
3.2 UM NOVO OLHAR SOBRE O QUEER.....	61
4 FORMAÇÃO DOCENTE COMO INFRAESTRUTURA DE INCLUSÃO: SABERES, COMPETÊNCIAS E PRÁXIS PARA POLÍTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE.....	66
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	76
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
5.3 TÉCNICAS PARA A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	78
5.4 ASPECTOS FORMAIS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
5.5 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	81
5.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	82
6 CONHECIMENTOS SITUADOS E OBJETIVIDADE FEMINISTA: DONNA HARAWAY E A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA.....	88
6.1 QUANDO O HUMANO JÁ NÃO BASTA: VERTIGENS CONTEMPORÂNEAS DO PÓS-HUMANO.....	88
6.1.1 Contribuições teóricas para compreender o pós-humano.....	90
6.1.2 A reinvenção da natureza no pensamento pós-humano.....	94

6.1.3 A alteridade significativa nas relações humano-animal.....	99
6.1.4 Coabitar as crises: ontologias do viver-junto.....	103
6.2 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA HARAWAYANA: CRUZANDO SABERES E FAZENDO PARENTES NO CONHECIMENTO.....	107
6.2.1 Princípios Fundamentais da Epistemologia Feminista de Haraway.....	108
6.2.1.1 Conhecimento é situado, corporificado e parcial.....	108
6.2.1.2 Conhecimento é relacional e coletivo – tecido por múltiplos agentes (humanos e não-humanos).....	109
6.2.1.3 Conhecimento como ato ético-político de resposta e cuidado (response-ability).....	110
6.2.1.4 Não separação entre sujeito e objeto: o conhecedor faz parte do mundo que conhece (ontologia monista).....	111
6.2.1.5 Uso de figurações e narrativas como parte do processo cognitivo.....	112
6.2.1.6 Desconstrução de dualismos e reinvenção conceitual contínua.....	113
6.3 MÉTODOS E PRÁTICAS DE UMA CIÊNCIA HARAWAYANA.....	114
6.3.1 Pesquisa transdisciplinar e colaborativa (Fazendo parentes entre disciplinas e saberes).....	114
6.3.2 Metodologia difrativa em vez de reflexiva (leitura crítica através das diferenças).....	115
6.3.3 Narrativas e especulações informadas (usar ficção para perguntar “e se?”).....	115
6.3.4 Engajamento direto e mão na massa (práticas de campo e laboratoriais com reflexividade).....	116
6.3.5 Documentação narrativa e multiforme dos resultados (novos gêneros de escrita acadêmica).....	117
6.3.6 Critério de sucesso: fertilidade e justiça, não controle e previsão.....	117
6.4 CRÍTICA EM DIÁLOGO: SABERES EM RELAÇÃO.....	118
6.4.1 Contribuições e Forças.....	118
6.4.2 Limites e Desafios.....	119
6.4.3 Diálogo com outras epistemologias.....	121
6.4.4 Visão Prospectiva.....	122
6.5 PENSAR-COM, SEGUIR-COM.....	123
7 CIBORGUES NA SALA DE AULA: DONNA HARAWAY E A DOCÊNCIA DE PROFESSORES E PROFESSORAS TRANSEXUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	125
7.1 CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIAS DISSIDENTES.....	126
7.1.1 Saberes Encarnados e Experiência de Corpo.....	127
7.1.2 Resistência, Agência Política e Produção de Subjetividades.....	129
7.1.3 Tecnologias, Afetos e Pedagogias Pós-humanistas.....	131
7.2 DOCÊNCIA, CONHECIMENTO SITUADO E REGIMES DE VERDADE: UMA LEITURA HARAWAYANA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE TRANSEXUAL.....	135
7.2.1 Trajetória formativa, ausência de políticas e produção de saberes na experiência.....	137
7.2.2 O corpo docente como analisador institucional: silêncio, vigilância e autogestão da norma.....	140
7.2.3 Docência, permanência e formação: quando a inclusão depende do corpo que	

sustenta a escola.....	144
7.2.4 Governança, burocracia e tecnologias administrativas: reconhecimento formal, risco e responsabilização.....	147
7.2.5 Espaço escolar, infraestrutura e segurança: normatividade, risco e governo dos corpos.....	154
7.2.6 Relações com estudantes, famílias e colegas: mediação institucional, neutralização de conflitos e produção de sobrecarga docente.....	158
7.2.7 Currículo vivido, prática pedagógica e conhecimento situado: entre liberdade, risco e mediação didática.....	163
7.2.8 Diretrizes municipais como saber docente situado: da experiência à política pública	165
8 CONCLUSÃO: FICAR COM O PROBLEMA.....	170
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário.....	183
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista Estruturada.....	186
APÊNDICE C – Formulário de Autodeclaração.....	189
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Estruturada.....	193
APÊNDICE E - Quadro 19: Mapeamento normativo municipal e estadual sobre identidade de gênero, nome social e educação no contexto de Canoas/RS.....	195

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Nos últimos anos, tem aumentado o debate e os estudos referente à sexualidade e gênero na sociedade como um todo. Essas pesquisas têm crescido também no âmbito da educação, o que demonstra o quanto é importante abordar essas temáticas com os alunos e com os professores. Nos dias atuais, vivemos em uma sociedade da diversidade, que vem crescendo a cada ano. Nessa perspectiva, tornam-se importantes para esse estudo, autores como Louro (2007, 2013, 2014, 2016a, 2016b), Meyer (2013), Foucault (1984a, 1984b, 1988, 2014), Butler (2016, 2017, 2020), Salih (2017), Silva (2011), Quaresma da Silva (2014, 2015, 2016, 2022), Haraway (1995, 2000), Ortega (2005), Monteiro (2018), Merleau-Ponty (1945), César (2009), Scott (1995), Nicholson (2000), Buttermann (2017), entre outros que emprestaram suas vozes ao longo dessa pesquisa.

Ao estudar e pesquisar sobre gênero percebemos que os conceitos iniciais estavam inseridos em um contexto histórico e de debates político-econômicos. Mais recentemente, estudos feministas que versam sobre sexualidade e gênero buscam desconstruir as ideologias sobre gênero e sexualidade, como afirma Fetter (2020, p. 32): “A desconstrução das ideologias se propõe a interrogar os processos sociais, culturais, econômicos e políticos, historicamente inflexíveis, que permitiram a presença das diferenças”. Também neste sentido, Meyer (2013, p. 16) colabora, sustentando que:

É nesse contexto que as feministas se viram frente aos desafios de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero.

Os estudos feministas acerca das questões relacionadas a gênero e sexualidade nos mostram que esses conceitos foram historicamente construídos e precisam ser repensados, revisitados, recriados, pois “[...] as abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) (Meyer, 2013, p. 18). Dessa forma, compreender que gênero e sexualidade são socialmente construídos é fundamental para o andamento desta pesquisa. De acordo com Louro (2016, p. 11),

Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmos de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Para Foucault (1988), a sexualidade é um “dispositivo histórico”, ou seja, é uma construção social, pois ela se constitui historicamente, através de diversos discursos sobre sexo, “discursos esses, que regulam e normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (Louro, 2016, p. 11-12). Enquanto sujeitos, estamos sempre nos construindo e constituindo, atravessados pelas mais variadas possibilidades relacionadas aos gêneros e às sexualidades.

Pensando nisso, o estudo que se apresenta tem a pretensão de debruçar-se sobre a transexualidade e sua constituição na docência de professores e professoras transexuais da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS, como apresento a seguir.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Gil (2002, p. 24), “pode-se dizer que um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis”. Nesse sentido, apresento o problema de pesquisa deste estudo: Como ocorre(ra)m as trajetórias formativas das(os) professoras(es) transexuais do município de Canoas/RS?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as trajetórias formativas de professoras(es) transexuais da rede pública de Canoas/RS, considerando formação, governança e dispositivos institucionais.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender como a formação docente aborda — ou silencia — questões de gênero e transexualidade, a partir da história de vida de docente transexual do quadro municipal de Canoas/RS.
- b) Analisar como dispositivos administrativos, de governança e de gestão impactam o reconhecimento e a permanência docente.
- c) Examinar a distância entre políticas educacionais e sua materialização no cotidiano escolar.
- d) Construir uma abordagem analítica ancorada nas epistemologias feministas, especialmente nos conhecimentos situados.

1.4 TESE/HIPÓTESE

As trajetórias formativas de docentes transexuais da rede pública de Canoas/RS constituem-se como processos situados, corporificados e atravessados por regimes de verdade que regulam a docência, nos quais a permanência na profissão exige a produção contínua de estratégias de autoformação. A análise evidencia que a inclusão não se realiza no plano discursivo, mas se materializa — ou se inviabiliza — nas infraestruturas institucionais que organizam a formação, a governança e a gestão escolar, tornando a docência transexual um analisador privilegiado dos limites e das possibilidades das políticas educacionais.

1.5 JUSTIFICATIVA

A justificativa de uma pesquisa está diretamente ligada à sua relevância. Neste sentido, Gil (2008, 162) aconselha que inclua, entre outros dados, a relevância, os “fatores que determinaram a escolha do tema, sua relação com a experiência profissional ou acadêmica do autor, [...] argumentos relativos à importância da pesquisa, [...] e referência a sua possível contribuição para o conhecimento”. Dessa forma, apresento, na sequência, a justificativa pessoal-profissional, a justificativa social, bem como a justificativa acadêmico-científica do presente estudo.

1.5.1 Justificativa pessoal-profissional

Pesquisar sobre as questões de gênero e sexualidade sempre foi um desafio presente em minha vida e, com o passar do tempo, tornou-se fundamental atrelar esses estudos ao

trabalho que desenvolvo enquanto docente e mulher lésbica, da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Canoas/RS – Brasil. Permitir-me ter um lugar de fala durante o percurso dessa pesquisa será importante, pois como ativista da causa LGBTQIAPN+¹ não posso estar neutra nas questões que envolvam meus colegas de causa, pois entendo que “todo ato de pesquisa é um ato político”, como afirmou Alves (2000, p. 101).

As discussões e os estudos que envolvem gênero e sexualidade nas escolas crescem dia a dia, de uma forma ou de outra, sempre envolvendo os alunos nessas pesquisas e discussões. E quanto às questões de gênero e sexualidade dos professores e professoras, quem fala sobre? Quem pesquisa sobre? Quem se importa? Desde que iniciei minha carreira docente no ano de 2014, em escolas públicas, tanto como orientadora educacional, como professora da educação básica, percebi um silenciamento sobre os professores e professoras que fugiam da regra da heteronormatividade. Um silenciamento de suas vozes e de seus corpos, como forma de proteção e manutenção da profissão. Dar voz a esses professores e essas professoras é fundamental. Conhecer suas histórias é ter a oportunidade de pensar uma escola plural e diversa; uma escola que acolhe a todos, indiferente das questões que envolvam as suas sexualidades como, por exemplo, identificação de gênero ou orientação sexual.

Como ativista da causa LGBTQIAPN+ e como mulher feminista, não pude deixar de pensar nos meus pares, quando tive a oportunidade de ingressar como bolsista da Prefeitura Municipal de Canoas/RS, no Programa de Pós-graduação em Educação, como aluna do Doutorado. Pensar na minha vivência de escola e na dos meus colegas, me fez perceber o quanto é difícil assumir a sexualidade no meio docente, seja por medo do preconceito dos demais colegas, pela rejeição dos alunos e suas famílias, seja pela pressão que a comunidade escolar possa fazer para que esses professores sejam retirados das escolas. Viver em meio a essa insegurança pode fazer com que esses professores e essas professoras não se assumam enquanto LGBTQIAPN+. Não se assumindo, fica quase inviável elaborar e trabalhar políticas públicas que beneficiem esses(as) profissionais. Neste sentido, que propus como tema de pesquisa, pensar sobre a TRANSdocência, ou seja, descobrir como professores e professoras transexuais estão vivendo e construindo a sua docência na rede pública do meu município de Canoas/RS.

¹ LGBTQIA+ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais. O símbolo + representa as demais orientações sexuais e de gênero, representando a pluralidade. Ao longo desta tese, diferentes siglas são mobilizadas para dar conta dos processos históricos de ampliação do reconhecimento das dissidências sexuais e de gênero, respeitando os contextos políticos e conceituais de cada período. **A variação das siglas ao longo do texto não é tomada como inconsistência, mas como expressão desses processos históricos e políticos.** A partir desta seção, adota-se a sigla LGBTQIAPN+ como forma atualizada e abrangente, sem desconsiderar os usos históricos anteriores, assumindo-se que a própria variação terminológica constitui parte do campo de análise.

Compreender a trajetória docente de professores e professoras transexuais como pessoal e subjetiva nos leva a pensar nas inúmeras possibilidades de recriamos no espaço escolar, de recriar nossa realidade, nossa docência, pois esses processos subjetivos ao longo de nossa atuação docente, são únicos e riquíssimos. Fazer uso do que será aprendido no decorrer desta pesquisa significa abrir as portas para uma escola inclusiva, não só com o corpo discente mas, principalmente, com o corpo docente, como explica Alves (2000, p. 100): "Ter consciência dessa situação estratégica é, antes de mais nada, ter consciência de a serviço de quem o pesquisador se encontra. Sabe-se que os processos de educação são processos de controle". Dessa forma, foi a minha constituição enquanto mulher lésbica, feminista e docente que me proporcionou chegar a essa pesquisa doutoral. Diante disso, assim entendo o que é fazer pesquisa:

[...] são diversas as ideias que borbulham diariamente em nossos pensamentos, diversas leituras que misturam possibilidades infinitas e articular ações e sentimentos. Assim, as reticências indicam um processo que se arrasta que não tem um ponto fixo, que não está encerrado ou acabado. Elas nos dão a certeza de que tudo é infinito, inacabado e mutável, este processo é contínuo, apresentado em capítulos. (Pereira, 2020, p. 17).

Realizar esta pesquisa é ter a responsabilidade de ouvir as histórias dos/das docentes transexuais, compreender suas trajetórias de formação e transição de gênero e, misturado às diversas vozes de autores do campo teórico, fazer borbulhar as ideias e misturar as infinitas possibilidades e sentimentos durante o processo de escrita que não será encerrado ou acabado, pois pesquisar é um processo contínuo. Compreendo que pesquisar é mostrar a realidade do que está acontecendo em nossas escolas e, através das discussões tecidas, buscar mudar o que está sendo vivido e capacitar nossos docentes para um convívio saudável e respeitoso.

A escola exerce papel importante na vida dos estudantes, professores e comunidade escolar. A ela não cabe somente o ensino das matérias curriculares mas, também, ensinar as subjetividades, ensinar sobre as questões que envolvem a diversidade, sobre a vida que corre em meio aos estudantes. Mas não só de alunos é formada a escola, nela também habitam os professores, que carregam consigo seus sabores e dissabores. Esses docentes trazem suas histórias, suas vivências e, muitas vezes, utilizam delas para o ensino de suas disciplinas. O corpo docente é diverso e essa diversidade precisa ser respeitada, tanto pelos estudantes quanto pelos demais professores e equipe gestora.

Falar e escrever sobre aquilo que permeia a escola e ao que foge dos seus muros é falar sobre a vida que pulsa. É não fechar os olhos para o vasto campo de pesquisa que se abre em

meio aos corredores e salas de aulas, em meio aos laboratórios e refeitório, em meio à sala dos professores e ao pátio do educandário. Dar voz aos professores que fogem ao padrão da heteronormatividade, é o que busca esta pesquisadora em sua pesquisa. Convido Pereira (2020) para emprestar sua voz:

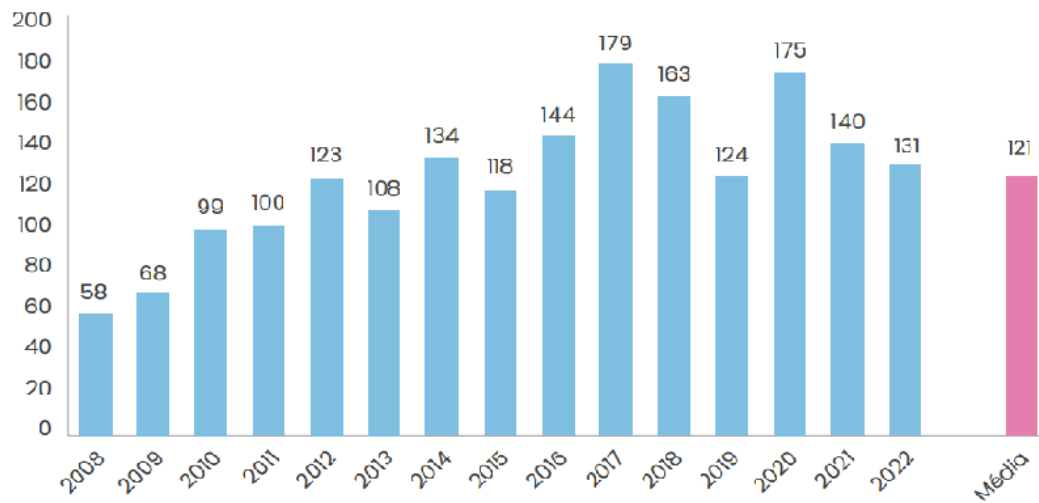
Costumo dizer que a escrita tem um peso, o registro marca o que se fala, ou o que se quer dizer, de vários sentidos e interpretações múltiplas: evasão, expulsão, muros, territórios, limites, escola, rejeição, periferias, culpa, normas, transexualidades, discriminação, violência, travestilidades, nomes, favelas, putas, viados, justiça, transgressões, sexualidades, sexo, *bullying*, marginalidades, estigmas. Assim, para bem escrever é necessário bem pensar. (Pereira, 2020, p. 17).

Trabalhar com as diferenças que borbulham na escola me fascina e me encanta. Buscar aprender com essas diferenças é o que busco nesta pesquisa doutoral, na qual meu foco serão os professores e professoras transexuais da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS, saber como constituíram e constituem sua docência, como se relacionam na sala dos professores com seus pares; como se relacionam com seus alunos em sala de aula. São tantos saberes por vir, que espero me *deliciar* com as descobertas e histórias que irei escutar e analisar.

1.5.2 Justificativa social

O interesse pelo estudo se pauta no viés social, contexto no qual pesquisas apontam sobre a violência e assassinatos contra a comunidade transexual e de travestis, principalmente no Brasil. Estudos da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2023), apontam que só no ano de 2022 foram assassinadas em nosso país 131 pessoas transexuais e outras 20 tiraram a própria vida. Esses números mostram que o Brasil é o país que mais mata pessoas transexuais no mundo pelo 14º ano consecutivo. Dessas 131 pessoas, 130 eram travestis e mulheres transexuais, e um era homem trans/pessoa transmasculina. O Gráfico 1 ratifica as informações apresentadas.

Gráfico 1 – Assassinatos de pessoas Trans no Brasil, entre os anos de 2008 e 2022.



Fonte: ANTRA (2023).

Outro dado importante sobre as violências sofridas por pessoas transexuais é apresentado pela ONG TGEU – *Transgender Europe* -, que surgiu em 2008 com a finalidade de coletar dados sobre as violências sofridas pela população transexual em todo o mundo. Para isso, em 2009, criou o Projeto TMM – *Trans Murder Monitoring* -, que tem como função monitorar, coletar e analisar sistematicamente os relatórios de homicídios de pessoas transexuais e/ou de gênero diverso em todo o mundo. Esse relatório apresenta que o Brasil, entre os anos de 2008 e 2021, assassinou 1.645 pessoas transexuais. Na tabela abaixo é possível ver que o Brasil é o país que mais mata sua comunidade trans.

Tabela 1 – Assassinatos de pessoas trans de 2008 a setembro de 2021 na América Central e América do Sul

Central and South America	Centro y Sudamérica	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2008-Sep 2021
Brazil	Brasil	57	68	99	103	126	104	132	113	136	175	168	115	157	92	1645
Mexico	México	4	9	14	33	49	45	40	35	61	67	61	65	64	46	593
Colombia	Colombia	13	13	15	18	10	8	8	20	10	17	16	16	19	22	205
Venezuela	Venezuela	4	23	6	17	8	21	8	11	13	5	6	3	1	3	129
Honduras	Honduras	4	15	8	10	15	14	11	6	6	4	1	8	6	4	112
Argentina	Argentina	2	3	3	10	1	4	11	6	12	6	10	13	12	11	104
Guatemala	Guatemala	1	12	14	7	5	0	3	0	1	1	4	4	6	2	60
El Salvador	El Salvador	1	5	0	1	0	5	3	7	8	7	6	8	4	3	58
Dominican Republic	República Dominicana	0	4	4	4	18	1	3	1	3	3	3	2	1	0	47
Ecuador	Ecuador	1	2	5	1	2	1	9	7	1	0	1	8	6	3	47

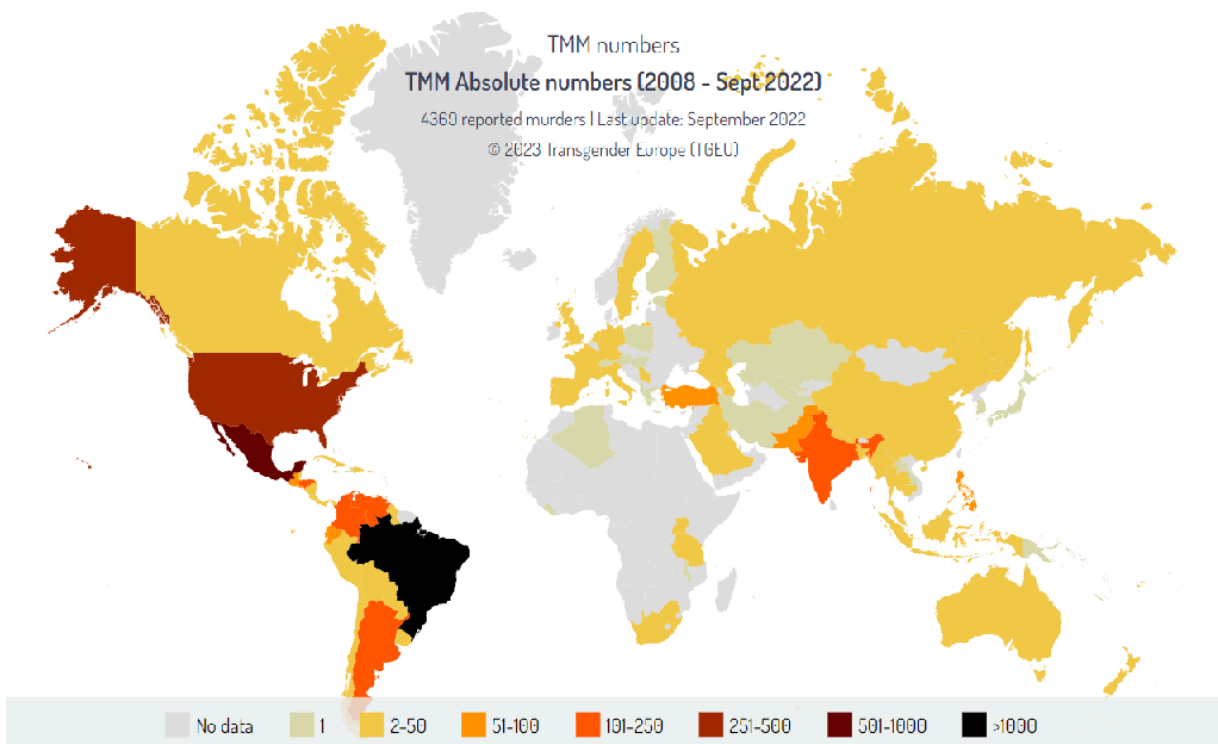
Fonte: ONG TGEU (2021)

Os números mostram que estamos vivendo no mundo todo uma onda de violência contra pessoas transexuais. Segundo o mesmo relatório, o número total de assassinatos de pessoas transexuais ao redor do Globo chega a 4.042. A maioria refere-se a transexuais femininas, o que justifica pensar em transfeminicídio. Segundo Ramos (2022, p. 1085), “[...] o conceito de transfeminicídio é a nova tática político-teórica do feminismo transgênero, estando diretamente ligada à justiça por reconhecimento e possui tanto uma dimensão sociológica quanto jurídica”. Neste sentido, Bento (2016, p. 51) assim interpreta essa violência:

Uma possível interpretação para a natureza dessa violência está na posição que o feminino ocupa na ordem de gênero. O transfeminicídio, tal qual o feminicídio, se caracteriza como uma política disseminada, intencional e sistemática de eliminação das travestis, mulheres trans e mulheres transexuais, motivada pela negação de humanidade às vítimas. O transfeminicídio seria a expressão mais potente e trágica do caráter político das identidades de gênero. A pessoa é assassinada porque, além de romper com os destinos naturais do seu corpo-sexual-generificado, o faz publicamente e demanda esse reconhecimento das instituições sociais.

Atentar contra a vida de uma pessoa porque ela borra as fronteiras do gênero e da sexualidade nos mostra que precisamos investir em políticas públicas de atenção à comunidade transexual. É necessário criar oportunidades, principalmente, de trabalho, educação e saúde para essas pessoas. Deixá-las à margem da sociedade como vem acontecendo contribui para manter o Brasil no topo do ranking de assassinatos de transexuais, conforme podemos observar no mapa abaixo, apresentado pela Figura 1.

Figura 1 – Números absolutos de mortes de pessoas transexuais, entre os anos de 2008 a 2022.



Fonte: Disponibilizado pelo TMM – Trans Murder Monitoring.

Dar oportunidade de trabalho e renda para pessoas transexuais é tentar apagar um pouco a invisibilidade social que acomete esses corpos que não são marcados pela heteronormatividade. Existem outros estigmas importantes para serem pensados também como, por exemplo: classe social, raça, credo, etnia, faixa etária e tantos outros, que não serão abordados diretamente nesta pesquisa. Nesse sentido, meu interesse volta-se para as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, por fazer parte da comunidade LGBTQIAPN+ e por ser professora, mas principalmente pela urgência de se trabalhar com essas questões que atravessam os muros da escola, fazendo com que se torne essencial levar esses conhecimentos para a sala de aula. Nesse sentido, busco em Quaresma da Silva (2016, p. 80) o apoio necessário para a constituição desse trabalho, pois a instituição escolar “é atravessada por marcadores e atribuições de gênero e é impossível pensar em uma instituição sem considerar as construções sociais e culturais”. Dessa forma, compreender que esses marcadores e atribuições de gênero também atravessam os professores e suas docências é ponto crucial para esta pesquisa.

Consciente da importância dessa temática, busco colocá-la no centro da produção acadêmica mais recente, na intenção de dar voz às/aos docentes transexuais, buscando compreender suas trajetórias profissionais. Neste sentido, me posiciono enquanto discente do Programa de Pós-graduação em Educação e busco proporcionar uma discussão aberta sobre as questões referentes à sexualidade e aos gêneros dos professores de nossa rede de educação pública municipal. Ser professora e estudar as questões relacionadas à sexualidade e gênero me levaram a participar do processo seletivo para concessão de bolsa de estudos pela Prefeitura Municipal de Canoas/RS, em parceria com a Universidade La Salle, integrando a Linha de Pesquisa sobre a Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, pois enquanto docente dessa rede, busco romper com os paradigmas de uma educação tradicional e vou em busca de novos significados, não só para a docência, mas para as sexualidades dos professores.

Pensar sobre a constituição da docência de professores e professoras transexuais, buscando fazer uma análise crítica de seus saberes e formações acadêmicas, compreendendo dessa forma, como esses profissionais da educação lidaram com a constituição de suas identidades de gênero, a transformação de seus corpos e a sua docência, me auxilia a adentrar no seu imaginário em prol de uma educação para a diversidade. Através desta pesquisa, portanto, busco reconstruir os modos de pensar sobre as questões relacionadas à identidade de gênero e sexual dos professores e professoras da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS, a fim de conscientizar estes profissionais a respeito de qualquer forma de discriminação e exclusão dos professores e professoras transexuais. Por fim, pretendo contribuir para uma educação para a diversidade, com o respeito às diferenças, com uma educação mais plural e equânime.

1.5.3 Justificativa acadêmico-científica

Para a constituição da justificativa acadêmico-científica foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados Capes Periódicos², com as seguintes palavras-chave: transexualidade e docência, professores transexuais, docência transexual, professora trans, professora transexual, professor trans e professor transexual. A pesquisa abrangeu os últimos dez anos, sendo realizado o cruzamento entre todos os descritores com a intenção de encontrar o máximo de produção científica sobre a temática estudada.

² Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

Os critérios de inclusão empregados para a seleção dos itens de análise foram: a) artigos completos (empíricos ou de revisão de literatura); b) publicados entre janeiro de 2014 e março de 2023³; c) em língua portuguesa; d) autores da área da Educação, da Psicologia e do Direito; e) estudos empíricos nos quais os participantes se declaram professores ou professoras transexuais; f) foco na construção da atuação docente junto a constituição de suas identidades de gênero.

Os critérios de exclusão aplicados para a seleção dos itens de análise foram: a) registros duplicados; b) que não se referem a artigos (teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, anais, livros, capítulos de livros e resenhas); c) artigos publicados fora do período considerado; d) em outros idiomas que não português; e) que não tratam da transexualidade e docência; f) não disponibilizados on-line, na íntegra ou gratuitamente; g) trabalhos que não contemplam o tema de interesse, isto é, que não abordam sobre a construção da docência atrelada à constituição da identidade de gênero de professores e professoras transexuais. O material selecionado foi então lido na íntegra e analisado a partir das seguintes categorias (Bardin, 2016): 1) ano da publicação; 2) área de publicação; 3) delineamento; 4) participantes; 5) objetivos dos estudos; 6) principais resultados e conclusões.

1.5.4 Resultados e discussão

Na busca realizada na base de dados Periódicos Capes foram encontrados artigos em todos os descritores, conforme segue: transexualidade e docência (1), professores transexuais (36), docência transexual (10), professora trans (413), professora transexual (41), professor transexual (92), professor trans (5645).

Após a leitura dos artigos e utilizando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para essa pesquisa, obteve-se cinco artigos na área da educação, um artigo interdisciplinar na área do Direito, um artigo na área da psicologia social, um artigo na área da psicologia e um artigo publicado na revista Estudos Feministas, todos abordando a transdocência ou uma docência trans. Optou-se por manter os nove artigos para análise.

1.5.4.1 Categorias

- Categoria ano de publicação

³ Ano de realização do mapeamento: 2023

Os períodos em que mais ocorreram publicações de artigos em língua portuguesa, na base de dados Capes Periódicos foram os anos de 2020, 2016 e 2014, sendo publicados dois artigos em cada ano. Nos anos de 2022, 2018 e 2015 foram publicados apenas um artigo. Esses achados evidenciam uma menor produção científica na área da transdocência em alguns períodos, levando-se em conta as buscas realizadas pela pesquisadora.

- Categoria área de publicação

A área de estudos com o maior número de publicações encontradas foi a da Educação, sendo que cinco artigos foram escritos por profissionais vinculados a essa área do conhecimento (Amaro, Ganem, Pereira, 2022; Franco, 2018; Franco, Cicillini, 2016; Dias, Carvalho, Oliveira, 2016; Santos, Cruz, 2014). Um artigo publicado na área do Direito (Dias, 2020); um artigo publicado na área da Psicologia (Falcão, 2020), um artigo publicado na área da Psicologia Social (Torres, Prado, 2014) e um artigo publicado na Revista Estudos Feministas (Franco, Cicillini, 2015).

- Categoria delineamento

Quanto ao delineamento dos artigos selecionados para a revisão de literatura deste estudo, em três deles foi utilizada a revisão bibliográfica para a condução da escrita (*Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar*, de Franco e Cicillini (2015); *Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente*, de Franco (2018) e *Modos outros de discência e docência: atravessamentos entre experiências (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências*, de Amaro. et al. (2022)); dois artigos foram escritos a partir da observação de grupos de coletivos LGBT⁴ (*Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders.*, de Torres e Prado (2014); *Professoras travestis e transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas*, de Falcão (2020). Os quatro últimos utilizaram-se de entrevistas narrativas ou semiestruturadas para a coleta de informações. Todos os estudos tiveram caráter qualitativo.

⁴ Neste subitem, a utilização recorrente da sigla **LGBT** decorre do próprio léxico empregado nos estudos analisados no estado da arte, correspondendo às categorias e nomenclaturas predominantes no período e nos contextos de produção dessas pesquisas. A manutenção dessa terminologia visa preservar a fidelidade analítica às fontes examinadas, sem desconsiderar os deslocamentos conceituais e políticos que ampliaram, posteriormente, o reconhecimento de outras dissidências sexuais e de gênero.

- Categoria participantes

Com relação aos participantes, todos os estudos foram realizados com professoras transexuais; em apenas um dos estudos encontramos a participação de um homem trans. A quantidade de participantes por estudo teve grande variação, tendo sido encontrado desde um participante até 12 participantes. Os resultados apontam que dos nove estudos selecionados para compor esse levantamento bibliográfico, oito deles tiveram como participantes apenas professoras transexuais e, em apenas um deles (Amaro, Ganem e Pereira, 2022) encontramos a participação de um professor transexual e cinco professoras transexuais. Esse achado indica que o número de professores transexuais é menor ou que existe uma lacuna importante no que diz respeito a pesquisas científicas realizadas com esse público. Também fica evidente que o número de professores e professoras transexuais presentes em nossas escolas é pequeno e/ou evidencia que um percentual pequeno docentes que se assumiu como pessoas transexuais.

- Categoria objetivos de estudos

No que se refere aos objetivos dos estudos, eles não foram separados em grupos, por se tratar de apenas nove artigos selecionados. Eles serão apresentados em ordem cronológica neste tópico, iniciando pelo mais atual. O artigo *Modos outros de discência e docência: atravessamentos entre experiências (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências* (Amaro *et al.*, 2022) apresenta como objetivo: analisar as trajetórias de pessoas transexuais e travestis em suas experiências na/com a escola como (trans)discentes, articuladas ao exercício da (trans)docência. O artigo *Histórias em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI* (Dias, 2020) apresenta como objetivo: analisar as narrativas de vida de professoras transexuais ambientadas em suas experiências docentes. No artigo *Professoras travestis e transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas* (Falcão, 2020) o objetivo é apresentar os desafios e perspectivas de 5 professoras transexuais que atuam na educação básica em escolas públicas no Estado de Rondônia a partir da compreensão da psicologia social.

O artigo intitulado *Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente* (Franco, 2018) apresenta como objetivo: contextualizar sobre manifestações de preconceito e discriminação nas relações estabelecidas entre professoras travestis, transexuais e transgênero e corpo discente. Outro artigo do mesmo autor, intitulado *Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária*

no cotidiano escolar (Franco e Cicillini, 2016) traz como objetivo: investigar os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. No artigo *Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual* (Dias *et al.*, 2016), o objetivo é refletir sobre o processo formativo e a atuação profissional de uma professora transexual, a partir das políticas e práticas de regulação e subjetivação corporal e de gênero presentes no campo da educação.

Já no artigo *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização* (Franco e Cicillini, 2015), os autores apresentam como objetivo: contextualizar os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção da docência. O artigo *Os modos da transexualidade: entrelaçamentos de gênero e orientação* (Santos e Cruz, 2014) apresenta como objetivo analisar o processo de construção das identidades de gênero e orientação sexual de duas professoras autodefinidas transexuais. Por fim, o artigo *Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders* (Torres e Prado, 2014), não apresenta um objetivo específico, mas busca fazer observações de professoras transexuais em encontros de coletivos LGBT e encontros específicos de travestis e transexuais.

- Categoria principais resultados e conclusões

Os principais resultados e conclusões serão apresentados na mesma ordem da categoria anterior. Como não foi possível agrupar os estudos devido às particularidades de cada um, assim, busca-se evidenciar os achados de cada pesquisador/autor em seus estudos conforme segue: no artigo *Modos outros de discência e docência: atravessamentos entre experiências (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências* (Amaro *et al.*, 2022), os autores trazem como conclusão que na produção acadêmica foi observado uma considerável aumento das pesquisas que tomam travestis e transexuais como centrais. As pesquisas confluem-se na perspectiva de mobilizar escolas e educadores na luta contra as violências às identidades trans, assumindo posturas combativas diante de contexto demasiado transfóbico. É urgente lutar por transformações que possam garantir o acesso e permanência nos espaços formais de educação, desconstruindo um sistema de poder que é impeditivo dessa ascensão.

No artigo *Histórias em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI* (Dias, 2020), o autor conclui que as histórias de vida

que foram narradas tratavam de reafirmar a necessidade de ampliar as condições de acesso e mitigação de desigualdades para que esse conjunto de pessoas alcance de alguma maneira condições de empregabilidade razoáveis, que possibilitem dar continuidade a seus estudos (sejam em que nível desejar), além da garantia de políticas públicas de saúde, de enfrentamento à violência sistemática pelas quais passam diariamente. No artigo *Professoras travestis e transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas* (Falcão, 2020), é apresentada a consolidação da trajetória de vida de cinco professoras travestis e transexuais, fazendo uma conexão entre a vida escolar e profissional. O estudo apresentou quais foram os desafios que levaram as docentes à construção de seu projeto profissional. Entretanto, com base em seus relatos e experiências, na trajetória de estudantes cisheterossexuais nas escolas brasileiras, durante todo o contexto histórico, são evidenciadas conquistas atreladas ao desempenho escolar, ao acesso e à permanência na escola e aos demais fatores sociais e econômicos que o país enfrenta.

No artigo *Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente* (Franco, 2018), podemos observar que os demarcadores dos gêneros elencados e tomados como parâmetros de análise demonstraram efeitos de recusa às pessoas trans na escola, que levaram esses sujeitos a silenciar em alguns momentos e, em outros, a resistirem aos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero. Isso incita afirmar que a presença dessas docentes na escola faz emergir novos contornos sociais. No artigo *Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar* (Franco e Cicillini, 2016) os autores trazem a constatação de que, na atuação docente, o/a professor/a homossexual e a professora trans não se desvinculam das marcas de gênero e da sexualidade inscritas em seus corpos, mesmo que não as anunciassem. Dizem ainda que, em suas experiências docentes, todas as professoras narraram histórias de êxito e reconhecimento profissional. Relataram o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistência, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

No artigo *Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual* (Dias *et al*, 2016), os autores concordam que é necessária a desconstrução dos pressupostos da neutralidade da escola na produção dos corpos “normais”, haja vista a existência/criação de “anormais”. Segundo Bento (2011, p. 555) é preciso compreender os motivos que fazem a escola reproduzir valores hegemônicos e, para tanto, precisamos sair da escola, ampliando o olhar para as formas como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido,

quais comportamentos de gênero sancionados e porque outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como ‘normal’ e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Para o autor do artigo *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização* (Franco e Cicillini, 2015), apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências docentes, todas as professoras da pesquisa contam histórias de êxito e reconhecimento profissional. Associado a essas histórias, relatam o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, contam de resistências, intencionais ou não, que desencadeiam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere às questões de gênero e sexualidades. Confirmam que a escola consiste num dos espaços possíveis de efetivação do direito de constituírem-se como humanos.

Os autores do artigo *Os modos da transexualidade: entrelaçamentos de gênero e orientação* (Santos e Cruz, 2014), inferem que a construção social da experiência transexual, incluindo gênero, sexo biológico e orientação sexual, não é uma tarefa apenas do sujeito transexual, ela é um jogo de espelhos entre si e o outro, que reflete todas as ambiguidades entre imaginário e fiscalidade, como afirma Butler (2003). Por fim, para os autores do artigo *Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders* (Torres e Prado, 2014), à professora travesti e/ou transexual parece estar reservado o lugar de uma professora *outsider*, por isso sua luta é no sentido de se adequar ao corpo da mulher heterossexual já dado pela heteronormatividade. O corpo postulado como uma materialidade anterior ao discurso será sempre algo prévio, uma essência que precede a ação.

A relevância acadêmico-científica demanda por uma busca das publicações acerca do tema do Projeto de Tese. Após a leitura atenta dos achados e, para a melhor organização dos achados, elaboramos o Quadro 1, que na sequência apresenta os dados das produções analisadas. Esse quadro foi elaborado na mesma sequência das categorias anteriores.

Quadro 1: Achados com os descritores da pesquisa.

Autor(a) e ano	Título	Tipo	Principais achados
Amaro <i>et al.</i> (2022)	Modos outros de discência e docência: atravessamentos entre experiências (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências	artigo	Os autores trazem como conclusão que na produção acadêmica foi observado um considerável aumento das pesquisas que tomam travestis e transexuais como centrais. As pesquisas confluem-se na perspectiva de mobilizar escolas e educadores na luta contra as violências às identidades trans, assumindo posturas combativas diante de contexto demasiado transfóbico. É urgente lutar por transformações que possam garantir o acesso e permanência nos espaços formais de educação, desconstruindo um sistema de poder que é impeditivo dessa ascensão.
Dias (2020)	Histórias em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI	artigo	O autor conclui que as histórias de vida que foram narradas tratavam de reafirmar a necessidade de ampliar as condições de acesso e mitigação de desigualdades para que esse conjunto de pessoas alcance de alguma maneira condições de empregabilidade razoáveis, que possibilitem dar continuidade a seus estudos (sejam em que nível desejar), além da garantia de políticas públicas de saúde, de enfrentamento à violência sistemática pelas quais passam diariamente.
Falcão (2020)	Professoras travestis e transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas	artigo	É apresentada a consolidação da trajetória de vida de cinco professoras travestis e transexuais fazendo uma conexão entre a vida escolar e profissional. O estudo apresentou quais foram os desafios que levaram esses docentes a construção de seu projeto profissional. Entretanto, com base em seus relatos e experiências, a trajetória de estudantes cisheterossexuais nas escolas brasileiras, durante todo o contexto histórico são evidenciadas conquistas atreladas ao desempenho escolar, ao acesso e à permanência na escola e aos demais fatores sociais e econômicos que o país enfrenta.

Franco (2018)	Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente	artigo	Podemos observar que os demarcadores dos gêneros elencados e tomados como parâmetros de análises demonstraram efeitos de recusa às pessoas trans na escola que levaram esses sujeitos a se silenciar em alguns momentos e, em outros, a resistirem aos princípios da heteronormatividade e das normas de gênero. Isso incita afirmar que a presença dessas docentes na escola faz emergir novos contornos sociais. No artigo Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar.
Franco e Cicillini (2016)	Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar	artigo	Os autores trazem que constataram na atuação docente, o/a professor/a homossexual e a professora trans não se desvinculam das marcas de gênero e da sexualidade inscritos em seus corpos, mesmo que não as anunciassem. Diz ainda, que em suas experiências docentes, todas as professoras narraram histórias de êxito e reconhecimento profissional. Relataram o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistência, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.
Dias (2016)	Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual	artigo	Os autores concordam que é necessária a desconstrução dos pressupostos da neutralidade da escola na produção dos corpos “normais”, haja vista a existência/criação de “anormais”. Segundo Bento (2011, p. 555) é preciso compreender os motivos que fazem a escola reproduzir valores hegemônicos e, para tanto, precisamos sair da escola, ampliando o olhar para as formas como a sociedade produz as “verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais comportamentos de gênero sancionados e porque outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidade construída como ‘normal’ e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social.

Franco e Cicillini (2015)	Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização	artigo	Apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências docentes, todas as professoras da pesquisa contam histórias de êxito e reconhecimento profissional. Associado a essas histórias, relatam o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, contam de resistências, intencionais ou não, que desencadeiam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere às questões de gênero e sexualidades. Confirmam que a escola consiste num dos espaços possíveis de efetivação do direito de constituírem-se como humanos.
Santos e Cruz (2014)	Os modos da transexualidade: entrelaçamentos de gênero e orientação	artigo	Inferem que a construção social da experiência transexual, incluindo gênero, sexo biológico e orientação sexual, não é uma tarefa apenas do sujeito transexual, ela é um jogo de espelhos entre si e o outro, que reflete todas as ambiguidades entre imaginário e fiscalidade, como afirma Butler (2003).
Torres e Prado (2014)	Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders	artigo	À professora travesti e/ou transexual parece estar reservado o lugar de uma professora outsider, por isso sua luta é no sentido de se adequar ao corpo da mulher heterossexual já dado pela heteronormatividade. O corpo postulado como uma materialidade anterior ao discurso será sempre algo prévio, uma essência que precede a ação.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A partir da revisão de literatura realizada sobre transexualidade e docência, considerando os artigos científicos publicados entre janeiro de 2014 e março de 2023, foi verificado que o tema tem sido pouco estudado e debatido na área da educação; encontramos material também, na área da psicologia e do direito. Esse achado não surpreende, visto que ainda existe um tabu acerca das questões relacionadas ao gênero e às sexualidades no meio educacional. Com referência ao tema desta pesquisa doutoral, não se encontrou nenhum artigo que disserta sobre como os professores e as professoras transexuais estão construindo a sua docência.

Após essa análise inicial, fica evidente a necessidade e a importância de se cunhar pesquisas relacionadas à transexualidade e a docência, procurando dar voz a esses profissionais da educação e mostrando que a escola é sim, um lugar onde a diversidade e o conhecimento podem coexistir. Ficou evidente nos achados realizados pelos/as pesquisadores/as que as escolas acabam repassando para seus professores e professoras transexuais, o ensino de questões relacionadas ao gênero e às sexualidades e, não levando em conta muitas vezes, o ensino de outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A TRANSEXUALIDADE

Para iniciar, busco fazer uma discussão acerca do entendimento da transexualidade e, para isso, busco em Simone Nunes Ávila (2014), em sua tese de doutorado, o entendimento que pode corroborar com essa pesquisa. Para Ávila, falar sobre transexualidade:

[...] implica na reflexão sobre o que é sexualidade para além das concepções biológicas, obrigando-nos a pensar nas vivências da sexualidade nos âmbitos privado e público, tanto como na prática individual, como prática social e política. Da mesma forma, nos obriga a desconstruir binarismos rígidos presentes nas categorias de gênero tradicionais: homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. (Ávila, 2014, p. 24).

Ter esse entendimento sobre a transexualidade é importante, porque pauta a discussão à qual me proponho nesta pesquisa de doutorado, pois desacomoda e questiona as normas sociais que há muito tempo vem se constituindo sobre as questões que envolvem a sexualidade. Fica claro que a ordem social que ainda estamos vivendo é a da heteronormatividade, portanto, compreender esse conceito é necessário. Vejamos o que Warner (1991, p. 156-157) refere sobre a heteronormatividade:

Um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. [...] é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade.

Pensar sobre as questões que envolvem as sexualidades desafia a desconstruir os binarismos que foram historicamente incutidos nas categorias de gênero: homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino. Neste sentido, “[...] a experiência dita transexual [...] traz consigo uma potencialidade crítica de subversão das nossas próprias crenças sobre sexo, gênero e identidade” (Áran, 2005, p.2). Murta (2008) também ajuda a entender que o sujeito transexual não se encaixa em nenhum dos modelos propostos de identidade sexual segundo as práticas discursivas do século XXI. Assim, entender a transexualidade através de outros vieses, além do patológico e do biológico, é importante para escaparmos dos binarismos que a heteronormatividade nos impõe culturalmente.

Não há consenso entre os/as pesquisadores/as sobre os termos que definem o sujeito transexual. Ávila (2014, p. 31) explica: “Alguns estudos denominam o homem que se identifica com o gênero feminino de transexual masculino e a mulher que se identifica com o gênero masculino de transexual feminino”. E a autora continua: “Outras denominações encontradas na literatura, mais próximas das reivindicações do movimento queer são *MTF* (*Male to Female*), *FTM* (*Female to Male*), *Transman*, sinônimo de FTM, e ainda *transgênero* (*transgender*) e *transpeople*” (Ávila, 2014, p. 32).

Alguns autores como Áran (2009, p. 1145) salientam que a “certeza quanto ao pertencimento ao gênero oposto, o qual às vezes se expressa pela crença em uma identidade fixa, se repete no dia a dia do atendimento a pacientes transexuais”. Também afirmam que a transexualidade não fixa uma posição subjetiva e reafirmam a importância de “desprender a manifestação social da transexualidade da necessidade de traduzi-la imediatamente numa patologia, numa estrutura ou num modo de funcionamento específico, o que nos permitiria escapar da psiquiatrização” (Áran, 2009, p. 1145).

A experiência transexual comportaria inúmeras formas singulares de subjetivação⁵. Existe também uma discussão de que não há um processo de construção das identidades de gênero nos/as transexuais e, desta forma, não se pode esperar dos/das transexuais um comportamento fixo, rígido e adequado às normas de feminilidades e de masculinidades. O termo transexualidade surgiu pela primeira vez em 1952, com a intervenção praticada por Christian Hamburger⁶, na Dinamarca, em um ex-soldado norteamericano de 28 anos. Em 1953, Harry Benjamin (1996/1999) criou o conceito de transexualismo, apoiado nos estudos biológicos do século XX e, em especial, nos estudos genéticos. Neste sentido,

[...] não haveria uma divisão absoluta entre ‘masculino’ e ‘feminino’, sendo inadequada a determinação do sexo do indivíduo baseada puramente nas diferenças anatômicas. Para ele, o sexo seria composto por diversos componentes – cromossômico, genético, anatômico ou morfológico, genital, gonádico, legal, germinal, endócrino (hormonal), psicológico e social – sendo a predominância de um destes fatores no que vai definir o sexo do indivíduo, em conjunto com a influência do meio social sobre o comportamento. Ao mesmo tempo, destaca que, exceto o sexo genético, esses “tipos de sexo” não são fixos e podem ser modificados através de tratamentos hormonais ou procedimentos cirúrgicos. (Áran, 2008, p.71).

⁵ Podemos observar mais claramente as formas singulares de subjetivação nos artigos de Áran (2008), Murta (2007), Butler (2003) e Lionço (2006).

⁶ “Em 1952, um jovem americano de vinte e oito anos, George Jorgensen, após passar por uma série de tratamentos hormonais visando à feminilização de sua aparência, se submete a uma operação de transgenitalização. Essa é realizada na Dinamarca pela equipe do médico Christian Hamburger. O tratamento hormonal e cirúrgico fornece ao jovem uma aparência feminina completa e George passa a se chamar desde então Christine” (Perelson, 2011, p. 1)

Como podemos perceber, ao longo do século XX, duas grandes linhas teóricas foram produzidas, uma endocrinológica e outra psicossocial, que tentam explicar a questão da transexualidade. A primeira é a apropriação do fenômeno transexual pela medicina através do oferecimento de tratamentos direcionados a transexuais. A segunda é a criação de um problema médico-legal, sendo que esse tipo de intervenção médica, que estava acontecendo fortemente, não era permitido em todos os países e estava gerando pedidos de redefinição do sexo civil. Por esse motivo, foi necessário que as redesignações sexuais estivessem inseridas em processos terapêuticos formais e que os procedimentos fossem normatizados.

2.2 IDENTIDADE, GÊNERO E SEXUALIDADE

Proponho-me a apresentar, neste subitem, um campo conceitual sobre a transexualidade, que escape dos esquemas patologizantes do campo da Saúde, conforme foi demonstrado anteriormente. Procuo também apresentar as teorias de Judith Butler no que se refere à performatividade de gênero. Para tanto, considero importante abordar inicialmente os conceitos de identidade, gênero e sexualidade, que acredito serem importantes para repensar como eles são socialmente construídos. Também se faz necessário compreender o gênero do ponto de vista do feminismo e como se dá a corporificação do gênero. No entendimento de Hall (2000, p. 111-112) a identidade é entendida como:

O ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que constroem como sujeitos aos quais se pode falar.

Entender que as identidades não são fixas e estáveis e que são socialmente construídas através de um processo de significação é essencial para continuarmos essa discussão. Para tanto, precisamos esclarecer esses conceitos acerca da identidade que são trazidos por Stuart Hall e, ainda, compreender os processos que estão envolvidos na construção das identidades. Esses processos dizem respeito ao social e ao simbólico, como observa Woodward (2000, p. 14):

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por

exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais.

Considerando tal entendimento, a “identidade é uma construção social e cultural e, portanto, mutável e que a construção se dá por meio da diferença e não fora dela, ou seja, toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’” (Hall, 2000, p. 10). Nesse sentido, essas afirmativas sobre a diferença só podem ser entendidas em uma relação com as afirmações sobre a identidade. Ou seja, “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2011, p. 75). Portanto, a identidade e a diferença não devem ser entendidas apartadas dos sistemas de significações, pois é neles que adquirem sentido. Isso não significa que elas são marcadas pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe emprestam significação. Dessa forma, “[...] a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (Silva, 2011, p. 82).

Construir e afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções sobre o que fica fora e o que fica dentro, ou seja, a identidade está sempre ligada a uma separação entre “nós” e “eles”. Essa divisão social do mundo é vista como classificatória e esse processo torna-se central na vida dos sujeitos, pois é a partir dela que a sociedade é ordenada em grupos ou classes; é através dela que se produz e se utiliza de classificações que são construídas através do ponto de vista da identidade. Sendo assim, uma das formas de classificação que é considerada mais importante gira em torno das oposições binárias. Tais relações de identidade e diferença se organizam em torno de oposições binárias, como: heterossexual/homossexual, branco/negro, masculino/feminino. Podemos ver em Tomaz Tadeu da Silva que “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (Silva, 2011, p. 83).

Em outras palavras, fixar norma a uma identidade é elegê-la como parâmetro em relação aos quais as demais identidades são avaliadas; significa atribuir valores positivos a essa identidade em relação às quais as demais identidades são entendidas de forma negativa. As identidades podem funcionar como pontos de identificação e apego pela capacidade que têm para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em exterior, em abjeto. Muito poderia se pensar e falar sobre identidades e diferenças, mas busco um entendimento

no domínio biológico, mais diretamente falando, ao domínio sexual. Para Judith Butler (2000, p, 110):

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual.

Mesmo que o termo *diferença* possa adquirir distintos significados em diferentes contextos sociais, políticos ou culturais, é para a distinção entre os gêneros que chamo a atenção e volto o olhar. Essas diferenças acontecem, principalmente, no âmbito biológico e servem para justificar as mais variadas diferenças entre mulheres e homens. Nesse sentido, Guacira Lopes Louro desenvolve o argumento de que:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero (Louro, 2014, p. 49).

O que está posto é que todas essas discussões em torno das diferenças estão implicadas nas relações de poder que se constroem e que pretendem se fixar em torno do sexo e do gênero, como comenta Butler (2000, p. 110):

Desse modo, a categoria sexo é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. [...]. Nesse sentido, pois, o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se com uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que ela controla.

Para Hall (2000, p. 127), “essa materialização é pensada como um efeito do poder”, pois a visão de que o sujeito é produzido durante o curso de sua materialização está fundamentada em uma teoria performativa da linguagem e do sujeito, mas essa performatividade é destituída de associações com a violação, com a escolha e com a intencionalidade.

Neste caso, a performatividade deve ser compreendida como uma prática reiterativa pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia, ou seja, as normas regulatórias do sexo

operam de forma performativa para construir essa materialidade dos corpos e ainda, para materializar o sexo do corpo, e a diferença sexual a serviço do imperativo heterossexual. Essa materialidade é representada como um efeito do poder e o que está em xeque nessa formulação da materialidade dos corpos, segundo Butler (2000, p. 111-112), é:

(1) a remodelação da matéria dos corpos como efeito de uma dinâmica do poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais; (2) o entendimento da performatividade não como o ato pelo qual o sujeito traz à existência e aquilo que ela ou ele nomeia, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constringe; (3) a construção do sexo não mais como um dado corporal sobre o qual o construído do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos; (4) repensar o processo pelo qual uma norma corporal é assumida, apropriada, adotada: vê-la não como algo, estritamente falando, que se passa com um sujeito, mas ao invés disso, que o sujeito, o “eu” falante, é formado em virtude de ter passado por esse processo de assumir um sexo; e (5) uma vinculação desse processo de “assumir” um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações.

Ao invés de partir da premissa de que o sujeito é um ser preexistente, Butler descreve-o como um sujeito-em-processo, que é construído no discurso pelos atos que executa. A mudança do ponto de vista do argumento aqui desenvolvido é a ligação que Butler faz do ato de “assumir” um sexo com a questão da identificação e com os meios discursivos pelos quais o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações (Hall, 2000).

2.3 ENTENDENDO O GÊNERO A PARTIR DOS FEMINISMOS

Para Louro (2014) é importante compreender que ao utilizar gênero como uma categoria de análise, é importante fazê-lo revendo as teorias construídas pelas/os estudiosas/os feministas que apresentam um pensamento plural, quando analisam as representações sociais e que fujam dos argumentos culturais e biológicos da desigualdade, os quais, sempre tomaram o masculino como referência. Assim, me coloco de acordo com a autora quando esta explica:

[...] o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo (Louro, 2014, p. 18)

Para uma melhor argumentação, é necessário que se faça um breve resgate histórico do movimento feminista para que possamos entender de que forma o gênero é compreendido⁷. Embora esse movimento de mulheres tenha construído trajetórias que muitas vezes são contadas de diferentes formas, as/os historiadoras/es feministas registram sua história mais recente fazendo referência à primeira e segunda ondas do movimento feminista, conforme podemos observar em Dagmar Meyer:

A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se buscou estender o direito de votar às mulheres e este, no Brasil, começou, praticamente, com a Proclamação da República, em 1890, e acabou quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois (Meyer, 2013, p. 13).

Percebemos que a luta pelo direito ao voto agregou muitas outras conquistas como, por exemplo, direito à educação, a condições dignas de trabalho, o exercício da docência, entre outros direitos. A história em geral, segundo Meyer (2013, p. 14) “se refere a um movimento feminista no singular, mas que já é possível visualizar, desde ali, uma multiplicidade de vertentes políticas que fazem do feminismo um movimento heterogêneo e plural”. A segunda onda inicia nos anos 60 e 70 nos países do ocidente e chega ao Brasil mais tarde, como explica Meyer (2013, p. 14):

A segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, inscreve-se nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa, também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80.

Nesse sentido, a segunda onda mostra que foi necessário um investimento mais sólido na produção do conhecimento, com um desenvolvimento sistêmico e organizado de pesquisas e estudos que tivessem como objetivo não só denunciar, mas “entender a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas” (Meyer, 2013, p. 14). Essa insubordinação e a invisibilidade vinham sendo discutidas havia mais de cem anos por mulheres que eram camponesas e de classe trabalhadora que, motivadas pela necessidade de assegurar sua subsistência, acabavam desempenhando atividades fora do lar como, por exemplo, na lavoura, nas oficinas de manufatura e, depois, nas primeiras fábricas criadas a partir de processo de industrialização.

⁷ Para um retrospecto mais aprofundado do tema é possível ver também: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Por volta do século XIX, as mulheres que eram consideradas de classe burguesas europeias e americanas começaram a ocupar espaços como escolas e hospitais e suas atividades eram sempre dirigidas e controladas por homens e, quase sempre, vistas como secundárias ou de apoio, ligadas à assistência social, ao cuidado de outros ou, ainda, à educação. Tais ocupações, do modo como foram se organizando

[...] enquanto “trabalho de mulher”, em diferentes sociedades e países foi formulando alguns objetivos de investigação dos primeiros estudos de campo: o de colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão. [...] Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncios nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como temas menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. (Meyer, 2013, p. 15).

De acordo com Louro (2014, p. 23), “Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros”. Como se pode perceber, desprezar a importância desses estudos seria um engano, pois transformaram as esparsas referências às mulheres, as quais eram apresentadas como a exceção, o desvio da regra masculina em tema central, sublinhando a relevância e a marca dos estudos feministas: o caráter político nelas marcado. Neste sentido, Louro (2014, p. 23) esclarece:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. [...] Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança.

Para Louro (2014), para alguns/mas as teorizações marxistas representam uma referência importante, para outras/os as perspectivas construídas através da Psicanálise poderão parecer mais produtivas. Existem aquelas/es que afirmarão a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos que buscam produzir explicações e teorias propriamente feministas, originando assim, o “feminismo radical”. Nessas filiações teóricas é possível reconhecer uma causa central para a opressão feminina e, em decorrência disso, se constroi uma argumentação que supõe a destruição da causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres.

Essas diferentes interpretações analíticas, mesmo sendo tema de debates e polêmicas, não impedem que se perceba interesses comuns entre as/os estudiosas/os. “Numa outra posição estarão aquelas/es que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas” (Louro, 2014, p. 24). De acordo com Meyer (2013, p. 15-16),

Essa trajetória rica e multifacetada do feminismo também foi, e é, permeada por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continuavam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais.

Seja no campo do senso comum, ou validada pela linguagem científica, ou ainda por diferentes matrizes religiosas nos contextos mais conservadores, “a biologia, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) constantemente acionado para explicar e justificar essas posições” (Meyer, 2013, p. 16). É nesse momento histórico que as feministas se viram frente ao desafio de “mostrar que não são as características anatômicas e fisiológicas, ou ainda desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem as diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero” (Meyer, 2013, p. 16).

Por outro lado, estão as questões sociais:

Numa outra posição estarão aquelas/es que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que é a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 2014, p. 24-25).

A argumentação defendida pelas feministas, a termo, que características de gênero masculinas e femininas são representadas e as formas pelas quais se reconhece e distingue o feminino e o masculino, ou seja, aquilo que é possível pensar sobre homens e mulheres vai constituir aquilo que é vivido como masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, Louro (2014, p. 25) argumenta que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não

exatamente seus sexos, mas sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

No início da década de 70, um grupo de feministas anglo-saxãs começou a usar o termo *gender* como distinto de sexo; que foi traduzido para o português como gênero. Nesse sentido, o termo serve como uma ferramenta analítica que é ao mesmo tempo uma ferramenta política. Para Louro (2014, p. 25), *gender* visa “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”. Elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter social das distinções que se realiza a partir do sexo.

Ao analisarmos o caráter fundamentalmente social dos gêneros, não existe a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Nesse sentido, o conceito busca compreender o modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Louro, 2014, p. 26).

De acordo com Butler (2016, p. 28-19), há ainda questões físicas e culturais envolvidas:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se tornou o destino.

As justificativas para as desigualdades não devem ser buscadas apenas nas diferenças biológicas, mas, sobretudo, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem o gênero. Dessa forma, “[...] a complexidade que o conceito de gênero carrega, exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, que nos levem a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre gênero ou ainda, dos estudos sobre as mulheres, e a radicalizar a noção de crítica feminista” (Butler, 2016, p. 13). Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando.

Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como sendo um fator ou dimensão de análise, ele também é aplicado a pessoas reais como sendo uma marca da diferença biológica, linguística e cultural. Nesse caso, o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo que já é diferenciado sexualmente; mesmo assim, esse significado só existe quando comparado a outro significado oposto. A partir desse entendimento, “[...] os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura” (Butler, 2016, p. 30).

Nesse sentido, é necessário pensar o gênero de modo plural, levando-se em conta que as representações de homem e mulher são diversas. É fundamental ter em mente que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades e momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao considerarmos os diversos grupos – étnicos, religiosos, raciais, de classe – que a constituem. A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos,

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em diferentes direções” (Louro, 2014, p. 28-29).

Assim sendo, “podemos perceber que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros” (Louro, 2014, p. 28). No gênero, a prática social é dirigida aos corpos. Esse conceito pretende nos mostrar como as características sexuais são compreendidas e representadas e, ainda, como são levadas para a prática social e como se tornam parte do processo histórico da corporificação do gênero.

2.4 CORPORIFICANDO O GÊNERO

As discussões acerca do gênero surgem por meio de suposições formuladas sobre a natureza física dos corpos e compreender como o gênero opera nos ajuda a entender como o social ganha corpo, se torna corporificado. Ao afirmar que o gênero institui a identidade dos sujeitos, pretendo referir a algo que transcende o simples desempenho de papéis e a ideia aqui é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. A partir dessa perspectiva,

O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo (Fausto-Sterling, 2001, p. 15).

A relação entre a expressão social da feminilidade e da masculinidade e os aspectos físicos inerentes a elas frequentemente é debatida no meio científico e social, por estudiosos que são importantes nesses campos de atuação. Os sexólogos John Money e Anke Ehrhardt em 1972 popularizaram a ideia de que sexo e gênero são categorias separadas:

Sexo, diziam se refere aos atributos físicos e é anatômica e fisiologicamente determinado. Viam o gênero como uma transformação psicológica do eu – a convicção interior de que se é homem ou mulher (identidade de gênero) e as expressões comportamentais dessa convicção. (Fausto-Sterling, 2001, p. 15).

Voltando à segunda geração de feministas da década de 70, elas afirmavam que o sexo é diferente do gênero e que as instituições sociais foram pensadas para perpetuar a desigualdade de gênero, produzindo a maioria das diferenças entre mulheres e homens. Elas acreditavam que, embora os corpos de homens e mulheres tenham funções reprodutivas diferentes, são poucas as diferenças de sexo que não podem ser mudadas pelas transformações da vida, pois:

[...] o corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo, são incrivelmente variados, contraditórios até mesmo para nossa lógica aristotélica do terceiro excluído, segundo a qual se a coisa é comprovada, seu contrário é impossível. Assim, o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais. (Le Breton, 2011, p. 28-29).

Money, Ehrhardt e as feministas percebiam os termos de tal maneira que “sexo passou a representar a anatomia e funcionamento fisiológico do corpo e gênero passou a representar as forças sociais que moldam o comportamento” (Fausto-Sterling, 2001, p.16). Assim, o domínio do sexo físico não era questionado, o que era trazido para a discussão eram os significados psicológicos e culturais dessas diferenças, ou seja, o gênero.

Com a renúncia ao território do sexo físico, as feministas ficaram suscetíveis aos ataques renovados com base na diferença biológica, encontrando, desse modo, forte resistência nos domínios da biologia, da medicina e de significativos setores das ciências sociais. Isso levou as acadêmicas feministas a questionarem sua própria noção de sexo e, de outro lado, a aprofundarem suas investigações sobre o que querem dizer com palavras como gênero, cultura e experiências. “Nesse sentido, a antropóloga Henrietta Moore, é contra reduzir as explicações de gênero, cultura e experiência a seus “elementos linguísticos e cognitivos” (Fausto-Sterling, 2001, p. 19)

O que está em questão é a natureza corporificada das identidades e da experiência. A experiência...não é individual e fixa, mas irredutivelmente social e processual. Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre a diferença sexual. Quanto mais procuramos uma base física simples para o “sexo” mais claro fica que o “sexo” não é uma categoria física pura. Aqueles sinais e funções corporais que definimos como masculinos e femininos já vêm misturados em nossas ideias sobre o gênero.

Ao contrário de muitos cientistas e estudiosos/as sobre o corpo, as teóricas feministas concebem o corpo não como uma essência, mas como um suporte vazio no qual o discurso e a performance constroem um ser completamente aculturado. Elas escrevem de modo persuasivo e, muitas vezes, imaginativo sobre os processos através dos quais a cultura molda e efetivamente cria o corpo. Grande parte dessas teóricas feministas se ocupam de relações de poder no mundo real; muitas vezes chegaram à sua obra teórica porque queriam entender (e mudar) a desigualdade econômica, política e social. A partir disso, passaram a entender que toda a dedicação ao estudo acrescentou fios a uma teia que põe em relação corpos racializados, sexos, gêneros e preferências. A partir desse contexto,

[...] o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência.[...] A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. (Le Breton, 2011, p. 9).

“Muitos historiadores consideram os séculos XVII e XVIII períodos de grande mudança em nossas concepções do sexo e da sexualidade”. (Fausto-Sterling, 2001, p. 24). Como percebeu Foucault (1988), a sociedade nesse período ainda requeria alguma forma de

disciplina. O conhecimento disciplinar desenvolvido nos campos da embriologia, endocrinologia, cirurgia, psicologia e bioquímica estimularam os médicos a tentarem controlar o gênero mesmo do corpo – inclusive “suas capacidades, gestos, movimentos, localização e comportamentos”. (Fausto-Sterling, 2001, p. 26).

A imposição da norma de gênero tem um motor social e não científico. A falta de pesquisa sobre a distribuição normal da anatomia genital, assim como a falta de interesse de muitos cirurgiões em usarem esses dados quando eles existem, ilustram essa afirmação. “Do ponto de vista dos praticantes da medicina, o progresso no manejo da intersexualidade envolve a manutenção do normal.” (Fausto-Sterling, 2001 p. 27).

Intersexuais têm corpos refratários – até heréticos. Eles não cabem naturalmente em classificações binárias; só o instrumento cirúrgico pode fazê-los caber. A fim de manter as divisões de gênero, precisa-se controlar aqueles corpos que são tão refratários que chegam a apagar ou borrar as fronteiras como, por exemplo, os transexuais além dos intersexuais. Os intersexuais e os transexuais corporificam os dois sexos e contribuem para enfraquecer as afirmações sobre diferenças sexuais. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; “ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (Le Breton, 2011, p. 7).

Concordo com a pesquisadora Anne Fausto-Sterling (2001), quando ela explica que o modo como concebemos a identidade sexual e de gênero estreita as possibilidades da vida, ao mesmo tempo em que perpetua a desigualdade de gênero. Dessa forma,

[...] para mudar a política do corpo, precisamos mudar a própria política da ciência [...]. De um lado, os debates científicos e populares sobre os intersexuais e homossexuais – corpos que desafiam as normas do sistema dos dois sexos – estão profundamente imbricados. De outro, por baixo dos debates sobre o que significam esses corpos e como tratá-los estão lutas sobre o significado da objetividade e sobre a natureza atemporal do conhecimento científico (Fausto-Sterling, 2001, p. 27-28).

Retomando, as feministas contestam o modelo dos dois sexos, ao passo que uma comunidade gay e lésbica com forte identificação exige o direito de ser considerada plenamente normal. Transexuais, pessoas que mudam de gênero e uma florescente organização de intersexuais – todos formam movimentos sociais para incluir diferentes seres sexuais sob o guarda-chuva da normalidade. (Fausto-Sterling, 2001).

2.5 PERFORMATIVIDADE

Para iniciar a discussão em torno da performatividade busco apoiar-me em Judith Butler para refletir sobre (apresentar) um conceito de gênero que acredito ser importante para entender a complexidade acerca da transexualidade. Para a autora (2016), o gênero funciona como uma norma que regula a inteligibilidade dos corpos, estabelecendo quais são reconhecidos como reais e como humanos. Segundo Butler, não é o corpo que determina o gênero, mas o próprio gênero que dá coerência aos corpos, ao apoiar-se na suposição de uma relação essencial entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo heterossexual. Nesse contexto,

se tornou um exemplo eloquente de uma refinada teoria que reflete acerca das experiências sexuais do corpo, mais especificamente, ao compreender o corpo como elemento fundamental da subjetividade. [...] De todo modo, contra a tradição filosófica da primazia da razão, sobretudo contra o dualismo cartesiano entre natureza e cultura, o corpo se rebela! Ora, deixado de lado o dualismo entre mente e corpo, compreende-se que isso que foi determinado como corpo/natureza, a rigor, também seria algo cultural ou historicamente específico, ultrapassando a ideia de corpo natural ou biológico tal como uma essência primeira que antecede a cultura. Segundo Butler, o corpo não é meramente matéria, mas uma construção discursiva ou, mais precisamente, performativa. (Amaral; Lima, 2022, p. 445)

A partir dessa perspectiva, o gênero atua na construção e na diferenciação dos corpos de homens e mulheres em diferentes culturas e contextos históricos, uma vez que ele opera precisamente como sendo essa matriz que dá sentido/inteligibilidade aos corpos, operando a partir da divisão binária masculino/feminino como algo da ordem biológica e, portanto, supostamente localizada numa natureza orgânica. Para Zago (2014, p. 229), “Corpos que escapam desse campo de inteligibilidade, corpos que o gênero não se apresenta tão clara e tão rapidamente (ou seja, aqueles corpos que cruzam as fronteiras do que vem a ser considerado como masculino ou feminino), serão ‘menos’ humanos, seres abjetos”.

Acredito ser importante nesse momento compreender de que forma Butler trabalha com o entendimento de ser abjeto. Para isso, me sustento na entrevista que a teórica concedeu às pesquisadoras Baukje Prins e Irene Costera Meijer, que foi o ponto de partida para a construção do artigo intitulado *Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. Em certo momento da entrevista, as pesquisadoras questionam Butler a respeito do significado de seres abjetos, argumentando que corpos que não importam são corpos abjetos. “Tais corpos não são inteligíveis e não têm uma existência legítima” (Prins e Meijer, 2002, p. 160). Dando sequência, as pesquisadoras continuam a indagar Butler: “entretanto, você

argumenta que os corpos abjetos também existem, isto é, como um poder excluído, disruptivo. Corpos que não conseguem se materializar podem mesmo assim ser corpos?” (Prins; Meijer, 2002, p. 160).

Sobre esses questionamentos, Butler trouxe na entrevista uma importante contribuição que nos ajuda na compreensão do que seriam esses seres abjetos, aos quais a teórica atribui ontologia⁸. Para ela, “[...] o domínio da ontologia é um território regulamentado, ou seja, o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder” (Butler, 2002, p. 160). Entendido o aspecto ontológico, Butler diz que há corpos abjetos que não gozam de uma situação ontológica e, a autora brinca com essa contradição propositalmente. Mesmo assim, fica difícil entender a noção que Butler dá a ‘abjeto’, e quando questionada sobre essa noção, a teórica alerta: “[...] previno qualquer mal-entendido antecipado: o abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como não importante” (Prins; Meijer, 2002, p. 161).

Retornando às questões de gênero e levando em conta somente suas características biológicas, o argumento contribuiu para a já reiterada crença (e muito criticada pelos feminismos) de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, na qual cada uma deve desempenhar um papel determinado secularmente (Louro, 2014).

Noutra direção, é importante contestar essa noção de que a distinção biológica serve para justificar a desigualdade social que há séculos vem ocorrendo entre homens e mulheres:

Os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade. Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (Louro, 2016, p. 17)

Partindo desse entendimento e, para que se compreendam essas relações de homem e mulher em uma dada sociedade, é importante observar não os seus sexos, mas o que socialmente se construiu sobre eles. Neste aspecto, “o debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental” (Louro, 2014, p. 25).

⁸ No heideggerianismo, reflexão a respeito do sentido abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências [Opõe-se à tradição metafísica que, em sua orientação teológica, teria transformado o ser em geral num mero ente com atributos divinos]. (Abbagnano, 2000).

Essas características sociais do conceito de gênero não devem nos levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis de masculino e feminino. Como observa Louro, “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos” (Louro, 2014, p. 28).

A partir dessa análise, penso que se faz importante compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos; em uma aproximação aos Estudos Culturais, podemos compreender o sujeito como tendo identidades plurais e múltiplas; essas identidades se transformam e não são fixas. Nesse sentido, podemos notar que o gênero determina a identidade do sujeito e que se refere a algo que supera o desempenho de papéis; a intenção é perceber o gênero constituindo o sujeito.

Faz-se importante compreender que parte dos discursos sobre gênero engloba as questões da sexualidade, no entanto, é importante que se estabeleça as distinções entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais. Para Jeffrey Weeks (1993) a sexualidade está relacionada com as palavras, com as imagens, com os rituais e com a fantasia, assim como com o corpo. Além disso, é impossível compreender a sexualidade observando apenas seus comportamentos naturais, que ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais. Podemos observar que os sujeitos exercem sua sexualidade de diferentes formas e Louro (2014, p, 30) reforça essa posição:

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Percebemos então que as identidades sexuais e de gênero parecem estar inter-relacionadas e frequentemente as confundimos, ficando difícil pensá-las separadamente. Cabe lembrar que são irredutíveis uma à outra. O que importa considerar aqui é que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 2014, p. 31). As identidades sempre são suscetíveis à transformação, pois elas são instáveis e estão sempre se constituindo. Louro observa as identidades de gênero de modo semelhante:

[...] elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e

desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (Louro, 2014, p. 32).

Butler (2008) vem sugerindo que usualmente pensamos o gênero em uma matriz heterossexual. Ao longo das minhas leituras acerca dos escritos da autora compreendo que é essencial manter um vínculo não reducionista entre gênero e sexualidade, pois a homofobia opera através da atribuição aos/às homossexuais de um gênero defeituoso e até mesmo abjeto. Portanto, é necessário manter um aparato teórico e que leve em consideração a maneira como a sexualidade é regulada através da fiscalização da censura e do gênero

Diante de tudo isso, torna-se um ponto importante discutir e desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino. É possível observar que o pensamento dicotômico é polarizado sobre os gêneros, pois quase sempre entendem homem e mulher como pólos distintos e que se relacionam em uma lógica de dominação-submissão. Nesse sentido Louro (2014, p. 35) apresenta:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada uma na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo, e, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Desconstruir essa polaridade dos gêneros significa questionar essa oposição entre eles, ou seja, o pólo masculino contém o feminino e vice-versa. Implica também em perceber que esses pólos são internamente fragmentados e divididos. Para entendermos melhor, exemplifico: não existe mulher, mas várias e diferentes mulheres, as quais não são idênticas entre si; essas mulheres podem ou não ser solidárias, cúmplices ou ainda, opositoras.

Por outro lado, essa eterna oposição binária usualmente nos faz equiparar, pela mesma lógica, outros pares de conceitos, como “produção-reprodução”, “público-privado”, “razão-sentimento”, etc. tais pares correspondem, é possível imediatamente perceber, ao masculino e ao feminino, e evidenciam a prioridade do primeiro elemento, do qual o outro se deriva, conforme supõe o pensamento dicotômico (Louro, 2014, p. 36).

Em consequência dessa lógica dicotômica supõe-se que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante (masculino) e outro pólo dominado (feminino). Esse processo de construção da lógica dicotômica permitiria perturbar essa relação de mão única e ainda nos permite observar que o poder se exerce em todas as

direções, ou seja, nos dois polos e, essa relação de poder pode acabar quebrando e fraturando internamente esses termos da oposição binária. A partir dessa perspectiva,

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. [...] Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de gênero (Louro, 2014, p. 38).

Para melhor entendermos, mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades diversas muitas vezes não são representados ou reconhecidos como verdadeiras/os mulheres e homens, ou seja, estão fora dessa concepção binária. Temos como consequência disso que todos os sujeitos e comportamentos que não se enquadram dentro dessa lógica não são percebidos ou, ainda, são tratados como problemas e desvios.

De qualquer forma, “sexo” é entendido lógica e temporalmente como precedendo a sexualidade e funcionando, se não como sua causa primária, então pelo menos como sua necessária pré-condição” (Butler, 2008, p.98). Nesse sentido, podemos entender que é o dispositivo da sexualidade que institui a ideia de “sexo”. Para Butler, a sexualidade é vista:

[...] como uma rede de prazeres e trocas corporais discursivamente construída e altamente regulada, produzida através de proibições e sanções que, bem literalmente, dão forma e direção ao prazer e a sensação. Como tal rede ou regime, a sexualidade não emerge de corpos como a sua causa prévia; a sexualidade toma corpos como seu instrumento e objeto, o lugar em que ela consolida, enreda e estende seu poder. (Butler, 2008, p. 98).

Nesse sentido, a sexualidade opera como um regime regulador, investindo corpos na categoria “sexo”, ou seja, fabricando corpos como sendo suportes para a categoria identidade. “Sustentar que esses corpos são pertencentes a um ou outro sexo parece ser a um primeiro olhar uma afirmação um tanto descritiva. Butler desfaz a distinção sexo/gênero para argumentar que não há sexo que não seja já e, desde sempre, gênero” (Salih, 2017, p. 89). Para reforçar o pensamento de Butler, Sara Salih parafraseando Butler esclarece:

Todos os corpos são “generificados” desde o começo de sua existência social (e não há existência que não seja social), o que significa que não há “corpo natural” que preexistia à sua inscrição cultural. Isso parece apontar para a conclusão de que gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um “fazer” em vez de um “ser” (Salih, 2017, p. 89).

Portanto, o gênero é entendido não apenas como um processo, mas como um conjunto de atos repetidos no interior de um processo regulatório. “Essa produção disciplinar do gênero leva a efeito uma falsa estabilização do gênero, no interesse da construção e regulação heterossexuais da sexualidade no domínio reprodutor” (Butler, 2016, p. 234). Essa construção encobre “as discontinuidades do gênero grassam nos contextos heterossexuais, bissexuais, transexuais, gays e lésbicas, nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (Butler, 2016, p. 234). Dessa forma,

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. [...] os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora. (Butler, 2016, p. 235).

Fica claro que não existe identidade de gênero por trás das expressões de gênero e que, a identidade passa a ser performativamente constituída pelas próprias expressões que passam a ser seus resultados. Nesse sentido,

“[...] o gênero demonstra ser performativo, quer dizer, constituinte da identidade que pretende ser. O gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia: neste caso, um homem ‘masculino’ ou uma mulher ‘feminina’. As identidades de gênero são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem. [...] não é que uma identidade ‘faça’ o discurso ou a linguagem, mas é precisamente o contrário – a linguagem é o discurso é que ‘fazem’ o gênero. [...] uma vez que a linguagem é uma prática significante, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade. É nesse sentido que a identidade de gênero é performativa (Salih, 2017, p. 91).

Assim sendo, podemos rejeitar a ideia de uma essência interna pré-linguística, argumentando que esses atos de gênero não são executados pelos sujeitos, mas que os mesmos se constituem performativamente em um sujeito que é o resultado do discurso e não a sua causa. Se essa ideia de gênero é uma construção, e um gênero é uma fantasia instituída sobre a superfície dos corpos, então parece que “os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas são apenas produzidos como efeitos de verdade de um discurso de identidade primária e estável” (Salih, 2017, p. 93).

Para que possamos entender melhor, trago um exemplo de Salih, onde ela coloca que:

O gênero não acontece de uma vez por todas quando nascemos, mas é uma sequência de atos repetidos que se enrijece até adquirir a aparência de algo que esteve ali o tempo todo. Se o gênero é um “processo regulado de repetição” que se dá na linguagem, então será possível repetir o nosso gênero diferentemente, como fazem as artistas drags (Salih, 2017, p. 94).

De acordo com Butler (2016, p. 236), “A noção de uma identidade original do gênero é frequentemente parodiada nas práticas culturais do travestismo e na estilização das identidades butch/femme”. Além disso, a autora nos dá uma indicação sobre a maneira como a relação entre a identificação primária e as experiências posteriores do gênero pode ser reformulada:

A performance da drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance. (Butler, 2016, p. 237).

Se considerarmos o gênero como um estilo corporal ou um ato que tanto é intencional como performativo, no qual performativo sugere uma construção dramática e contingente do sentido, podemos sugerir que os corpos que são marcados pelo gênero passam a ser considerados estilos de carne (Beauvoir, 1966). “Esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades”. (Butler, 2016, p. 240). Considerando, portanto, como estratégias de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências punitivas. Nesse sentido, Butler (2016, p. 241) nos diz que:

[...] os gêneros distintos são parte do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero [...]. Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma “essência” que ele expresse ou exteriorize, nem tão pouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções.

A partir do exposto, o gênero não pode ser construído como uma identidade estável do qual surgem vários atos. Ao invés disso, o gênero é uma identidade constituída no tempo e instituída em um espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. “O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero” (Butler, 2016, p. 242).

Os atributos de gênero não são expressivos, mas performativos, sendo assim, constituem a identidade. Dessa forma, não há identidades preexistentes pelas quais um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidades verdadeiras ou permanentes também são construídas.

3 QUEER: A BONITEZA DA ESTRANHEZA - UMA RESISTÊNCIA À DEFINIÇÃO

Ao analisarmos as discussões trazidas pelo feminismo, pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais, também pelos movimentos étnico-raciais e pelo movimento LGBTQIAPN+ e em meio à epidemia de HIV/Aids, foi onde o Queer surgiu e foi pensando como um propósito teórico em uma conferência realizada por Teresa De Lauretis, na Universidade da Califórnia, Santa Cruz (EUA), no mês de fevereiro de 1990. Esta Conferência buscou distanciar-se do sentido Queer que era utilizado pelo grupo político *Queer Nation*⁹. A proposta de De Lauretis (1991) era pensar as sexualidades a partir daquelas consideradas dissidentes e patológicas, não como sendo minorias ou opostas à heterossexualidade, que é vista como reprodutiva e institucionalizada e, portanto, naturalizada; mas estudar a sua relação interseccional com outras categorias analíticas, como gênero, raça, geração e nacionalidade.

Para De Lauretis (1991), a teoria Queer teria como função: “evidenciar as produções discursivas dos próprios pesquisadores de gênero e sexualidade, dando voz aos silêncios que foram construídos.” (Oliveira, 2021, p. 2). Nesse sentido, os estudos Queer também cruzaram as fronteiras disciplinares no que se refere às teorias e metodologias quando estabelecem diálogos entre ciência, literatura e arte. Já no campo político, cabe buscar um equilíbrio entre igualdade e diferença na esfera pública.

A teoria Queer apostou em um tom provocador (Halperin, 2023). Para a autora, a apresentação de De Lauretis (1991) possuía três aspectos importantes: procurou desestabilizar a homogeneização dos estudos gays e lésbicas, ou seja, buscou questionar o consenso de que homossexuais e lésbicas compartilhavam experiências comuns e que por esse motivo, os estudos dessas ‘identidades’ deveriam caminhar junto; desafiou as ciências sociais a se abrirem para a reflexão de uma ordem teórica mais ampla ao introduzir a problemática das múltiplas diferenças, enquanto uma abordagem distinta aos estudos hegemônicos de modelos gays/lésbicos de classe média, masculinos e brancos; e por último, formulou uma teoria de problematização constante aos fundamentos heterossexuais das teorias vigentes, chamando a atenção, desse modo, para os desejos e prazeres estranhos e perversos. Diante disso, a teoria

⁹ *Queer Nation* é uma organização ativista LGBTQ fundada em 1990 na cidade de Nova York, por membros ativistas de HIV/Sida da ACT UP - Aids Coalition to Unleash Power (grupo político internacional que trabalha para erradicar a pandemia de Aids). O Grupo Político Queer Nation surgiu com a escalada da violência anti-gay e com o preconceito nas artes e meios de comunicação social. Seu objetivo era a eliminação da homofobia e o aumento da visibilidade gay, lésbica e bissexual por meio de diversas ações. (STRYKER, Susan. *Queer Nation*. Encyclopædia Copyright, 2015). Disponível em http://www.glbqtarchive.com/ssh/queer_nation_S.pdf

Queer passou a suprir as lacunas científicas e a demanda sociopolítica evidente desde a década de 1960.

Assim sendo, podemos dizer que a teoria Queer trouxe à luz aspectos importantes, como por exemplo: a problematização das promessas teóricas referentes aos estudos gays e lésbicos; reorganizaram o alinhamento entre as questões de sexualidade e de gênero; também abriu novas possibilidades para os estudos sobre a transexualidade, além de separar a crítica de gênero e sexualidade das noções já a muito, cristalizadas sobre as identidades lésbicas e homossexuais; buscou apoiar as expressões não normativas de gênero e sexualidade, incentivando desse modo, a resistência teórica e política referente à normalização; trouxe uma série de críticas teóricas sobre as violências e absorveu a crítica decolonial, redefinindo dessa maneira a construção da história lésbica, gay, bissexual e transgênero. Para além de tudo isso, outra vertente dos estudos queer está na sua capacidade de problematização e reinvenção constante (Halperin, 2023).

Minha intenção não é refazer uma cronologia política, cultural, artística e intelectual sobre os estudos Queer. Pretendo trilhar outros caminhos. Nas páginas que seguem, busco fazer uma revisão das principais ideias e teorias sobre os estudos Queer, além de mostrar suas potencialidades, sua boniteza e estranheza, e a potência na resistência a uma definição. Busco mostrar que Queer está para além das fronteiras e do borramento do gênero e da sexualidade. Louro (2001) contribui com essa discussão, pois ela destaca algumas pistas importantes em seu artigo *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*, ao revisitar os estudos de Foucault e Butler, o caráter discursivo da sexualidade, a crítica à normalização, à universalização e às políticas da identidade, a desconstrução e a performatividade de gênero para se referir à fabricação de corpos e sujeitos.

As releituras do que já foi produzido sobre estudos e teoria Queer têm dado prioridade às reconstruções das bases sócio-históricas da teoria ao invés de arriscar novas composições que tornem mais acessíveis os conceitos e as análises Queer. Portanto, busco pensar criticamente a produção de corpos, gêneros e sexualidades, buscando um novo olhar sobre o Ser Queer.

3.1 AFINAL, O QUE É QUEER?

Não há como falar sobre Teoria Queer sem iniciar pelas questões relativas à sexualidade. Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto de interesse de pesquisadores de diversas áreas, como por exemplo: religiosos, psiquiatras, educadores,

antropólogos, passando a se constituir dessa maneira, uma “questão”. De lá para cá, a sexualidade “vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas” (Louro, 2001, p. 541). A sexualidade ainda hoje continua sendo alvo de controle e vigilância, continua sendo regulada e fiscalizada pelas mais variadas instâncias, como o Estado, as igrejas, e até mesmo a ciência, reivindicam sobre a sexualidade, suas verdades e sua ética. Vejamos em Louro (2001, p. 541):

Se nos dias de hoje, ela continua alvo da vigilância e do controle, agora ampliaram-se e diversificaram-se suas formas de regulação, multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas, a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames.

As sexualidades continuam sendo vigiadas e fiscalizadas, por diversos setores e instituições da nossa sociedade. Muitos se acham no direito de falar sobre, e ao falarem, regulam e fiscalizam suas práticas, querendo para si o poder de dizer o que é certo e o que é errado, deixando nas fronteiras tudo aquilo que foge à heteronormatividade como, por exemplo, a comunidade LGBTQIAPN+. A homossexualidade e o sujeito homossexual são construções do século XIX. Anteriormente, as relações sexuais e amorosas que aconteciam entre as pessoas do mesmo sexo eram vistas como sodomia, ou seja, uma atividade indesejável e pecaminosa à qual qualquer pessoa poderia sucumbir. A partir da segunda metade daquele século as coisas passariam a mudar, e a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo passava a definir um tipo especial de sujeito que passaria, desse modo, a ser marcado, reconhecido, categorizado e nomeado como desvio de norma, e seu destino acabaria sendo a segregação – um lugar incômodo para permanecer. “Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contestam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites” (Louro, 2001, p. 542). Dessa maneira, a homossexualidade, discursivamente produzida, se transforma em questão social relevante, pois “[...] enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo” (Louro, 2001, p. 542).

Com isso, buscamos entender teoricamente o que é Queer, sendo o termo considerado como estranho, raro, esquisito; o sujeito que possui uma sexualidade desviante, que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela heteronormatividade.

É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito

de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca, fascina (Louro, 2016, p. 7-8).

Quase sempre Queer é traduzido como estranho, ridículo, excêntrico, raro ou ainda como extraordinário. Contudo, essa expressão é considerada como uma forma pejorativa através da qual são designados homens e mulheres homossexuais. É vista como um insulto que tem, como diria Judith Butler (1999), a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo e, por esse motivo, vem adquirindo força e conferindo um local de discriminação e de abjeção àqueles a quem é dirigido. “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2016, p. 39). Ou seja, “na medida em que Queer aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora do centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma “aplicação” ou a uma extensão de ideias fundadoras.” (Louro, 2016, p. 44).

“Queer não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação” (Salih, 2017, p. 19). Enquanto os estudos relacionados ao gênero, os estudos gays e lésbicos e os estudos feministas podem ter tomado para si, a existência de “o sujeito”, ou seja, o sujeito gay, o sujeito lésbico, a “fêmea”, ou sujeito “feminino, como um pressuposto, a teoria queer “empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e “generificadas” (Salih, 2017, p. 20).

Após essa análise inicial sobre a sexualidade e sobre a teoria Queer, busco apresentar a importância da criação (adoção) de uma identidade ‘sexual’, pois reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. A afirmação de uma identidade supõe uma demarcação de fronteiras e implica uma disputa quanto às formas de representá-la. Assumir uma identidade é um ato político e necessário. Para aprofundar essa discussão acerca da identidade, busco em Stuart Hall (2011) um aprofundamento teórico, pois se faz relevante entender as críticas às quais o conceito de identidade tem sido submetido ao longo do tempo¹⁰, assim como é igualmente relevante compreender por que o autor prefere utilizar identificação ao invés do conceito de identidade. Para compreendermos esse processo é importante situar o conceito de identidade e entender que ele vem sofrendo uma desconstrução em várias áreas disciplinares, que criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada (Hall,

¹⁰ Pode-se verificar claramente a explosão discursiva do conceito de identidade em Hall (2011).

2011). O que vai nos interessar aqui é saber como essa desconstrução se dá no discurso feminista e no discurso da crítica cultural:

No discurso da crítica discursiva feminista e da crítica cultural influenciadas pela psicanálise têm-se destacado os processos inconscientes de formação de subjetividade, colocando-se em questão, assim, as concepções racionalistas de sujeito. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo (Hall, 2011, p. 103).

A necessidade de se falar sobre identidade está na existência de algo que diferencia a crítica desconstrutiva onde muitos desses conceitos ditos essencialistas estão submetidos, que discorda daquelas formas críticas que objetivam afastar conceitos inadequados, substituindo por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos chave “sob rasura”¹¹ (Hall, 2011, p. 104). Neste sentido, “a identidade é um conceito que opera ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência, ou seja, é uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2011, p. 104).

Dando seguimento, outra necessidade que o conceito de identidade nos exige é enxergar onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a indissociabilidade deste conceito. Neste caso, a indissociabilidade encontra-se em sua centralidade para a questão da agência¹² e da política.

Por ‘política’ entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante “identidade” e de sua relação primordial com uma política da localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que tem afetado todas as formas contemporâneas da chamada “política de identidade” (Hall, 2011, p. 105).

Para compreender a questão da agência, Stuart Hall busca seu entendimento em Foucault (1970). Vejamos:

Ao falar em “agência” não quero expressar nenhum desejo de retornar a uma noção não mediada e transparente de sujeito como o autor centrado da prática social, nem tampouco pretendo adotar uma abordagem que “coloque o ponto de vista do sujeito

¹¹ 4 O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (Hall, 2011, p. 104).

¹² “Agência” é, aqui, a tradução do termo “agency”, amplamente utilizado na literatura de teoria social anglo-saxônica para designar o elemento ativo da ação individual. C.f. Tomaz Tadeu da Silva. Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

na origem de toda historicidade – que, em suma, leve a uma consciência transcendental” (Foucault, 1970, XIV).

Sendo assim, Hall (2011, p. 105) entende que “o que nos falta neste caso, não é “uma teoria do sujeito cognoscente”, mas uma teoria da prática discursiva”. Nesse sentido, o que essa descentralidade exige não é um abandono, mas uma nova conceitualização do “sujeito”:

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e as políticas de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (Hall, 2011, p. 105).

Hall (2011) nos mostra que o conceito de identificação não é tão bem desenvolvido pelas teorias social e cultural ao ser comparado ao conceito de identidade. Por isso, nos resta compreendê-lo através do repertório discursivo e psicanalítico sem limitar suas bases em nenhum deles, pois trata-se de um campo semântico complexo para ser absorvido aqui, mas é necessário indicar sua relevância para a tarefa que nos propomos. Para o senso comum, “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (Hall, 2011, p. 106).

A abordagem discursiva entende a identificação como uma construção, “como um processo nunca completado – como algo sempre em processo” (Hall, 2011, p. 106). Nesse sentido, a identificação é condicional, ou seja, alojada na contingência, ou melhor, ela não irá mudar a diferença. Para melhor compreendermos a identificação, busco auxílio:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da “différance”. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da “différance”, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (Hall, 2011, p. 106).

Para termos uma compreensão adequada de identificação, é necessário visitarmos o termo identidade, conforme Hall vem nos mostrando na produção *Quem precisa de identidade?* Para Hall (2011, p. 108), a concepção de identidade

não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. [...] Essa concepção aceita que as identidades não

são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Podemos entender que as identidades evocam um passado histórico, com o qual continuam mantendo uma relação, ou seja,

[...] as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos[...]. Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao mesmo, no interior de um campo fantasmático (Hall, 2011, p. 109).

Nesse sentido, as identidades são produzidas dentro do discurso e não fora dele. Por esse motivo, precisamos entendê-las como produzidas em locais históricos e no interior de práticas discursivas específicas. Além disso, as identidades nascem através de jogos de poder e passam a ser consideradas um produto que marca a diferença e a exclusão em uma unidade que é naturalmente constituída, ou seja, de uma identidade em seu significado tradicional, algo que tudo inclui, uma identidade sem costuras e que não possui uma diferenciação interna, “[...] diferentemente e de forma contrária àquela pela qual as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2011, p. 110). A partir dessa perspectiva, a identidade só pode ser construída através do reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, é que ela ganha significado:

Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora, “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2011, p. 110)

O esforço agora é para pensarmos o Queer como discursivamente constituído, por meio de um ideal normativo regulatório e que não pode ser brevemente esquematizado, mas, perceber que esse enredado argumento demonstra que a teorização da identidade é um tema de considerável importância política e que só poderá avançar quando, tanto a necessidade, quanto a “impossibilidade” da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição, forem inequivocamente reconhecidos.

Dessa forma, pensar o Queer através das lentes da identidade e da identificação é perceber que o entendimento de Queer e os sujeitos que assim que identificam, estão sob rasura, estão em constante processo de construção. Ainda, significa que a identidade Queer se dá através do reconhecimento de que é por meio da relação com o outro, da relação daquilo que não é e com aquilo que falta, que ela ganha significado. Para que isso seja possível, proponho um novo olhar sobre o Queer, pois “queer é um momento, um movimento, um motivo contínuo – recorrente, vertiginoso, *troublant* [perturbador]”¹³ (Salih, 2017, p. 19).

3.2 UM NOVO OLHAR SOBRE O QUEER

Como podemos verificar, a palavra Queer passou a ser utilizada em estudos sobre gênero e sexualidades, por volta da década de 1990. Contudo, o sentido de Queer ainda deixa dúvidas e gera confusões. Isso ocorre porque o termo é frequentemente traduzido e me pergunto: será que esse é o melhor caminho para entendê-lo? Ao tentar traduzir Queer¹⁴ caímos em uma armadilha ontológica, tentando definir e colocar em ‘caixinhas’ o que foge de uma normalidade ou familiaridade. O que perdemos e o que ganhamos com uma transposição/tradução cultural? Não é a minha intenção adotar qualquer posição mais extremada, pois o que me interessa na verdade é refletir sobre uma questão que considero norteadora e que é a seguinte: traduzir o Queer poderia implicar, ao menos potencialmente, uma ‘perda’, ou um ‘ganho’, ou ‘ambos’ ao mesmo tempo? Com esses questionamentos, devemos nos manter vigilantes com o que potencialmente podemos ganhar e/ou com o que podemos perder ao tentar traduzi-lo.

¹³ Sedgwick, uma teórica Queer cujo influente livro *Epistemologia do armário* foi publicado em 1990, no mesmo ano de *Gender Trouble*, caracteriza o Queer como indistinguível, indefinível, instável.

¹⁴ “Antes de traduzir (ou de ‘não traduzir’) o Queer, parece-me pertinente retomar um pouco do contexto do termo. Em inglês, Queer possui uma carga semântica muito ‘pesada’, ‘espessa’ e ‘opaca’. Na linguagem ordinária, Queer (o adjetivo) carrega os sentidos de ‘bizarro’, ‘estranho’, ‘anormal’, *freak*, ‘não natural’, ‘não convencional’. Especula-se que o vocábulo tenha surgido no Baixo Alemão, quer (significando ‘oblíquo’, ‘perverso’), e teria migrado para o inglês por volta do século XVI. Como adjetivo, Queer não era uma palavra cujo sentido estaria associado às sexualidades dissidentes. É apenas com a utilização na forma nominal, *the queer*, que o termo para a ser utilizado como substantivo para designar, pejorativamente, os homossexuais – em um primeiro momento, homens homossexuais e, ao longo dos séculos XIX e XX, todo e qualquer sujeito de sexualidade ‘indesejável’ (Cf. Anselmo Peres Alós, 2011; 2013; Guacira Lopes Louro, 2004; Annamarie Jagose, 1996). Em especial, ao longo do século XX, a expressão *hey you, queer!* torna-se um insulto particularmente ultrajante. Mobilizado pelos discursos de ódio de caráter homofóbico direcionados a gays, lésbicas, travestis e transexuais, o termo teria o peso que os termos ‘puta’, ‘bicha’, ‘viado’ e ‘sapatão’ teriam quando mobilizados de maneira a ‘ofender’. É uma expressão que simultaneamente ‘insulta’ e ‘devassa’ uma identidade sexual supostamente indesejável, ao mesmo tempo em que rebaixa o interlocutor a uma posição de ‘abjeto’, de ‘menos-que-humano’, ou mesmo de ‘não humano’”. (nota de rodapé extraída do artigo escrito por Alós, 2020, p. 2-3).

Acredito que o Queer é muito mais do que um conceito, mas um estado de humanidade. Explico: Queer se tornou um ato político, um protesto, uma busca de reconhecimento das diferenças. Se tornou uma potência para todos aqueles que fogem às regras estabelecidas por uma cultura heteronormativa. Queer representa todos os borramentos, todas as fronteiras, todas as margens e ainda sim, tudo o que é diferente e que não consegue representá-lo, ou seja, considera:

Outras ontologias possíveis, brincantes, subversivas, são expressões dissidentes deste modelo e que, por isso, recebem o lugar de abjeção. A ideia de abjeção está ligada àquilo que não pode ser considerado humano, pois é impensável nas categorias-padrão de produção de sujeitos (Lopes *et al*, 2020, p. 312)

Vejamos o que Butler (1999, p. 161) nos fala sobre a questão da humanidade.

Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o “humano” com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação.

Esses questionamentos de humanidade alimentam um campo de discurso e de poder que acabam delimitando e sustentando aquilo que pode, de forma legítima, ser descrito como “humano”. Vemos isso muito naqueles seres que são considerados abjetos por se entenderem como Queer, que não parecem apropriadamente como seres generificados. Nesse sentido, é a sua própria humanidade que é questionada, então, Queer vai além de tudo isso.

Ser Queer, em meu entendimento, é um ato de rebeldia, de busca por reconhecimento, de ato político, de luta. Queer não deve representar somente a comunidade LGBTQIAPN+, mas toda pessoa que escapa às regras dessa sociedade na qual vivemos; todos aqueles e aquelas que não aceitam os padrões impostos socialmente, que fogem das armadilhas da heteronormatividade; de todos e todas que se importam com a vida humana. Desmontar o termo Queer e retirá-lo da categoria de ofensas e da ordem pejorativa, é criar um novo sentido, onde Queer passa a ter novas possibilidades de representação: “Esse gesto, ao mesmo tempo em que ‘desarma’ o discurso homofóbico e heteronormativo, reabilita o uso do termo em um contexto não ofensivo” (Alós, 2020, p. 3). A partir dessa perspectiva,

Queer [no sentido que o adjetivo invoca na expressão ‘teoria queer’] é o produto de pressões e negociações culturais e sociais (tanto dentro quanto fora das universidades) que enriquecem o debate em torno das questões sobre identidade gay e lésbica. Talvez o mais significativo na perspectiva queer seja a problematização, de índole pós-estruturalista, da compreensão da ‘identidade’ promovida pela liberação

gay e pelo feminismo lésbico, que passa a ser entendida em termos de relações e operações de poder. [...] Adeslegitimação de noções de identidade liberais, étnicas e não raro separatistas produziu as condições de emergência do termo ‘queer’ no contexto teórico e político: a não especificidade do queer resguarda-o das críticas feitas à tendências exclusionistas expressas pela identidade ‘gay’ e ‘lésbica’ (Jagose, 1996, p. 76).

Como já vimos, não é possível traduzir Queer sem grandes perdas, sem deixar algo pelo caminho. Lançar um novo olhar sobre o entendimento do que é, e sobre o que é ser Queer pode nos abrir um novo campo epistêmico para a investigação científica. Buscar compreender o termo para além dos bancos acadêmicos, buscar nas ruas e nas comunidades minoritárias o seu entendimento, nos abre a possibilidade de uma redefinição de um conceito amplo e complexo. De um conceito que está fortemente alicerçado em sua tradução, em ser abjeto, em ser estranho. Nesse contexto, Queer é uma potência epistemológica pouco investigada, pouco pensada e muito traduzida. Para Alós (2020, p. 7), no cenário brasileiro, Queer:

[...] é frequentemente o recurso a siglas aglutinantes, que esboçam uma política de coalização que se pretende aparentada ao queer, tais como GLS (‘gays’, ‘lésbicas’ e ‘simpatizantes’), LGBT (‘lésbicas’, ‘gays’, ‘bissexuais’ e ‘travestis’), ou ainda LGBTTTTI (‘lésbicas’, ‘gays’, ‘bissexuais’, ‘travestis’, ‘transexuais’, ‘transgêneros’ e ‘intersexuais’). Essas siglas não traduzem a complexidade das abordagens queer, pois pressupõem e insistem nas políticas identitárias expressas por cada uma das letras nas siglas. Incluir um ‘Q’ nas siglas (de forma a marcar a presença do queer nessa “sopa de letrinhas”) tampouco é uma alternativa, pois o ponto de partida do queer é o questionamento da identidade estável. O queer não pode ser subsumido em uma política identitária, por mais ampla que ela se pretenda.

Dessa forma, Queer não é e não pretende ser uma categoria ou uma identidade. É um local vivo de articulação teórica, um lugar de um espaço epistêmico importante de produção de conhecimentos que são e estão politicamente situados. O Queer é um lugar de crítica, o lugar de uma nova maneira de olhar, de um *locus* epistemológico importante, no qual pode-se pensar questões referentes ao corpo, ao sexo, ao gênero e à sexualidade. Quando uma pessoa diz *eu sou Queer* ela está dizendo tanto sobre a sua sexualidade quanto dizer *eu sou marxista* ou *eu sou estruturalista*. O Queer não é uma identidade sexual, não descreve, tampouco prospecta, uma identidade fixada em algum desejo desviante ou não heteronormativo. O Queer é um gesto analítico, é uma postura epistêmica, é um espaço de articulação e de produção de conhecimento ou, ainda, uma possibilidade de enquadramento; ele não é um mero *locus* de enunciação, ou um lugar de fala, para remontar à categoria tão popularizada recentemente na academia e nos movimentos sociais brasileiros em função do trabalho de Djamila Ribeiro¹⁵ (2016).

¹⁵ É autora dos livros “Lugar de Fala” (Jandaíra/Feminismos Plurais), “Quem tem medo do Feminismo Negro?”, “Pequeno manual antirracista” e “Cartas para minha avó” (Companhia das Letras), além de “Diálogos

Neste trabalho, o campo queer não é mobilizado como categoria identitária a ser aplicada aos sujeitos da pesquisa, tampouco como rótulo analítico para nomear a docência transexual. Sua contribuição é de outra ordem: trata-se de uma ferramenta crítica para desnaturalizar os regimes de normalização que estruturam a escola, o currículo e a própria ideia de profissionalidade docente. Ao discutir o queer, este capítulo buscou evidenciar como gênero, sexualidade e corpo são permanentemente regulados por normas institucionais que definem quem pode ensinar, em quais condições e sob quais expectativas de legitimidade. Essa discussão não se encerra aqui, mas funciona como pano de fundo teórico para a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes, especialmente no Capítulo 7, onde tais regimes de normalização são observados em operação no cotidiano escolar, nos dispositivos administrativos, nas práticas formativas e nas tecnologias de governo que atravessam a docência. Assim, o queer opera nesta tese menos como identidade e mais como crítica às evidências, sustentando uma leitura institucional, situada e politicamente responsável da experiência docente transexual.

Transatlânticos” (Editions Anacaona) com traduções para vários idiomas. É também professora convidada da New York University (NYU) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desde 2022, é imortal da cadeira nº 28 da Academia Paulista de Letras e é conselheira da Fundação Padre Anchieta, da Pinacoteca de São Paulo e do Fundo Patrimonial da USP. Colunista do jornal Folha de S. Paulo e foi secretária adjunta de Direitos Humanos de São Paulo em 2016. Foi laureada pelo Prêmio Prince Claus de 2019, concedido pelo Reino dos Países Baixos e considerada pela BBC como uma das 100 mulheres mais influentes do mundo. Em 2020, ganhou o Prêmio Jabuti, o mais importante do meio literário brasileiro, na categoria Ciências Humanas, pelo Pequeno Manual Antirracista. Em 2021, foi a primeira pessoa brasileira da história a ser homenageada pelo BET Awards, concedido pela comunidade negra estadunidense. Em 2023 recebeu o Prêmio Franco-Alemão de Direitos Humanos. (Biografia da própria autora, disponível em: <https://www.djamilaribeiro.com.br/biografia-djamilaribeiro/>)

4 FORMAÇÃO DOCENTE COMO INFRAESTRUTURA DE INCLUSÃO: SABERES, COMPETÊNCIAS E PRÁXIS PARA POLÍTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL.

A formação docente é um campo de disputa: disputa por projetos de escola, por modelos de profissionalidade, por formas legítimas de conhecimento, e, de modo decisivo nesta tese, por condições reais de reconhecimento e permanência para docentes transexuais e para a população LGBTQIAPN+ no cotidiano escolar. O ponto crítico é simples: quando a formação se limita a recomendações genéricas sobre “respeito” e “diversidade”, ela se torna retórica de baixo impacto; quando ela se organiza como política de trabalho (currículo, gestão, dispositivos, registros, avaliação e cultura institucional), ela vira infraestrutura de inclusão. A formação docente não é um tema “de apoio” nesta tese; ela é o eixo que sustenta a hipótese de que a formação inicial e continuada pode tornar-se aliada na inclusão de professores e professoras transexuais e da população LGBTQIAPN+, mas que ainda carece de políticas claras para sua concretização. A própria formulação do problema - “Como ocorre(ra)m as trajetórias formativas das(os) professoras(es) transexuais do município de Canoas/RS?” - desloca o debate do plano abstrato para o plano do trabalho docente real, vivido e narrado.

Este capítulo toma como eixo uma ideia já consolidada no texto: não existe neutralidade pedagógica “de lugar nenhum”. A própria tese sustenta que o conhecimento é encarnado e situado, e que a escrita acadêmica deve evitar a impessoalidade que apaga o sujeito (“observou-se...”) e escapar do “*truque de Deus*”. Isso exige abandonar duas ilusões recorrentes: (1) a ideia de que formação docente é principalmente “técnica”, e (2) a noção de que gênero e sexualidade “não são assunto da escola”. A tese já aponta, com precisão incômoda, que o campo educacional ainda produz silêncio e tabu, e que muitas escolas acabam “represando” o tema até que ele retorne como pressão sobre corpos específicos - frequentemente, sobre docentes travestis e transexuais - como se fossem eles os responsáveis por “explicar” gênero e sexualidade à comunidade escolar. Essa transferência é uma forma de governo do cotidiano: desloca o problema estrutural para o indivíduo, convertendo diversidade em demanda pessoal. Portanto, discutir formação docente aqui é discutir profissionalidade, projeto educativo, políticas públicas e regimes de verdade. E é exatamente esse o ponto de contato com o encadeamento já construído nos capítulos 6 e 7: se o conhecimento é sempre situado e corporificado, não há neutralidade possível quando falamos de docência, currículo e escola. Transpondo isso para a formação docente, o recado é direto:

formar professores para a escola pública contemporânea - especialmente no ensino fundamental - implica explicitar quem ensina, a partir de quais experiências, para quais estudantes, sob quais normas e com quais efeitos. A presença de docentes transexuais, nesse sentido, não é apenas uma “questão de identidade”; é um analisador potente da escola e dos seus regimes de verdade, porque evidencia as fissuras na heteronormatividade escolar e abre espaço para currículo dissidente¹⁶. Se a pergunta central da tese é “de que forma a transexualidade interfere (ou não) na prática docente”, então a formação docente não pode aparecer como apêndice. Ela é infraestrutura profissional: define repertório pedagógico, leitura ética do cotidiano, manejo de conflitos, e também a capacidade institucional de sustentar direitos sem depender de heroísmos individuais. A formação docente, aqui, é tratada como produção de condições de possibilidade: para ensinar, para permanecer, para ser reconhecido(a) no sistema e para que a escola cumpra seu papel público: a escola é um ecossistema de normas (currículo, documentos, rotinas) que pode tanto habilitar quanto inviabilizar existências dissidentes.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE

Ao estudar António Nóvoa (2009), entendemos que a formação docente se desloca de uma lógica de transmissão de conteúdos para uma lógica de construção de profissionalidade: tornar-se professor envolve uma trajetória, uma identidade e uma pertença a coletivos profissionais. Esse deslocamento é essencial para este estudo porque as tensões de gênero e sexualidade não incidem apenas sobre “o que ensinar”, mas sobre “quem pode ensinar”, “como será reconhecido” e “a que custo subjetivo e institucional”.

Para o autor, formar professores é fortalecer práticas de reflexão sobre experiências, a cultura profissional e os contextos concretos da escola. Isso se conecta diretamente aos capítulos finais desta tese que defendem como prática de responsabilidade: a formação precisa produzir capacidade de leitura crítica da própria instituição e de seus dispositivos (currículo, registros, rotinas, linguagem, avaliação, gestão). Quando docentes transexuais relatam a necessidade de ajustes institucionais - como adequações em sistemas eletrônicos e registros para reconhecer identidades reais - isso não é detalhe administrativo; é formação como política organizacional. Nóvoa é incontornável quando o tema é profissionalização: ele

¹⁶ Um currículo dissidente refere-se a propostas pedagógicas e curriculares que desafiam as normas, valores e conhecimentos hegemônicos impostos pelo currículo oficial, focando na inclusão de experiências, identidades e saberes marginalizados, especialmente em relação a gêneros, sexualidades e raças, experiências essas que são frequentemente marginalizadas.

desloca a formação de um pacote de técnicas para um processo de construção identitária e coletiva da profissão. Para ele, formar professores é formar um campo profissional com cultura, autonomia e responsabilidade pública - o que exige espaços de reflexão sobre a prática e comunidades profissionais (não cursos “soltos” e desconectados do cotidiano escolar). Nesse sentido, ele desloca a formação para a construção de profissionalidade: ser professor é uma forma de pertença e de identidade profissional, produzida na e pela escola, em consolidadas em coletivos docentes. Para esta tese, esse ponto é inegociável: se docentes transexuais são empurrados ao lugar de “outsider”, a formação precisa ser concebida como política de integração profissional e não como sensibilização. Formação, então, vira arquitetura de pertença: regras, dispositivos e práticas que definem quem é reconhecido como professor “de fato” e quem é tolerado como exceção.

Neste estudo, isso tem consequência direta: políticas de gênero e sexualidade no Ensino Fundamental não se sustentam por boa vontade. Elas precisam virar competência institucional, com rotinas, pactos e legitimidade interna. Sem isso, a inclusão de docentes transexuais vira excepcionalidade - e o sistema mantém a capacidade de “negar” por burocracia (registros, documentos, chamadas, diários), exatamente como é problematizado ao mapear os dispositivos que nomeiam ou apagam. A formação docente é tensionada por Nóvoa (2009) ao deslocar o foco da acumulação de cursos para a construção da profissionalidade: aprender a ensinar é construir uma identidade profissional em interações com coletivos, instituições e culturas escolares. Esse argumento é particularmente útil neste estudo por dois motivos: (1) *Formação como trajetória*: dialoga diretamente com a pergunta central sobre trajetórias formativas de docentes transexuais; (2) *Formação como política institucional*: quando a escola (ou a rede) não possui políticas claras, a “formação” vira improvisado e a inclusão vira exceção. Nóvoa (2009) sustenta que a escola é lugar de formação porque é ali que a docência se realiza com seus dilemas reais: avaliação, gestão de sala, relação com famílias, conflitos, cultura institucional. Neste estudo, isso significa um ponto direto: não há inclusão docente sem a escola implicada. A inclusão de docentes transexuais não pode depender apenas de “boa vontade” individual: ela precisa ser traduzida em protocolos, rotinas e decisões de gestão (nome social, registros, comunicação institucional, mediação de conflitos, proteção contra assédio, cultura de equipe, etc.). Dessa forma,

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a técnica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública

de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*: (Nóvoa, 2009, p.12)

Ao propor o conceito de disposição, Nóvoa (2009) desloca o debate da formação docente de uma lógica centrada em competências técnicas previamente definidas para uma compreensão mais processual e relacional da profissionalidade. A formação deixa de ser entendida como um conjunto fixo de habilidades e passa a ser concebida como uma construção situada, que articula dimensões pessoais e profissionais na constituição da identidade docente. Nessa perspectiva, o saber técnico não é negado, mas reinscrito em uma predisposição construída social e culturalmente, vinculada a uma posição pública ocupada pelo professor e às experiências que atravessam sua trajetória. A profissionalidade docente, assim, não pode ser separada da personalidade do sujeito que ensina, pois é no entrelaçamento entre história de vida, cultura profissional e contexto institucional que o trabalho docente se configura e ganha sentido.

Nesse deslocamento da formação docente para o campo da profissionalidade e do trabalho real, a contribuição de Maurice Tardif (2014; 2008) torna-se central para aprofundar a análise. Ao compreender os saberes docentes como construções heterogêneas, produzidas na articulação entre formação inicial, experiências de vida, trajetórias profissionais e contextos institucionais. Tardif (2014; 2008) rompe definitivamente com a ideia de um saber pedagógico neutro, universal e descolado dos sujeitos que ensinam. Para o autor, o trabalho docente é atravessado por saberes plurais - saberes da formação, do currículo, da experiência e do contexto - que se constroem no cotidiano da escola e nas relações que o professor estabelece com alunos, colegas, gestão e políticas educacionais. Essa perspectiva é particularmente potente para esta tese, pois permite compreender que as trajetórias formativas de docentes transexuais não podem ser analisadas apenas a partir de currículos formais ou cursos realizados, mas exigem atenção às experiências vividas no exercício da docência, às estratégias de sobrevivência institucional, aos conflitos e aos aprendizados produzidos em contextos marcados pela cisheteronormatividade. Ao situar os saberes docentes no interior do trabalho e da experiência, Tardif (2014; 2008) fornece uma chave analítica fundamental para pensar a formação como produção de condições de possibilidade - e não como prescrição abstrata -, evidenciando que a inclusão (ou exclusão) de docentes transexuais é também resultado de quais saberes são reconhecidos como legítimos no interior da escola e de quais experiências são silenciadas ou desautorizadas no processo de profissionalização.

Tardif (2014; 2008) contribui com uma virada crucial: compreender a docência pelo prisma dos saberes do trabalho. O professor não opera apenas com “teorias acadêmicas”; ele mobiliza saberes múltiplos, construídos em diferentes fontes (formação inicial, currículo, disciplinas, experiência, cultura institucional). Essa leitura é compatível - e produtivamente tensionada - com a chave harawayana já trabalhada na tese: não existe conhecimento “do alto”, sem corpo e sem lugar; a docência é conhecimento em situação, atravessado por relações, normas e materialidades. O ponto decisivo, para esta pesquisa, é que gênero e sexualidade atravessam todos os tipos de saber docente: atravessam o saber currículo (o que entra e o que não entra no currículo vivido); atravessam o saber experiencial (como lidar com conflitos, preconceitos, microagressões, violência simbólica); atravessam o saber institucional (como a escola nomeia/nega sujeitos em documentos e rotinas). E quando esse atravessamento não é tematizado na formação, ele não desaparece - ele retorna como crise, desgaste e risco de exclusão. O texto da tese já registra que pesquisas sobre transexualidade e docência ainda são pouco frequentes, e que o campo educacional mantém tabus sobre gênero e sexualidade.

Tardif (2014; 2008) organiza a docência como um trabalho sustentado por saberes plurais: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e, decisivamente, saberes da experiência. Isso importa porque o gênero e a sexualidade na escola quase sempre aparecem como “tema sensível” - e o que a escola faz, na prática, é empurrar para o improvisado. Tardif (2014, 2008) ajuda a dizer com clareza: improvisado não é neutralidade; é gestão precária de risco. O autor é crucial porque recoloca a pergunta: quais saberes sustentam o ensinar e como eles se legitimam? Em vez de supor que a docência é aplicação de teorias externas, ele a descreve como trabalho que mobiliza saberes heterogêneos (da formação, do currículo, da disciplina, da experiência, do contexto institucional). Essa leitura conversa diretamente com o que eu assumo ao adotar Haraway (1988; 1995; 2003; 2016; 2019; 2021; 2022; 2023; 2025): todo conhecimento é localizado, corporificado e atravessado por relações de poder. Logo, o que conta como “bom professor” e “boa prática” não é neutro: é regulado por expectativas sociais e institucionais - e, em escolas marcadas por heteronormatividade, essas expectativas frequentemente operam como controle moral do corpo docente. Quando a literatura citada na tese afirma que à professora travesti/trans “parece estar reservado” o lugar de outsider, cuja luta é adequar-se a um corpo heteronormativo isso revela um mecanismo de validação profissional: certos corpos e performances são lidos como “naturais” para a docência; outros precisam provar mérito sob suspeita permanente. Esse é um ponto que a formação docente

não pode contornar: formar para a inclusão LGBTQIAPN+ envolve explicitar como a escola produz hierarquias de credibilidade.

A agenda de inclusão LGBTQIAPN+ exige reconhecer que o “saber docente” inclui: (i) saberes sobre o desenvolvimento infantil e as relações de grupo; (ii) saberes curriculares sobre linguagem, ciências, história e cultura; (iii) saberes de gestão de sala de aula; e (iv) saberes ético-políticos sobre direitos, dignidade e reconhecimento. Quando esses saberes não são trabalhados na formação, a escola tende a reproduzir o padrão dominante por inércia: a heteronormatividade como “normalidade” e a dissidência como “tema sensível”. No capítulo 7 deixo explícito esse ponto ao afirmar que a escola tradicional naturaliza binarismos e silencia vivências dissidentes.

No ensino fundamental, trabalhar com Tardif (2014; 2008) implica desenhar formação continuada baseada em situações-problema reais, como: episódios de bullying/transfobia, uso de nome social, conflitos de banheiro/vestuário, linguagem em sala, livros didáticos com estereótipos, e comunicação escola-família. Nessa abordagem, a política de gênero e sexualidade deixa de ser “conteúdo” e vira matéria de trabalho: o professor aprende a ler o contexto, escolher estratégias, produzir registros, e responder com responsabilidade - exatamente a ética que “dar contas” que me refiro mais adiante. Nesse sentido, compreender a formação docente como produção de profissionalidade implica também problematizar o lugar social e epistemológico ocupado pelos professores no campo educacional. Ao deslocar a análise para os saberes do trabalho, Tardif (2014) evidencia que a docência, embora central para o funcionamento da escola, permanece marcada por processos de deslegitimação do saber produzido na prática. Como afirma o autor:

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (Tardif, 2014, p. 40)

A partir da compreensão da docência como um trabalho sustentado por saberes plurais, historicamente deslegitimados no campo educacional, impõe-se o aprofundamento da análise sobre como os professores agem diante das situações concretas que atravessam o cotidiano escolar. Se, conforme assinala Tardif (2014), o saber docente é frequentemente reconhecido apenas como aplicação ou transmissão de conhecimentos produzidos em outros

espaços, isso significa que grande parte do trabalho do professor se realiza em zonas de indeterminação, nas quais normas, prescrições curriculares e discursos formativos mostram-se insuficientes para responder às exigências do real. Nessas zonas, o agir docente exige leitura contextual, julgamento prático, tomada de decisão e regulação da ação frente a dilemas que envolvem relações pedagógicas, expectativas institucionais, conflitos morais e assimetrias de poder. É nesse horizonte que se inscrevem as contribuições de Philippe Perrenoud (2000), ao compreender a docência como um trabalho intelectual e prático de gestão da complexidade, no qual o professor mobiliza esquemas de ação, saberes incorporados e competências construídas na experiência para enfrentar situações-problema singulares. Para este estudo, essa abordagem assume relevância central, pois permite analisar como docentes transexuais constroem modos de agir profissional em contextos marcados pela heteronormatividade, nos quais questões de gênero e sexualidade emergem como desafios cotidianos do trabalho docente — não como conteúdos previamente definidos, mas como situações que exigem posicionamento ético, regulação institucional e produção de sentido no interior da prática pedagógica.

A partir das contribuições de Philippe Perrenoud (2000), ensinar deixa de ser compreendido como mera aplicação de métodos ou execução de prescrições curriculares e passa a ser entendido como um trabalho de gestão da complexidade. A complexidade do ensino reside no fato de que a ação docente se desenvolve em contextos marcados pela imprevisibilidade, pela simultaneidade de demandas e pela necessidade constante de tomada de decisões em tempo real, diante de situações que não se deixam reduzir a regras gerais. Nessa perspectiva, o professor atua em um espaço de tensões permanentes entre normas institucionais, expectativas sociais, singularidades dos alunos e condições concretas de trabalho, mobilizando saberes construídos na experiência para regular sua ação. Ensinar, portanto, é gerir incertezas, arbitrar conflitos, interpretar contextos e produzir respostas pedagógicas situadas. Essa concepção é central, pois permite compreender que as questões de gênero e sexualidade no ensino fundamental não se apresentam como conteúdos estáveis a serem “ensinados”, mas como dimensões que atravessam o cotidiano escolar, exigindo do professor capacidade de leitura do contexto, julgamento ético e posicionamento profissional frente a situações complexas, frequentemente marcadas por disputas morais e institucionais. No caso de docentes transexuais, essa gestão da complexidade adquire contornos ainda mais densos, uma vez que o próprio corpo docente se torna parte da situação-problema, exigindo estratégias de regulação da ação que articulem profissionalidade, reconhecimento institucional e proteção de direitos.

Perrenoud (2000) torna-se uma referência central neste capítulo ao compreender a docência como um trabalho de gestão de situações complexas, no qual planejamento, diferenciação pedagógica, avaliação formativa, trabalho em equipe, tomada de decisões éticas e enfrentamento de dilemas fazem parte do cotidiano profissional. Essa abordagem mostra-se particularmente fecunda para pensar a formação docente a partir de competências profissionais efetivamente mobilizadas no trabalho, e não de discursos genéricos ou normativos desconectados das condições reais da escola. Ao conceber o ensinar como gestão da complexidade, Perrenoud (2000) evidencia que a ação docente se desenvolve em contextos marcados pela imprevisibilidade, pela heterogeneidade dos sujeitos, pela circulação intensa de normas sociais e moralidades, e pela necessidade de escolhas em tempo real — aspectos que se tornam ainda mais visíveis no ensino fundamental. No entanto, o autor também permite problematizar os limites do uso acrítico da noção de competência, sobretudo quando esta é capturada por políticas tecnocráticas de formação e avaliação, convertendo-se em uma linguagem de desempenho que tende a apagar desigualdades estruturais. É nesse sentido que Perrenoud (2000) precisa ser lido e relido contra o senso comum: competência não se reduz à performance individual, mas diz respeito à capacidade situada de julgar, decidir e agir em situações didáticas e ético-políticas concretas. Essa distinção é fundamental, pois, quando redes de ensino reduzem gênero e sexualidade a ações formativas pontuais, transferem ao professor a responsabilidade por um problema que é institucional. Nesse processo, docentes transexuais e LGBTQIAPN+ acabam sendo convertidos em referências excepcionais, enquanto a escola, como sistema, mantém a heteronormatividade como padrão normativo — o que contradiz frontalmente a concepção de formação docente como infraestrutura de inclusão defendida ao longo deste estudo.

O deslocamento operado por Perrenoud (2000) ao compreender o ensinar como gestão da complexidade abre caminho para aprofundar a análise sobre o tipo de conhecimento profissional que sustenta a ação docente. Nesse horizonte, as contribuições de Lee Shulman (1986; 1987) tornam-se fundamentais ao problematizar a insuficiência de uma formação baseada apenas no domínio do conteúdo ou em prescrições metodológicas genéricas. Ao formular o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), Shulman (1986; 1987) argumenta que não basta conhecer um tema de modo abstrato; é necessário saber como ensiná-lo a públicos concretos, mobilizando exemplos, analogias, sequências didáticas, critérios de avaliação e leitura de contexto. O ponto duro dessa formulação reside no fato de que o conhecimento pedagógico do conteúdo não é transferível automaticamente nem neutro: ele se constrói na intersecção entre saber disciplinar, compreensão dos estudantes, contexto

institucional e decisões didáticas situadas. Aqui, essa perspectiva é decisiva, pois evidencia que o ensino de temas atravessados por disputas morais e políticas — como gênero e sexualidade no ensino fundamental — não pode ser reduzido à posse de informações corretas ou a discursos normativos sobre diversidade. Trata-se de um conhecimento profissional específico, que exige do professor capacidade de traduzir conteúdos em práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, às relações de poder e às condições institucionais, recolocando a formação docente no terreno do trabalho real e da responsabilidade ética.

A discussão desenvolvida a partir de Perrenoud (2000) e Shulman (1986; 1987) permite compreender que a formação docente não pode ser pensada à margem dos marcos normativos que regulam o currículo e o trabalho pedagógico no Brasil. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dispositivo central para a análise, na medida em que explicita expectativas de aprendizagem, competências e habilidades que atravessam todas as áreas do conhecimento e incidem diretamente sobre o cotidiano escolar. Ainda que a BNCC não trate de gênero e sexualidade de forma direta e sistemática, ela opera por meio de competências gerais e temas transversais que convocam o professor a lidar com valores, convivência, diversidade, direitos humanos e respeito às diferenças. Essa convocação, no entanto, só se materializa no trabalho pedagógico se houver uma formação docente capaz de traduzir tais princípios em práticas situadas, o que recoloca a questão do conhecimento pedagógico do conteúdo e da gestão da complexidade como dimensões centrais da profissionalidade docente.

A incorporação dos temas transversais no currículo, conforme previsto tanto em documentos anteriores quanto na BNCC, reforça a ideia de que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos disciplinares, mas envolve a mediação de questões sociais, éticas e culturais que atravessam a experiência escolar. Gênero e sexualidade, ainda que frequentemente silenciados ou tratados de forma periférica, emergem no cotidiano da escola como temas transversais por excelência, exigindo do professor capacidade de leitura de contexto, sensibilidade pedagógica e posicionamento ético. É nesse ponto que o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), formulado por Shulman (1986; 1987), ganha densidade analítica para esta tese: não basta reconhecer a importância desses temas ou dominar informações conceituais sobre eles; é necessário saber como ensiná-los, como mediá-los pedagogicamente e como integrá-los às práticas curriculares de forma responsável. Isso implica construir sequências didáticas, selecionar exemplos e analogias, definir critérios de avaliação e antecipar conflitos, em um movimento contínuo de regulação da ação docente diante da complexidade do real.

Quando articuladas à BNCC e às políticas públicas de educação, essas reflexões evidenciam que a formação docente precisa ser concebida como infraestrutura institucional capaz de sustentar a implementação de princípios curriculares relacionados à diversidade e aos direitos humanos. A ausência de políticas formativas consistentes tende a produzir um descompasso entre o que os documentos normativos anunciam e o que efetivamente se realiza na escola, fazendo com que temas como gênero e sexualidade sejam tratados como questões individuais ou como demandas excepcionais. Para esta tese, esse descompasso é particularmente problemático, pois contribui para a produção de desigualdades no interior da própria docência, ao expor professores e professoras transexuais e LGBTQIAPN+ a processos de hiper-responsabilização e vigilância moral. Assim, teorizar a formação docente à luz da BNCC e dos temas transversais implica reconhecer que a inclusão não se realiza apenas por meio de enunciados curriculares, mas depende da construção de condições institucionais — formativas, pedagógicas e organizacionais — que permitam aos docentes gerir a complexidade do trabalho escolar sem que o custo da inclusão recaia sobre trajetórias individuais.

À luz das contribuições de Nóvoa (2009), Tardif (2008; 2014), Perrenoud (2000) e Shulman (1967; 1987), articuladas aos marcos normativos da BNCC e às discussões sobre gênero e sexualidade desenvolvidas ao longo da tese, torna-se possível afirmar que a formação docente não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais ou prescrições técnicas, mas como uma infraestrutura institucional que sustenta — ou inviabiliza — a inclusão no interior da escola pública. Ao deslocar a formação do plano da sensibilização para o plano da profissionalidade, este capítulo evidenciou que ensinar implica gerir complexidades, mobilizar saberes situados, produzir julgamentos éticos e operar em contextos atravessados por normas, disputas e relações de poder. Nesse sentido, gênero e sexualidade não aparecem como temas externos ao trabalho docente, mas como dimensões constitutivas da prática pedagógica e da identidade profissional, especialmente no ensino fundamental, onde o cotidiano escolar torna visíveis os efeitos da heteronormatividade institucional.

Compreender a docência como trabalho situado, sustentado por saberes plurais e por um conhecimento pedagógico do conteúdo construído na experiência, permite reconhecer que as trajetórias formativas de docentes transexuais operam como analisadores privilegiados das políticas de formação e das condições reais de inclusão no sistema educacional. Longe de serem casos excepcionais ou narrativas individuais, essas trajetórias revelam como dispositivos institucionais — currículos, registros, normas, discursos formativos e práticas de gestão — produzem reconhecimento ou exclusão, legitimidade ou suspeição, pertencimento

ou marginalidade profissional. Assim, a formação docente, quando pensada como política pública, não pode prescindir da escuta das experiências vividas no trabalho, sob pena de reproduzir a distância entre o que os documentos normativos anunciam e o que efetivamente se realiza na escola.

É a partir dessa compreensão que se justifica a opção metodológica desta pesquisa. Se os saberes docentes se constroem na articulação entre formação, experiência e contexto, e se o conhecimento é sempre situado, corporificado e atravessado por relações de poder, torna-se necessário investigar a formação docente a partir das narrativas de quem a vive e a produz no cotidiano escolar. O capítulo metodológico, portanto, não se apresenta como um complemento técnico ao debate teórico, mas como seu desdobramento lógico e político: ao analisar as trajetórias formativas de professores e professoras transexuais do ensino fundamental, busca-se compreender como a formação docente opera — ou falha — como infraestrutura de inclusão, evidenciando os limites, as possibilidades e as tensões entre políticas públicas, práticas institucionais e experiências concretas de docência.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo metodológico que uma pesquisa exige tem a finalidade de captar e analisar as características dos métodos, avaliar as suas capacidades, as suas potencialidades, limitações, distorções e críticas. Estudar os métodos sobre como fazer pesquisa, de análise do que pode ser descoberto através dela e a confiabilidade do conhecimento adquirido através da pesquisa é fazer ciência. A metodologia científica tem papel importante em uma pesquisa pois, conforme Demo (2006), é considerada como uma forma de conduzir e identificar a pesquisa, também caracterizada como um conjunto de regras que servem de base aos procedimentos adotadas e a elaboração de instrumentos que unem a teoria e a prática com eficácia.

5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa será de abordagem qualitativa¹⁷, uma vez que “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). Para tanto, trago um estudo de casos múltiplos de caráter exploratório, com análise das histórias de vida. Serão exploradas situações de vida real em um local específico (professores e professoras transexuais da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS) e seu contexto será observado e descrito no trabalho. A partir da construção deste contexto, o presente estudo de casos se caracteriza como exploratório. De acordo com Yin (2001, p. 21),

O estudo de caso permite uma investigação para se preparar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Tendo presente a complexidade da área educacional, bem com as ideias de Yin (2001) e de outros autores como Goldenberg (2004), os professores Jung e Ramos (2024, p. 7) definiram o estudo de caso como:

¹⁷ A escolha da natureza da pesquisa está ancorada em obras de autores como Gil (2002), Bardin (2016) e Santos *et al.* (2020). Dentre esses autores, Santos *et al.* (2020, p. 657) postula: “A pesquisa qualitativa busca compreender e descrever um dado fenômeno, que está restrito a uma conjuntura particular e específica, por meio do qual se alcança informações/dados distintos dos alcançados pelos métodos estatísticos e quantitativos”.

[...] um método de investigação intenso e detalhado de um caso utilizado principalmente nas ciências sociais e tem como objetivo compreender fenômenos complexos em seu contexto real. Dessa forma, apresenta-se como uma estratégia para fazer pesquisa social que contribui para a compreensão de fenômenos sociais complexos e individuais, organizacionais ou até mesmo relacionados a uma comunidade.

A partir dessa perspectiva, o estudo de casos múltiplos que proponho, ainda que traga a singularidade das histórias de vida de seus(suas) participantes, não deixa de ser representativo para uma comunidade: a comunidade de professores e professoras transexuais da rede municipal de ensino de Canoas/RS. Dito isso, o objetivo geral desta pesquisa permite utilizar o estudo de caso de acordo com Yin (2001, p. 27), pois

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidência que usualmente não estão incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas.

A partir do exposto estou de acordo com Yin (2001, p. 27) quando o autor argumenta que no estudo de caso “temos a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” o que vem ao encontro dos objetivos específicos de uma forma mais complexa, quando nos valemos de diversas fontes de dados (além dos instrumentos e documentos diversos).

Para a análise dos dados, utilizarei no que diz respeito à lente interpretativa, uma abordagem epistemológica feminista (Haraway, 1995). Trazer uma proposta metodológica que se embasa epistemologicamente por meio de uma via feminista vem ao encontro da descentralização do poder do conhecimento, tecendo novas formas de olhar e possibilitando mais de uma abordagem metodológica que possui um caráter político. Trata-se de buscar desconstruir o todo e a homogeneização, o que me levou a escolher tais instrumentos para a coleta de dados: entrevista em profundidade, história de vida e formulário de autodeclaração (formulário sociodemográfico).

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os(as) participantes desta pesquisa serão os professores e as professoras da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS. Os critérios de inclusão para a seleção dos/das entrevistados/das se darão através da devolutiva do formulário sociodemográfico (autodeclaração) daqueles que se consideram transexuais. A participação será de livre adesão, tanto na primeira etapa (preenchimento e devolutiva) do formulário sociodemográfico como

e, em especial, na segunda etapa, os(as) que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e se colocarem à disposição para a participação da pesquisa.

A definição da participante desta pesquisa não se deu por critérios de representatividade estatística, mas pela possibilidade de aprofundamento analítico da experiência docente transexual no contexto da rede pública municipal. Embora a pesquisa tenha contado, em sua etapa inicial, com a divulgação de um formulário de autodeclaração como estratégia exploratória de acesso ao campo, a seleção da participante ocorreu a partir da disponibilidade, do consentimento informado e da viabilidade ética de realização de uma entrevista em profundidade. Tal escolha é coerente com a abordagem qualitativa adotada e com o referencial das epistemologias feministas, que privilegiam análises situadas, parciais e responsáveis, em detrimento de generalizações abstratas.

5.3 TÉCNICAS PARA A REALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Serão utilizadas três técnicas para a coleta de dados, sendo elas: narrativa das histórias de vida por meio de entrevista em profundidade, diário de campo da pesquisadora e formulário de autodeclaração (formulário sociodemográfico). Como parte do desenho metodológico inicial da pesquisa, o formulário de autodeclaração (Apêndice C) foi concebido como estratégia exploratória de acesso ao campo empírico, com o objetivo de mapear docentes transexuais atuantes na rede municipal de ensino de Canoas/RS e subsidiar a etapa de seleção dos participantes. O instrumento foi amplamente divulgado por meios institucionais, buscando alcançar o conjunto dos profissionais da rede. Entretanto, o número reduzido de respostas obtidas — 41 retornos — não permitiu a constituição de um corpus quantitativo ou descritivo representativo, razão pela qual esses dados não foram mobilizados como base analítica da tese. Essa limitação, contudo, não foi interpretada como falha metodológica, mas como um dado significativo em si. À luz das epistemologias feministas e da noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), o baixo índice de adesão foi compreendido como indicativo das condições institucionais de risco, exposição e silenciamento que atravessam a autodeclaração de identidade de gênero no contexto da rede pública de ensino. Assim, a opção metodológica por uma análise qualitativa aprofundada da experiência docente transexual manteve-se coerente com o próprio campo investigado, assumindo explicitamente a parcialidade, a localização e a responsabilidade do conhecimento produzido. Os procedimentos incluem responder a um questionário com questões fechadas e

uma discursiva. A participação voluntária na pesquisa será realizada de maneira anônima (sem identificação), com duração de aproximadamente 10 minutos. O questionário será disponibilizado de forma online, por meio do Google Forms, que gera o instrumento e permite transformar os dados coletados em informações para análise e tomada de decisão. O instrumento de coleta de dados (organização das questões do questionário) foi validado mediante a análise de três pesquisadores com conhecimento na temática em pauta. Nas entrevistas, os procedimentos incluem participar de uma entrevista estruturada com questões abertas sobre a história de vida, local de docência e trajetórias profissionais dos/as professores/as transexuais que se voluntariaram para essa etapa da pesquisa. A participação voluntária na pesquisa será realizada de maneira anônima (sem identificação), com duração de aproximadamente 1h., mediada pela pesquisadora, as quais serão gravadas, para a possível transcrição, após a entrevista. As entrevistas poderão ser realizadas de forma presencial ou online, através do Google Meet, conforme disponibilidade do/a participante. Essa diversificação das fontes de coleta é recomendada por Yin (2001) e por outros estudiosos do estudo de caso (Jung e Ramos, 2024; Goldenberg, 2004). Dessa forma, “tanto a profundidade pretendida, como a complexidade envolvida justificam a já referida necessidade de utilização de mais de uma fonte de coleta de dados” (Jung e Ramos, 2024, p. 8).

As histórias de vida são relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte (Bertaux, 1980). Nesse sentido, a história de vida é um procedimento de investigação que envolve o recolhimento de dados biográficos sobre uma pessoa ou grupo de pessoas. A história de vida abarca a totalidade da vida das pessoas participantes da investigação podendo ser através de um trabalho/relato biográfico, mas deve sempre estar a serviço da pesquisa, ou seja, trazer dados relevantes para a investigação que está em curso. Dessa maneira, a história de vida possibilita o estudo sobre a vida das pessoas que estão participando da pesquisa, permitindo que o pesquisador penetre em sua trajetória histórica e compreenda a dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência.

A história de vida é sempre uma interação social. Sendo assim, ela revela que a situação de entrevista, por si só, determina, em grande parte, o discurso recolhido, sendo que as formas e conteúdos da narrativa vão variar de acordo com o tipo de diálogo entre sujeito e o interlocutor (Glat, 1989). Sendo assim, essa modalidade de pesquisa que foi escolhida tem no ambiente a fonte direta dos dados e o pesquisador como o seu principal instrumento de pesquisa. É marcada através da obtenção de dados descritivos, na interação direta do pesquisador com a situação que está sendo investigada, valorizando dessa maneira, o processo

em detrimento do produto, buscando retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos, ou seja, o significado que atribuem às coisas e à vida. Na história de vida o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito. O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator (Glat, 1989). Nesse sentido, o testemunho encorajado ou escolhido para a história exemplar de uma história de vida narrada é uma ferramenta que pode ser extremamente interessante e poderosa para preservar a dignidade das pessoas e ajudá-las a recuperar suas vidas (Gomez, 2017. 2012a; 2012b). Para Josso (1999, p. 14),

as relações entre histórias de vida e projeto podem ser apresentadas em torno de dois eixos que se nutrem mutuamente: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, a fortiori, da autoformação mediante procedimentos de pesquisa-formação, de um lado, e, de outro, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projetos de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida.

Projetos que envolvam histórias de vida exigem a organização de um inventário detalhado e crítico do conjunto das produções que caracterizam os eixos apresentados por Josso (1999), sendo que esses projetos constituem um grande empreendimento, tendo em vista as descobertas que serão realizadas através dos relatos dos atores envolvidos com a pesquisa. De acordo com as leituras realizadas entendo que a opção metodológica de histórias de vida empenhada nesse estudo demonstra uma necessidade de reivindicar, de dar lugar, de dar voz, justificar e sustentar o local de fala dos/as professores/as transexuais na Rede Municipal de Educação de Canoas/RS. Dessa forma, é possível oferecer uma legitimidade à mobilização da subjetividade como sendo um modo de produção do saber e à intersubjetividade como um importante suporte para o trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores/atores dos relatos (Josso, 1999).

Ter a atenção voltada para esse cuidado metodológico e epistemológico se refere ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e às normas de legitimação da construção de um saber científico, ou seja, a originalidade epistemológica do saber compartilhado e construído. Nesta perspectiva, “O relato de experiência serve de base a um inventário de capacidades e competências” (Josso, 1999, p. 19).

A escuta das histórias de vida se dará por meio da entrevista. Com esse instrumento será possível compreender a caminhada acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa. A intenção é explorar a maior quantidade possível dos professores e das professoras,

da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS, que se autodeclararem transexuais. A partir do exame das entrevistas irei utilizar Donna Haraway (2021, 2022, 2023, 2025). Com isso, a perspectiva que encontro em Haraway é a busca por verdades universais nos achados da pesquisa em questão, considerando as relações de poder e os contextos sociais oriundos da interpretação dos resultados obtidos. Portanto as informações coletadas a partir das entrevistas serão categorizadas, descritas e interpretadas.

Conseqüentemente, após a banca de qualificação ocorrerá a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética para sua validação, visto que o mesmo conta com a participação voluntária de pessoas. Não menos importante, é a aplicação do teste piloto, assim a pesquisadora juntamente com sua orientadora, irão analisar se há necessidade de aspectos a serem melhorados durante a entrevista.

5.4 ASPECTOS FORMAIS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, é um documento que informa e esclarece às pessoas participantes da pesquisa a maneira como será realizada a abordagem para que, assim, possa tomar sua decisão em concordar ou não, de forma justa e sem constrangimentos, e tampouco exposições sobre a sua participação na coleta de dados pertinentes ao projeto de pesquisa em questão.

As instruções contidas no TCLE são consideradas uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, pois ambos estão assumindo responsabilidades éticas. O termo, presente nos apêndices A e B, contém, de forma clara, o procedimento pelo qual se resume as informações consideradas as mais importantes de formalidade da pesquisa.

No encontro com os pesquisados será apresentado o TCLE a todos, sendo o mesmo lido e assinado por todos os participantes da pesquisa. Estes poderão recusar seu envolvimento na pesquisa e, também, poderão abandonar a entrevista no momento em que desejarem. Todas essas informações constarão no termo¹⁸.

5.5 RISCOS E BENEFÍCIOS

¹⁸ Título da Pesquisa; Identificação da Instituição na qual a pesquisa se realiza; Objetivos da pesquisa; Metodologia da pesquisa, de forma clara e concisa, ressaltando principalmente a forma de participação; Informar que a participação é voluntária e não agrega valores monetários.

Como benefícios visa-se: avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações e de socialização em eventos científicos. Oferta de material qualificado para tomada de decisão, principalmente para a gestão de formação de professores e para a gestão de diversidade das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Geração de conhecimento para a formação de gestores educacionais e de outras instituições parceiras. Estes certamente ajudarão as IES no avanço do conhecimento na área de estudo. Além disso, daremos retorno, de forma presencial, com palestras, por e-mail, rodas de conversa, ou conforme a indicação da Instituição participante, seguindo os preceitos éticos da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que estes, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento científico em suas decisões diárias. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida e será reiniciada quando o/a participante estiver de acordo e confortável.

O principal risco previsto é o desconforto emocional ao abordar experiências pessoais e profissionais. Para reduzir esse risco: você poderá interromper a entrevista ou pular perguntas; a pesquisadora oferecerá acolhimento e escuta respeitosa; se necessário, você será encaminhado(a) a serviços gratuitos de apoio psicossocial (como CVV – 188, SUS, UBS ou CAPS do município). Não há riscos físicos, biológicos ou financeiros envolvidos. Caso a entrevista seja de forma online e ocorra algum problema técnico com relação à tecnologia, não acarretará em prejuízo para o participante pois a entrevista poderá ser retomada assim que solucionado o problema.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para escrever sobre epistemologia feminista, busco embasamento teórico nas seguintes autoras: Sandra Harding (1935-2025), Nancy Hartsock (1943-2015), Patricia Hill Collins (1943), Dorothy Smith (1926-2022), Donna Haraway (1930), Judith Butler (1956), Rosi Braidotti (1954), Luce Irigaray (1930), Helen Longino (1944) e Evelyn Fox Keller (1936-2023). Falar sobre epistemologias/metodologias feministas é um desafio, visto a precariedade de estudos que versam sobre a temática. O que encontramos sobre essas autoras, são estudos sobre suas áreas de interesse, mas não encontramos um debate epistemológico que verse sobre suas principais ideias, assim como acontece com as epistemologias/metodologias pensadas por homens. Diante disso, tomei a liberdade de criar um quadro onde apresento as semelhanças e diferenças de pensamentos e fazer epistêmico dessas principais autoras.

Quadro 2 - Epistemologias feministas

Epistemologias Feministas		
Feminismo do Ponto de Vista	Feminismo Pós-Moderno	Feminismo Empirista
<p><u>Principais teóricas:</u></p> <p>Sandra Harding (1935-2025) Nancy Hartsock (1943-2015) Patricia Hill Collins (1943) Dorothy Smith (1926-2022)</p> <p><i>Materialismo histórico de Karl Marx - analisa a sociedade, a economia e a história.</i></p> <p>O que defende?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ O Conhecimento é situado e não neutro; ❖ As mulheres como sujeitos epistêmicos privilegiados; ❖ O Conhecimento deve ser coletivo e transformador. 	<p><u>Principais teóricas:</u></p> <p>Donna Haraway (1930) Judith Butler (1956) Rosi Braidotti (1954) Luce Irigaray (1930)</p> <p><i>Rejeita as crenças em uma verdade absoluta - Conhecimento socialmente construído e situado.</i></p> <p>O que defende?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conhecimento socialmente construído e atravessado por relações de poder; ❖ Crítica a noção de sujeito universal - rejeita a ideia de um sujeito feminino único, pois a categoria “mulher” não é universal. Atravessamento por diferentes experiências interseccionais; ❖ Desconstrução de conceitos fixos (gênero, identidade, sexualidade); ❖ Conhecimento situado e crítica à objetividade científica; ❖ Políticas de resistência e multiplicidade - propõe múltiplas formas de resistência, questionando categorias identitárias fixas. 	<p><u>Principais teóricas:</u></p> <p>Helen Longino (1944) Evelyn Fox Keller (1936-2023)</p> <p><i>O conhecimento é construído através da experiência e da observação.</i></p> <p>O que defende?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Crítica à objetividade científica; ❖ Desconstrução da trajetória entre ciência e outras formas de saber; ❖ Interseccionalidade; ❖ Crítica à neutralidade científica; ❖ Influência dos valores sociais na produção do conhecimento; ❖ Importância da diversidade na ciência; ❖ Crítica à ciência masculina.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das obras de Harding (1993, 2007), Hartsock (1998), Collins (2016, 2017), Smith (1975, 2009), Haraway (2016), Butler (2000, 2003, 2008, 2015, 2016, 2019), Braidotti (2002, 2006, 2013), Irigaray (2002, 2021), Keller (2006, 2022).

Busquei dividir o fazer epistêmico das mencionadas autoras em três categorias a saber: Feminismo do Ponto de Vista; Feminismo Pós-Moderno e Feminismo Empirista. O Feminismo do Ponto de Vista tem como principais teóricas Sandra Harding (1993, 2007), Nancy Hartsock (1998), Patricia Hill Collins (2016, 2017) e Dorothy Smith (1975, 2009). Esse grupo de pensadoras se apoia no materialismo histórico de Karl Marx, que busca fazer uma análise da sociedade, da economia e do trabalho. Nesse sentido, o materialismo histórico busca apoio na ciência, defendendo a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais em nossas sociedades. Dito isto, entendo que o Feminismo do Ponto de Vista busca suas bases em Marx, mas sem esquecer de suas ideias, que buscam demonstrar que o conhecimento é situado e não neutro; que busca as mulheres como sujeitos epistêmicos privilegiados, pois sua forma de entender e perceber o mundo se diferencia das percepções masculinas e, que o conhecimento deve ser coletivo e transformador, ou seja, busca no viés social as mudanças necessárias para a evolução das ciências.

O Feminismo Pós-Moderno é composto pelas ideias das teóricas Donna Haraway (2016, 2021a, 2021b 2022, 2023, 2025), Judith Butler (2000, 2003, 2008, 2015, 2016, 2019a, 2019b, 2021, 2022), Rosi Braidotti (2002, 2006, 2013) e Luce Irigaray (2002, 2021). Essas estudiosas rejeitam as crenças em uma verdade absoluta e acreditam que o conhecimento é socialmente construído e situado. Esse grupo busca demonstrar que o conhecimento é socialmente construído e atravessado por relações de poder; critica a noção de sujeito universal e rejeita a ideia de um sujeito feminino único, pois a categoria “mulher” não é universal; trabalham com a desconstrução de conceitos fixos, como por exemplo, o entendimento sobre gênero, identidade e sexualidade; acreditam que o conhecimento é situado e fazem uma crítica à objetividade científica e buscam por políticas de resistência, questionando categorias identitárias fixas.

O Feminismo Empirista tem como base o pensamento das pensadoras Helen Longino e Evelyn Fox Keller (2006; 2022). Para elas, o conhecimento é construído através da experiência e da observação. Seu mote é a crítica à objetividade científica; a desconstrução da trajetória entre ciência e outras formas de saber; a interseccionalidade; crítica à neutralidade científica; influência dos valores sociais na produção do conhecimento; a importância da diversidade na ciência e, uma forte crítica à ciência masculina.

Todos esses caminhos epistêmicos organizados e pensados pelas mulheres são importantes para a construção de metodologias feministas e para a construção do conhecimento científico a que se dedicam. Fazer pesquisa em um campo dominado pelos homens é desafiador, pois nossa sociedade é organizada de acordo com um pensamento heteronormativo. Essas estudiosas buscam um outro ponto de vista sobre essas questões que são importantes e complexas, como os estudos que se voltam para as questões relacionadas ao gênero, à identidade e às sexualidades, que tem essa pesquisa como pano de fundo. Para tanto, tendo presentes os objetos da pesquisa que aqui proponho, se mostra adequado seguirmos as ideias do Feminismo Pós-Moderno, trazendo conceituações de Donna Haraway e Judith Butler que buscam trabalhar com estudos relacionados ao corpo.

Fazer uma leitura feminista sobre a epistemologia e a ciência pode se tornar incômodo, pois implica em apropriar-se desses campos onde sempre foi negada a presença feminina, ou seja, o da objetividade universal do conhecimento partindo de pressupostos e de marcadores neutros, isto é, de um/a pesquisador/a não passional. Uma questão importante é, certamente, a de quem ocupa os locais de produção de conhecimento, ou seja, os laboratórios, as bolsas científicas, as salas de aula e, esses locais, costumam ser majoritariamente ocupados por um mesmo gênero, raça e classe. Promovendo suas pesquisas através de um método neutro e “descorporificado”. Com isso, surge um incômodo com o método, como é apontado por Donna Haraway (2016, 2021a, 2021b 2022, 2023, 2025) e, por quem não ocupa esses lugares de pesquisa, “a quem não se permite ter um corpo”.

Analisando a neutralidade científica, percebemos que ela é um discurso que permite o apagamento/borrimento da dimensão do corpo e da experiência, uma vez que é tomado por um ponto de vista universal que é comumente associado aos homens brancos que ocupam esses espaços públicos e de pesquisa. Essa vem sendo a crítica atual ao método da epistemologia e das ciências, mas não devemos encará-la como simplista, pois pode acabar nos afastando, mais uma vez, desse lugar de conhecimento que desde sempre nos foi negado.

Ao trazer Donna Haraway (2016, 2021a, 2021b, 2022, 2023, 2025) para essa abordagem metodológica, pretendo ir além dessa crítica, buscando apropriar o método e incorporando uma noção de objetividade que possa ampliar a noção de conhecimento e verdade, tomando cuidado para não se perder em uma mera leitura relativista que, em muitos sentidos, desfavorecem a própria argumentação feminista nesses campos do conhecimento.

Em termos de epistemologia, a social é um bom ponto de partida para discutirmos tais noções, sendo que ela se caracteriza pela incorporação da interação entre indivíduos com o próprio ambiente e com outros indivíduos, e como essa dinâmica toda se reflete na construção

do conhecimento. Para Goldman (2010), a epistemologia social pode ser dividida em três perspectivas, tais como: (1) a do *revisionismo*, que rejeita a noção de verdade como algo externo a ser descoberto pelo mundo, mas que foca em como as relações sociais constroem o mundo como algo simbólico e que tenha significado (podemos incluir aqui, o construtivismo social e o pós-modernismo); (2) a do *preservacionismo* que em grande parte leva a epistemologia tradicional como o padrão mantendo dessa forma uma leitura individualizada do conhecimento, entretanto, utilizando um aspecto social na tomada de decisão através da análise de evidências sociais e por último e não menos importante, (3) a do *expansionismo*, que ainda hoje mantém premissas da epistemologia tradicional, embora busca expandir, com a epistemologia social, as propriedades coletivas e influência de sistemas sociais alternativos nos achados epistêmicos.

Busco articular a epistemologia feminista com um quarto viés nesse campo, visto que atravessa todas essas questões e que, ao mesmo tempo, não se enquadram exatamente nas categorias descritas por Goldman. Nesse sentido, Haraway apresenta duas principais perspectivas adotadas pela epistemologia feminista, sendo elas: o argumento da “construção social de todas as formas de conhecimento”, onde as fronteiras internas-externas do conhecimento eram demarcadas como “movimentos de poder” e, a utilização de um “empirismo feminista” que pelo viés da ciência continua insistindo nos significados legítimos da objetividade, mas buscando um projeto de ciência mais adequado e de acordo com a realidade corporificada da epistemologia.

Explico, a perspectiva da “construção social de todas as formas de conhecimento” traz consigo as noções de poder e subjetividade para a discussão sobre o conhecimento, de forma que essa história que é coletiva, carrega “versões corporificadas da verdade” como uma resposta às construções hostis de uma verdade universal masculina abstrata oriunda da epistemologia tradicional. Já o “empirismo feminista” busca incorporar uma visão mais objetiva na doutrina e que nos ofereçam vieses comprometidos com explicações adequadas e plausíveis de um “mundo real”.

Para esse estudo, se faz importante analisar essa dicotomia da epistemologia feminista na medida que busco entender as perdas e os ganhos dessa discussão feminista que se torna central nessa tese. Nessa perspectiva e a partir do aprofundamento da análise dicotômica ao qual me referi, entre construtivismo social radical e empirismo feminista, apresento uma análise da noção de Haraway (1995) acerca dos “saberes localizados” como um caminho de diálogo entre essas posições, ou seja, ao mesmo tempo em que adota uma perspectiva sobre a

objetividade, deixando de lado o caráter ficcional de uma leitura feminista que ainda apresenta uma visão corporificada e histórica do social significante.

Por fim, com a análise de dados que será feita, procuro trazer a contribuição feminista para a área epistemológica e, especialmente, apontar um caminho coerente entre as vertentes válidas da epistemologia social. A originalidade e singularidade desse argumento são a visão de uma concepção mais apropriada do conhecimento e da objetividade para a pesquisa que me proponho, que não permite neutralidade para os sujeitos participantes, na medida em que não podemos nos “livrar do corpo”, mas que, ao mesmo tempo, busco contribuir com uma leitura menos “masculina abstrata” daquilo que consideramos na atual metanarrativa sobre objetividade. As opções metodológicas aqui delineadas informam diretamente a análise empírica apresentada no capítulo 7, assumindo que o conhecimento produzido emerge de experiências localizadas, atravessadas por relações de poder e por condições institucionais específicas, em consonância com as epistemologias feministas que fundamentam esta pesquisa.

6 CONHECIMENTOS SITUADOS E OBJETIVIDADE FEMINISTA: DONNA HARAWAY E A CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA

Donna Haraway é uma pensadora seminal na interseção entre ciência, tecnologia e feminismo. Suas obras desafiam dicotomias tradicionais - natureza/cultura, homem/mulher, humano/animal, humano/máquina - e propõem novas figurações - conceitos-metáfora como o ciborgue, as espécies companheiras e o Chthuluceno - que nos convida a repensar epistemologia, ontologia e ética de forma feminista. Neste estudo, trago como base o livro “Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano” (org. Tomaz Tadeu, 2009), que introduz o manifesto ciborgue de Haraway no contexto filosófico pós-humano, para conectar as principais obras de Haraway: “Um Manifesto Ciborgue (2022), “*Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (199; no Brasil *Simios, Ciborgues e Mulheres: a Reinvenção da Natureza*”, 2023), *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*” (2003; no Brasil “Manifesto das Espécies Companheiras: Cães, Pessoas e Alteridade Significativa”, 2021), e “*Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*” (2016; no Brasil, “Ficar com o Problema: Fazer Parentes no Chthuluceno”, 2023).

Cada uma dessas obras foi analisada, trazendo os principais argumentos e ideias; realizando uma análise crítica cruzada, destacando as relações e conexões entre as obras, para delinear as bases de uma nova epistemologia feminista inspirada em Haraway. Essa epistemologia incorpora o viés feminista - especialmente a ideia de *conhecimentos situados* - e os conceitos harawayanos de ciborgue, natureza reinventada, espécies companheiras e Chthuluceno, configurando desse modo, uma proposta metodológica inovadora para a produção do saber científico.

6.1 QUANDO O HUMANO JÁ NÃO BASTA: VERTIGENS CONTEMPORÂNEAS DO PÓS-HUMANO

“*Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*” (Autêntica, 2025) é uma coletânea organizada e traduzida por Tomaz Tadeu, reunindo textos que exploram a figura do ciborgue na filosofia e na cultura contemporânea. Embora não seja um livro escrito por Haraway, ele inclui a tradução de “Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e Feminismo-Socialista no Final do Século XX” de Haraway, além de textos complementares

como “Você é um Ciborgue - um encontro com Donna Haraway” e “A genealogia do Ciborgue”, ambos de Hari Kunzru. Essa coletânea fornece uma base conceitual importante para entender o impacto do ciborgue como metáfora-chave do pós-humano e do feminismo tecnociência.

Tomaz Tadeu, em seu ensaio introdutório “Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano”, contextualiza historicamente o surgimento do conceito de ciborgue e suas implicações filosóficas. O termo “ciborgue” - originalmente cunhado nos anos de 1960 para descrever um organismo cibernético, parte humano parte máquina - é apropriado por Haraway nos anos de 1980 para questionar as fronteiras do que entendemos por humano. Segundo Tadeu, o ciborgue representa a dissolução do humano em sua concepção essencialista, pois mescla organismo e artefato, natureza e tecnologia, desafiando a ideia de um corpo humano “natural” separado das extensões técnicas¹⁹. Essa vertigem do pós-humano refere-se ao sentimento de desorientação diante de tais hibridizações: se nossos corpos e identidades já não são puramente “naturais” nem plenamente “artificiais”, como redefinir o humano? A antropologia do ciborgue, nesse sentido, é um campo que estuda esse novo sujeito híbrido, fruto de relações simbióticas com máquinas e sistemas informacionais, propondo repensar categorias clássicas da antropologia - corpo, identidade, cultura - sob uma ótica pós-humanista.

A coletânea deixa claro que o ciborgue não é apenas um organismo-fusão literal, mas uma figuração - um conceito metafórico que nos permite enxergar diferentemente o mundo. No prefácio, Tomaz Tadeu destaca que o ciborgue de Haraway tem um papel subversivo: ele implode os dualismos da tradição ocidental (mente/corpo, homem/máquina, homem/mulher, humano/animal) e expõe que essas divisões eram sustentáculos ideológicos de relações de poder²⁰. Por isso, estudar o ciborgue envolve também uma crítica cultural e política: nas palavras de Haraway, “*o ciborgue é nossa ontologia*” - ou seja, é a condição fundamental da nossa existência no fim do século XX - e o “*ciborgue é uma construção social, bem como uma criatura de ficção*” (Haraway, 2023, p. 150).

Se faz necessário entender, que “Antropologia do Ciborgue” apresenta o *Manifesto Ciborgue* de Haraway em português, texto fundacional para o qual retornaremos mais tarde. Além disso, o capítulo “*Você é um ciborgue - um encontro com Donna Haraway*” de Hari Kunzru (jornalista e escritor) funciona como uma entrevista/perfil no qual Haraway discute

¹⁹ HARAWAY, Donna. **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

²⁰ HARAWAY, Donna. **Donna Haraway**: símios, ciborgues e mulheres. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

informalmente suas ideias. Kunzru enfatiza que, na era da informação, todos nós nos tornamos um pouco ciborgues, integrados a próteses tecnológicas (computadores, redes digitais) que expandem e modificam nossa subjetividade. Tal ponto reforça a onipresença da figura ciborgue na contemporaneidade: não se trata apenas de personagens de ficção científica, mas de uma condição cotidiana - “Você é um ciborgue”, afirma Kunzru, dirigindo-se ao leitor comum (Kunzru *apud* Tadeu, 2025, p. 13-26). Ao lado das reflexões de Haraway, essa visão ajuda a conectar o manifesto ciborgue com fenômenos concretos, como a crescente dependência humana de dispositivos tecnológicos e a biotecnologia.

Sendo assim, a “*Antropologia Ciborgue*” estabelece o tom e o horizonte teórico para a discussão: introduz a metáfora do ciborgue e sugere que, a partir dela, podemos repensar a natureza humana e a produção do conhecimento. Serve como base porque une filosofia (pós-estruturalismo, crítica feminista) e exemplos culturais, preparando terreno para as obras de Haraway que serão analisadas nas seções seguintes. Com essa fundação, podemos mergulhar no “*Manifesto Ciborgue*” original e nas demais obras, compreendendo como Haraway desenvolve, em diferentes momentos, uma crítica feminista da ciência e propõe uma reinvenção radical das categorias de natureza, gênero e saber.

6. 1.1 Contribuições teóricas para compreender o pós-humano

“Um Manifesto Ciborgue” (no original “*A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in Late Twentieth Century*”, publicado em 1985) é talvez o texto mais famoso de Donna Haraway. Escrito em meio aos debates feministas dos anos 1980, o Manifesto Ciborgue se estabelece como um marco do feminismo tecnocientífico ou ciberfeminismo. Trata-se de um ensaio denso e provocativo em que Haraway faz uso do ciborgue como metáfora para imaginar novas formas de coalizão política e novas epistemologias que escapem às armadilhas do essencialismo e do dualismo.

Haraway escreve o Manifesto num momento de efervescência teórica: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo questionavam verdades universais; nos círculos feministas, discutia-se como incluir perspectivas de mulheres não brancas, trabalhadoras ou do Terceiro Mundo nas teorias dominantes (que muitas vezes privilegiavam a experiência de mulheres ocidentais de classe média). Além disso, a Guerra Fria e a corrida tecnológica (informática, biotecnologia) formavam o pano de fundo. Haraway, sendo formada em biologia e atuando na área de História da Ciência, via a necessidade de pensar o papel da ciência e da

tecnologia nas opressões de gênero e raça, mas também seu potencial emancipatório. O manifesto, portanto, tem um tom político utópico: *como podemos imaginar um futuro além das dicotomias opressoras?* Sua resposta: sejamos Tod@s ciborgues.

No manifesto, Haraway identifica três rupturas de fronteira fundamentais que caracterizam o final do século XX (e a figura do ciborgue):

- **Fronteira humano/animal:** as distinções entre o humano e outras espécies se tornaram instáveis. A teoria da evolução e avanços biológicos mostraram continuidade entre humanos e animais, e movimentos como os direitos animais desafiaram a ideia de uma superioridade humana absoluta. “O Ciborgue aparece precisamente onde a fronteira entre humano e animal é transgredida” (Haraway, 2022) - aqui Haraway sugere que reconhecer nossa continuidade com o animal pode desmontar a noção de “natureza” como algo fixo que coloca o homem no topo. Isso tem implicações ecológicas e feministas (afinal, mulheres e grupos oprimidos foram historicamente animalizados; romper a barreira humano/animal é também questionar hierarquias).
- **Fronteira humano/máquina:** com o avanço das tecnologias cibernéticas, eletrônicas e de comunicação, corpos humanos se hibridizam com máquinas. Não apenas através de próteses ou implantes, mas de forma mais difusa: nossas rotinas, trabalho e interação social mediadas com computadores e redes fazem de nós partes de sistemas máquina-humano. Haraway observa que “a distinção entre o que é natural (orgânico) e o que é artificial (máquina) tornou-se ambígua” (Haraway, 2022), pois máquinas modernas não são mais meros objetos rígidos - são inteligentes, interativas, miniaturizadas e penetram o corpo e a mente. Assim, o ciborgue incorpora a fusão homem-máquina, desestabilizando a ideia de que tecnologia é algo “lá fora”, separado de nós.
- **Fronteira físico/não-físico:** com a era da informação, surge uma quebra entre o mundo material e o imaterial. Haraway menciona como dispositivos microeletrônicos e a ubiquidade da informação tornam porosas as barreiras entre o real “concreto” e o virtual ou informacional. Um ciborgue opera em ambos os domínios - ele é matéria, mas também código. Essa ruptura também se refere à distinção entre corpo e mente, ou entre realidade e representação: no universo ciborgue, essas esferas se interpenetram (por exemplo, nossos corpos podem ser monitorados e modificados por informações, e nossas identidades possuem componentes virtuais). Politicamente, isso

significa que a luta ocorre tanto no terreno material (corpos, trabalho, meio ambiente) quanto no simbólico (informação, ideologia, narrativas).

A partir dessas três fronteiras rompidas, Haraway argumenta que o ciborgue é uma condição que permite escapar das estruturas dualistas que dominaram o pensamento ocidental e as políticas de identidade. Em vez de pensar em termos de ou/ou (homem OU mulher, natureza OU cultura, humano OU máquina), o ciborgue é ambos e, um terceiro incluído que mistura categorias antes vistas como mutuamente excludentes. Haraway propõe que abracemos essa condição híbrida como fundamento para uma nova política e epistemologia feminista. Para Haraway, esses esforços, embora compreensíveis como reação, caíam numa armadilha: reafirmavam a dicotomia mulher/natureza versus homem/cultura, colocando o feminino em um polo essencializado. Ao dizer que prefere ser ciborgue, Haraway rejeita a busca de uma pureza original (a deusa-mãe, a Terra intocada) e abraça a impureza e a contaminação das identidades - uma metáfora potente para a coalizão de mulheres, pessoas de cor, trabalhadores, *queer* e todos os *outsiders* do sistema. A figura do ciborgue, portanto, representa sujeitos que não têm uma identidade fixa, que rejeitam rótulos limitadores e que constroem solidariedades através das diferenças.

No manifesto, Haraway critica certos caminhos do feminismo até então. Ela argumenta que parte do feminismo incorreu em essencialismos (por exemplo, a ideia de que existe uma experiência feminina universal, ou que as mulheres são “mais pacíficas” ou “mais em harmonia com a natureza” por essência). Também critica o apego a categorias binárias herdadas do patriarcado (homem vs. mulher, humano vs. natureza etc.). Em particular, ela aponta que o feminismo socialista - ao qual ela dialoga - precisava renovar suas estratégias no contexto tecnocientífico emergente. Em vez de rejeitar a ciência e a tecnologia como domínios opressores do patriarcado capitalista, Haraway sugere sequestrá-los, reapropriá-los de forma subversiva. O ciborgue, nas palavras dela, é “um mito político e ficcional” capaz de inspirar a imaginação de novos mundos (Haraway, 2022). Ele é mito ficcional porque não existe um ciborgue literal nos moldes completos do que ela descreve; mas é político porque serve de ironia e utopia parcial para guiar ações.

Principais ideias e conceitos do Manifesto Ciborgue:

- **Comunicação e linguagem não-totalizantes:** Haraway discute como os ciborgues se comunicam. Ela rejeita a ideia de uma linguagem perfeita e transparente (o sonho de uma comunicação sem ruídos, “dois iguais se entendem perfeitamente”). Ao contrário, “ciborgues insistem no barulho e na poluição” - ou seja, eles valorizam a diferença, a multiplicidade de vozes. A comunicação ciborgue é como uma rede aberta, com

múltiplos códigos, e não um código mestre único que traduz tudo. Isso metaforiza a epistemologia: não existe uma Narrativa Científica única que abarque todo conhecimento sem contradições. Em vez disso, saber ciborgue é parcial, heterogêneo e ruidoso, combinando vozes diferentes sem apagá-las.

- **Mulheres de cor como ciborgues paradigmáticas:** Haraway traz exemplos de mulheres de cor (mulheres negras, latinas, asiáticas, trabalhadoras do Terceiro Mundo) como figuras que encarnam a ciborguização. Por exemplo, a operária eletrônica nas fábricas da Ásia ou México - ela é literalmente interface humano-máquina na linha de montagem de alta tecnologia, e vive numa posição de interseção de opressões (gênero, classe, colonização). Para a autora, essas mulheres reais exemplificam como as categorias se misturam na prática: elas não são “a mulher tradicional ligada à natureza doméstica”, mas tampouco são vistas como plenamente dentro do “mundo do Homem e da técnica” - elas rompem fronteiras. Além disso, Haraway sublinha que o sujeito do feminismo não pode mais ser pensado como a mulher universal; deve ser um sujeito coalizão de diversos grupos, e o conceito de ciborgue ajuda a imaginar essa coalizão além das identidades fixas (Haraway, 2022, p. 72-73).
- **Recusa da inocência e da vitimização:** outra mensagem importante do manifesto é encorajar as mulheres (e outros grupos oprimidos) a não se pensarem como vítimas passíveis definidas apenas pela opressão. O ciborgue “não sonho com uma comunidade ao estilo na natureza”, pois não houve um estado de inocência original que possamos recuperar; tampouco deseja a vitimização. Pelo contrário, “ciborgues não reconhecem a culpa, nem necessidade de se manter limpos” - eles assumem a responsabilidade pelas contradições e sujidades de sua origem (já nascemos em um mundo tecnocientífico e patriarcal) e trabalham a partir daí para transformá-lo (Haraway, 2022). Esse ponto é crucial numa epistemologia feminista: envolve reconhecer a própria implicação nos sistemas que estudamos. Haraway defende um conhecimento localizado, onde o pesquisador/sujeito sabe que não está fora do objeto de estudo, mas faz parte do mesmo mundo, sem pretensão de neutralidade.
- **Desconstrução dos mitos da ciência e do corpo:** a autora passa uma parte do manifesto analisando, por exemplo, como a *High-Tech Culture* reconfigura mitos. Ela fala de ficção científica, de como filmes e literatura de ficção científica produzidos naquela época - p.ex. , “Blade Runner”, “Alien” - capturam as ansiedades e esperanças do ciborgue. Também discute a biologia molecular e cibernética, mostrando que até

mesmo no nível do discurso científico duro há metáforas e construções culturais. Ela desconstrói a ideia de que a ciência oferece uma visão “de olhos de Deus” totalmente objetiva; ao invés disso, aponta as narrativas escondidas (de dominação, de colonialismo) que permeiam até teorias aparentemente objetivas sobre organismos e máquinas.

Nesse sentido, “Um Manifesto Ciborgue” estabelece os pilares da filosofia de Haraway: uma crítica radical ao projeto moderno de ciência (fundado na separação sujeito/objeto, na busca de controle total da natureza) e a proposição de um novo modo de ver e viver no mundo - encarnado pela figura híbrida do ciborgue. O manifesto é simultaneamente um diagnóstico (estamos nos tornando ciborgues) e um manifesto político (devemos nos tornar ciborgues de modo consciente para subverter opressões). A recepção do manifesto foi ampla e influente: ele inaugurou o campo do ciberfeminismo nos estudos culturais e inspirou inúmeras reflexões sobre identidade na era digital. Contudo, como notam vários estudiosos, o texto é denso e difícil de processar, e muitos leitores inicialmente sentiram-se confusos quanto ao seu propósito. Alguns criticaram Haraway por uma escrita “excessivamente elaborada” e jargões que afastaram o grande público. Haraway mais tarde reconheceu que o manifesto era um “blague sério” - uma brincadeira séria - e que esperava justamente instigar debate mais do que oferecer respostas fáceis.

6.1.2 A reinvenção da natureza no pensamento pós-humano

Originalmente publicado em 1991, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, é uma compilação de dez ensaios de Donna Haraway escritos entre 1978 e 1989. O subtítulo “A Reinvenção da Natureza” sintetiza o fio condutor do livro: Haraway investiga como a ideia de “natureza” foi construída e reconstruída em discursos científicos e culturais, especialmente em relação ao gênero, raça e poder. Trata-se de um trabalho interdisciplinar que cruza história e ciência, antropologia, teoria feminista e estudos culturais para expor as narrativas políticas por trás da ciência e sugerir formas alternativas de entender natureza e corpo. Essa coletânea está dividida em três partes, cada qual explorando um aspecto da reinvenção da natureza, a saber:

Parte I - “Natureza como sistema de produção e reprodução - engloba três ensaios onde Haraway analisa as chamadas “narrativas biopolíticas” nas ciências dos primatas (primatologia). Aqui, ela focaliza como biólogos e antropólogos contaram histórias sobre primatas (macacos, símios e os próprios humanos) que na verdade refletem e reforçam

ideologias sociais. Por exemplo, no ensaio *“Animal Sociology and a Natural Economy of the Body Politic”* (1978), Haraway examina estudos sobre comportamento de primatas e mostra que muitas conclusões (como ideias de hierarquia de machos dominantes, fêmeas passivas etc.) estavam impregnadas dos valores da sociedade do pesquisador. Ao naturalizar hierarquias de gênero e raça encontrando “paralelos” no reino animal, tais narrativas científicas legitimam desigualdades como se fosse consequência da natureza. Haraway descreve essas narrativas como “histórias sobre poder” - não histórias neutras sobre macacos. Em *“The Past is the Contested Zone: Human Nature and Theories of Production and Reproduction”* (1980, aproximadamente), ela investiga debates sobre evolução humana enfatizando como diferentes grupos (por exemplo, darwinistas, marxistas, feministas) projetaram suas visões de mundo em teorias sobre a “natureza humana” ancestral. O termo biopoder (inspirado em Foucault) perpassa essa parte: controlar narrativas da natureza é parte de controlar populações (por exemplo, justificando racismo via biologia, ou controlando a reprodução das mulheres via teorias médicas). Em suma, a Parte I revela que “a natureza” sempre foi politicamente contestada e co-construída com relações de produção/reprodução sociais.

Parte II - “Leituras Contestadas: Naturezas Narrativas - esta seção traz três ensaios que tratam das disputas internas do feminismo e da literatura, mostrando a diversidade de narrativas sobre natureza e gênero. Por exemplo, *“In the Beginning Was the Word: The Genesis of Animal Behavior”* (um ensaio que analisa metáforas religiosas e linguísticas na biologia do comportamento) e *“The Contest for Primate Nature: Books on Primatology, 1980-1985”* (uma resenha extensa discutindo diferentes abordagens à primatologia – sociobiologia vs. visões feministas, etc.). Haraway demonstra como mesmo dentro do feminismo não havia uma narrativa única: feministas divergiam sobre interpretação da ciência, sobre até que ponto usar ou criticar categorias biológicas. Ela apresenta isso como uma heteroglossia (múltiplas vozes) e destaca os conflitos produtivos – por exemplo, debates entre feministas essencialistas vs. construcionistas sobre o conceito de “mulher” ou “experiência feminina”. Ao ler criticamente obras de outras autoras (como a escritora nigeriana Buchi Emecheta, que é foco de um ensaio específico listado como *“Reading Buchi Emecheta”*), Haraway mostra como narrativas literárias de mulheres negras reconfiguram o entendimento de experiência, maternidade e natureza de modo diferente das teorias ocidentais dominantes. Essa parte reforça a ideia de que contar histórias (seja na ciência ou na literatura) é um ato político, e que várias “naturezas” estão em jogo na disputa discursiva. O conceito de narrativa é central aqui: a natureza não é dada, é narrada de diferentes formas, e essas

narrativas têm consequências materiais (ex.: se a natureza da mulher é ser mãe abnegada, políticas públicas serão moldadas por isso; se a natureza humana é ser agressiva e competitiva, isso legitima capitalismo e militarismo, etc.).

Parte III – “Políticas Diferenciais para Outros Inapropriados: na última parte, estão quatro ensaios que lidam com a reimaginação do corpo e da política a partir das figuras do ciborgue e outros “outsiders”. O título “Inappropriate/d Others” (algo como “Outros inapropriados ou inapropriáveis”) refere-se àqueles que não se encaixam nas categorias dominantes – aqui ecoa a ideia de sujeitos periféricos, como mulheres de cor, que não “pertencem” ao discurso oficial e que recusam serem apropriados por ele. Haraway discute maneiras pelas quais nossos corpos “naturais” podem ser reimaginados e revividos de formas que transformem as relações entre eu e o outro. Essa parte inclui três textos notáveis: “‘Gender’ for a Marxist Dictionary: The Sexual Politics of a Word” (1987), “A Cyborg Manifesto” (1985, já resumido acima) e “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective” (1988), além de “The Biopolitics of Postmodern Bodies: Constitutions of Self in Immune System Discourse” (1989). Juntos, eles articulam a crítica de Haraway ao conceito de gênero, a proposta do ciborgue e a epistemologia feminista de saberes situados.

Em “*Gender’ for a Marxist Dictionary*” (Gênero para um dicionário marxista), Haraway faz uma análise genealógica da palavra “gênero” e argumenta que esse termo, apropriado pelo feminismo, sofreu transformações de significado. Ela mostra, por exemplo, como “gênero” originalmente significava classe gramatical, depois categoria biológica, e só então tornou-se uma ferramenta analítica no feminismo. Apontando contradições e disputas em torno do conceito, Haraway advoga por um uso político estratégico de “gênero” – não visto como sinônimo de essência feminina, mas como campo relacional e contestado. Isso faz par com sua crítica no Manifesto Ciborgue sobre identidades fixas: gênero deve ser entendido de forma fluida e histórica, não biológica imutável.

Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective” (Saberes Situados: a questão da ciência no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial) é um dos ensaios mais influentes de Haraway em termos de epistemologia feminista (Haraway, 1988). Nele, ela enfrenta diretamente o dilema entre objetividade científica e relativismo. A questão era: o feminismo criticou a ciência tradicional como androcêntrica e posicionada (feita por homens brancos, heterossexuais, de classe média, que assumiam sua visão como universal), mas então que tipo de conhecimento alternativo propor? Sem cair no relativismo total (“qualquer saber vale, não há verdade”), Haraway propõe a ideia

de uma objetividade situada. Ela afirma: “não queremos o truque de Deus nem o relativismo do Piadas do Viajante. Queremos saberes situados” (Haraway, 1988, p.590). Por “truque de Deus” ela se refere à falsa objetividade que a ciência clamava ter – a visão de nenhum lugar, de todo lugar, onisciente e neutra, que na verdade ocultava o sujeito privilegiado (homem, branco etc.) . Por outro lado, o puro relativismo (cada um tem sua verdade inalcançável a outros) inviabiliza projeto político comum. Assim, Haraway propõe que reconheçamos que todo conhecimento é local, específico, encarnado (“corpóreo”, ela fala de usar a metáfora da visão: cada olho vê de algum lugar, não existe olho que vê tudo) . Porém, paradoxalmente, somente reconhecendo nossa visão parcial podemos ter uma visão objetiva mais forte, pois estaremos cientes de nossos vieses e abertos à crítica de outras perspectivas. Em suas palavras, “os saberes situados são sobre comunidades, não indivíduos isolados. A objetividade real exige o reconhecimento de nossas posições” (Haraway, 1988, p.589) . Esse argumento tornou-se central na epistemologia feminista, fornecendo um modelo de produção de conhecimento que é ao mesmo tempo rigoroso (porque responsável e autoconsciente) e democrático (porque pluriversal, admite múltiplas vozes parciais compondo um mosaico).

“The Biopolitics of Postmodern Bodies: Constitutions of Self in Immune System Discourse” (Biopolítica dos corpos pós-modernos: constituições do eu no discurso do sistema imune) é um ensaio fascinante no qual Haraway examina como o discurso científico sobre o sistema imunológico (as células, anticorpos, etc.) constrói uma certa visão de self (eu) e outro. Ela mostra que, na biologia, o sistema imune é descrito militarmente – células de defesa distinguindo “eu” (self) de “não-eu” (invasores) e exterminando inimigos. Isso ecoa e reforça narrativas de identidade baseada na exclusão do outro, vigilância fronteiriça etc. Haraway pergunta: e se pensarmos o sistema imune de outra forma? Ela sugere imaginações alternativas menos paranoicas e mais integradoras, alinhadas com uma visão pós-moderna de identidade fragmentada e permeável. Esse ensaio complementa a noção do ciborgue e do conhecimento situado: até em nível celular, a dicotomia eu/outro é política e pode ser reconfigurada.

Reinvenção da natureza: O título do livro, “A Reinvenção da Natureza”, indica que Haraway não acredita numa Natureza com N maiúsculo, fixa e pura, oposta à cultura. Ao longo dos ensaios, ela argumenta que “natureza” foi inventada como conceito dentro da história ocidental (muitas vezes para servir de palco a relações de dominação) e que agora precisamos reinventá-la de modo mais justo e inclusivo. Logo na Introdução, ela afirma que o livro é “sobre a invenção e reinvenção da natureza, talvez a mais central arena de esperança, opressão e contestação para os habitantes da Terra em nossos tempos” (Haraway, 1991, p.1) .

Essa frase resume bem seu posicionamento: a forma como definimos “natureza” – por exemplo, como recursos a serem explorados, ou como mãe a ser protegida, ou como inter-rede de atores – é central para nosso futuro (esperança ou opressão). Haraway, através de suas figuras (símios, ciborgues, mulheres), tenta produzir leituras que libertem “natureza” da gaiola semântica que a opõe à cultura. Ela chega a cunhar o termo natureza-cultura (mais desenvolvido em obras posteriores) para insistir que não há fronteira rígida: *natureculturas* é uma palavra que ela usa para mostrar a co-iniciação de processos naturais e culturais (Haraway, 2003). Em SCW, essa ideia já está implícita: quando ela diz que “natureza e cultura são reconstruídas; uma não pode mais ser recurso para apropriação ou incorporação pela outra” , está declarando a interdependência intrínseca entre ambas – não faz sentido falar de Natureza “pura” sendo invadida pela Cultura ou vice-versa, pois sempre estivemos num mundo híbrido.

Importância e impacto: SCW consolidou Haraway como uma teórica de ponta no feminismo e nos estudos de ciência e tecnologia (CTS). A mistura de temas – primatologia, ciborgues, linguística, imunologia – mostrou a abrangência de sua crítica. O livro influenciou a forma como pesquisadores em ciências sociais entendem a ciência: reforçou a noção de que ciência é cultura, sem deixar de ser sobre o mundo real. Também inaugurou discussões sobre pós-humanismo; afinal, ao unir “símios, ciborgues e mulheres”, Haraway indicava futuros nos quais a figura unitária do “Homem” cartesiano cederia espaço a uma constelação de atores heterogêneos (animais, humanos marginalizados, máquinas). Críticas ao livro apontaram que a escrita de Haraway podia ser hermética e altamente metafórica, o que exigia do leitor certa paciência. Contudo, até críticas reconheceram o valor revolucionário de suas ideias. Em uma resenha, M. Chaplin afirmou que “o livro como um todo é uma contribuição valiosa à corrente de estudos que argumentam pela construção social da natureza... provocativo e original em sua discussão de palavras como 'gênero', 'natureza' e 'experiência’” (Chaplin, 1992, p.45) . Ou seja, mesmo quem divergia de detalhes metodológicos via na obra uma potente reavaliação crítica.

Assim sendo, entendemos que *Simians, Cyborgs, and Women* mostra a versatilidade de Haraway ao combinar estudo histórico (sobre pesquisas de primatas), crítica literária (leituras feministas de textos), teoria social e manifesto político. Essa obra fornece muitos dos alicerces teóricos que serão expandidos nos trabalhos posteriores: por exemplo, a noção de *natureculturas* e a ênfase em relacionamentos entre espécies vai se aprofundar no conceito de espécies companheiras; a crítica à dualidade natureza/cultura e a valorização dos “outros inapropriados” será retomada em sua obra sobre o Chthuluceno. E, central para nossa meta,

SCW delinea a epistemologia feminista (saberes situados) que usaremos adiante na construção de uma nova metodologia do conhecimento inspirada em Haraway.

6.1.3 A alteridade significativa nas relações humano-animal

No início dos anos 2000, Donna Haraway volta suas atenções a uma figura concreta e cotidiana: o cão doméstico. Em “The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness” (2003) – no Brasil traduzido como “Manifesto das Espécies Companheiras: Cães, Pessoas e Alteridade Significativa” – Haraway elabora um novo mito/figuração, desta vez centrado não na criatura tecnohíbrida futurista (o ciborgue), mas nas relações muito antigas e corpóreas entre humanos e outras espécies, epitomizadas na relação cão-humano. Este pequeno livro (um panfleto de ~100 páginas) é a resposta de Haraway ao Manifesto Ciborgue, marcando uma inflexão importante em seu pensamento: do hiato humano-máquina para o entrelaçamento humano-animal.

Por que cães? Haraway abre o manifesto afirmando que “Trata-se da implosão da natureza e da cultura nas vidas conjuntas de cães e pessoas, que estão unidas em 'alteridade significativa” (Haraway, 2003, p.20). Ou seja, a vida compartilhada de humanos e cães derruba a barreira entre natureza e cultura – somos parceiros coevolutivos. Ela argumenta que cães importam historicamente, socialmente e biologicamente: “Em toda sua complexidade histórica, os cães importam. Eles não são apenas substitutos para teoria; não estão aqui só para pensarmos com. Tampouco são um alibi para outros temas; cães são presenças carne-e-semioticamente materiais no corpo da tecnociência. Eles estão aqui para viver conosco” (Haraway, 2003, p.5, tradução livre). Essa passagem enfatiza: os cães não devem ser instrumentalizados como meros exemplos ou metáforas (not just surrogates for theory*), eles têm agencialidade própria e co-construíram conosco o mundo tecnocientífico.

No Manifesto Ciborgue, Haraway cunhou o slogan utópico “ciborgues para a sobrevivência terrena” em meio a um cenário de guerra e destruição ambiental (aludindo que apenas alianças transgressivas como as dos ciborgues nos salvariam). Agora, no Manifesto das Espécies Companheiras, ela complementa: “o slogan para viver na beira da guerra global não pode ser apenas ‘ciborgues para a sobrevivência terrena’, mas também, num idioma mais canino, ‘cale a boca e adestre”’. Essa frase – “shutup and train” no original – é provocativa e meio jocosa. Haraway está sugerindo que, além de toda a conversa teórica (ciborgues falando de sobrevivência), precisamos de um engajamento prático e humilde, como treinar um cão. “Cale a boca e adestre” implica aprender com os cães num sentido muito direto: adestrar e ser

adestrado, numa relação de troca de habilidades e comunicação interestelar (interespecies). Ela própria, no texto, narra experiências com seus cães (ela era criadora e praticante de agility com cães da raça Pastor Australiano e Great Pyrenees). A ideia central é que o treinamento – longe de ser um ato de dominação unilateral – pode ser visto como uma prática de comunicação e coevolução, onde humano e cão coaprendem. Haraway descreve a si mesma às vezes como “uma cadela alfa” (fazendo trocadilho com bitch) e discute como assumir papéis com o cão envolve entender o mundo do outro.

Companion species / espécies companheiras: O termo “companion species” é escolhido em vez de “animais de companhia” por dois motivos: (1) Companion vem do latim cum panis – aquele que come do mesmo pão –, indicando a materialidade compartilhada, a convivência íntima. (2) Species no plural sugere que não são só cães: muitas espécies (incluindo não animais, como plantas, bactérias) acompanham e co-evoluem com humanos. Haraway quer enfatizar que a história humana é uma história de co-parceria com uma multidão de outros organismos (das vacas e arroz da agricultura, ao microbioma em nosso intestino). Assim, espécies companheiras amplia o escopo para natureculturas interconectadas.

No manifesto, porém, ela foca principalmente em cães, por serem um caso exemplar e emocionalmente potente. Ela traça histórias de raças caninas: como os Great Pyrenees surgiram, para que funções, como foram moldados; e os Pastores Australianos, que ironicamente são uma raça americana. Conta sobre C.A. Sharp, uma criadora que se engajou em ciência cidadã para provar predisposição genética a doenças em sua raça, e sobre o projeto Missy de clonagem comercial de cães (um caso real de tentativa de clonar uma cachorra chamada Missy) . Através dessas histórias, Haraway examina criticamente nossos motivos e práticas: Por que amamos tanto os cães? O que significa essa “raça pura” que buscamos? Estamos realmente cuidando dos cães ou de nosso próprio ego? Ela menciona o Canine Diversity Project – um esforço para alertar criadores sobre os perigos da endogamia – como um exemplo positivo de amor responsável à espécie . E contrasta com o impulso de clonar um animal querido, questionando se não estamos projetando nos cães nossos medos de morte e anseio de imortalidade (a “cultura que nega a morte” que ela cita de Ellen Goodman) . “O amor aos cães é tanto sobre compreender o luto, a perda e a falibilidade quanto o amor uns pelos outros” – afirma Haraway (2003, p.54) , apontando que uma relação ética com cães envolve aceitar sua alteridade e temporalidade (eles vivem menos que nós, e devemos enfrentar essa dor).

Alteridade significativa: Um conceito central do manifesto é Significant Otherness (alteridade significativa). Com um jogo de palavras (significant other = parceiro amoroso, e otherness = outridade), Haraway indica que na relação com espécies companheiras, encontramos o outro (o diferente, o não-humano) não como estranho absoluto nem como espelho de nós, mas como companheiro significativo. O cão não é humano – ele traz uma diferença radical, um cheiro, uma corporalidade, uma psicologia diversa – mas ao mesmo tempo não é totalmente outro – ele compartilha casa, é parceiro comunicativo, entende-nos em muitos níveis. Essa intimidade com alteridade é, para Haraway, o que pode ensinar-nos a viver eticamente com o mundo. Em vez de buscar domar totalmente o outro ou de mantê-lo à distância, aprendemos a responder. Ela cunha a expressão treinar na zona de contato (“training in the contact zone”): a ideia de que o treinamento do cão é uma metáfora (ou prática real) de se engajar com o outro numa zona de encontro, com fricção, negociação e construção de linguagem comum.

Crítica à tecnofilia e ao antropocentrismo: O Manifesto das Espécies Companheiras também marca uma leve autocrítica de Haraway em relação ao hype da metáfora ciborgue. Alguns leitores interpretaram que Haraway estaria substituindo o ciborgue pelo cão, mas na verdade ela complementa: se o ciborgue era uma figura da era tecnológica global, o cão nos traz de volta à base terrestre, encarnada. Em entrevistas, Haraway disse que sentiu que o ciborgue havia sido cooptado pela mercadologia e perdia seu caráter subversivo, e que pessoalmente ela passava mais tempo limpando cocô de cachorro do que plugada num mainframe – isso a fez querer teorizar a prosa da amizade interespecies. No Manifesto, ela afirma explicitamente que os cães não são metáforas de algo mais: “eles não estão aqui só para pensarmos; estão aqui para viver conosco” . Essa frase rebate tendências, inclusive dentro da academia, de usar animais apenas como símbolos (por exemplo, ver o animal como representação do oprimido, ou como ferramenta experimental). Haraway insiste na materialidade e agência dos animais. Isso a alinha com o nascente campo dos Estudos de Animais e preludia seu livro seguinte, *When Species Meet* (2008), onde ela expande essas ideias.

Estilo e recepção: O manifesto é escrito em primeira pessoa, com tom pessoal e anedótico, ao mesmo tempo costurado com referências (desde Donna Haraway cita filósofos como Vinciane Despret, até etólogos e historiadores da domesticação). Don Handelman (2007), em resenha na revista *Social Anthropology*, elogiou o livro mas resumiu que Haraway poderia ter dito o mesmo em 15 páginas em vez de 100 . De fato, críticos apontaram que, embora mais curto, o texto ainda tem o estilo idiossincrático de Haraway – misturando

histórias de cachorro com teoria feminista e neologismos. Alguns leitores, como o blogueiro Joshua Gotham (2015), sentiram falta de evidências empíricas mais sólidas para algumas correlações que Haraway traça (por exemplo, a ideia de que o tratamento dado aos animais anda em paralelo com mudanças no tratamento dado a mulheres e crianças na sociedade). Ele notou que Haraway “tenta explorar a alteridade examinando a relação entre cães e humanos de forma séria e crítica... argumenta que ao analisar como lidamos com animais, podemos entender a evolução da cultura humana”, mas considerou que ela não provê uma ligação causal forte, ficando na esfera do insight e não da prova. Essa crítica ecoa o ponto de que o manifesto é deliberadamente pessoal e anedótico – Haraway avisa na introdução que é uma reflexão pessoal, quase memórias com cães, extraindo lições filosóficas. Para alguns cientistas ou leitores de pensamento mais “analítico”, isso pode parecer frágil. Entretanto, Haraway defende que histórias têm poder cognitivo. Ela afirma que “histórias são maiores que ideologias” (Haraway, 2003, p.20) e aposta em contar muitas histórias do mundo dos cães para daí derivar ideias.

Uma dessas ideias é que “a relação é a menor unidade de análise” (Haraway, 2003, p.?) – ou seja, não faz sentido estudar “o humano” isolado ou “o cão” isolado; devemos estudar o par humano-cão, a relação em si, pois é nela que ambos se constituem. Isso se insere na visão relacional de ontologia que Haraway abraça (próxima de pensadores como Bruno Latour ou a antropologia simétrica): as entidades ganham forma nas relações. Assim, na epistemologia que estamos construindo, essa ênfase na relação implicará que conhecer algo envolve conhecer suas redes de relação.

Relevância para epistemologia feminista: O que o Manifesto das Espécies Companheiras traz de contribuição para pensarmos uma epistemologia? Primeiro, enfatiza a importância de incluir os não-humanos como sujeitos na co-produção de conhecimento. Se em “Saberes Situados” Haraway já afirmava que objetos de estudo têm agência (conceito de *semiotic materiality*, materialidade semiótica, que coisas e seres “contam” histórias e participam da produção de sentido), aqui isso é encarnado nos companheiros animais. Segundo, introduz a ideia de responsabilidade – ou como Haraway escreve posteriormente, *response-ability*, a habilidade de responder. Treinar e viver com um cão exige responder às necessidades e sinais dele, desenvolvendo uma comunicação intersubjetiva. Haraway toma isso como base de uma ética de co-evolução: aprender a “responder” ao outro é central num conhecimento que não objetifica. Veremos que esse conceito de *response-ability* será essencial em *Staying with the Trouble*. Terceiro, o manifesto reforça a crítica ao antropocentrismo na ciência: estudar apenas humanos dá um quadro incompleto e enviesado

do mundo. Assim, uma epistemologia feminista inspirada em Haraway deve ser multiespécie e relacional, rompendo com o isolamento do observador e com a exclusão dos não-humanos do processo cognitivo.

Em resumo, “O Manifesto das Espécies Companheiras” representa a reinvenção, por Haraway, de seu próprio legado do ciborgue, trazendo-o de volta à terra firme dos afetos e corpos partilhados entre espécies. Se o ciborgue era uma utopia irônica de superação de limites, o cão é uma utopia tangível de convivialidade e co-construção de mundos. Essa mudança prepara o caminho para a fase mais recente do pensamento de Haraway, onde ela encara os problemas ecológicos e existenciais do século XXI através do conceito de Chthuluceno, como veremos a seguir.

6.1.4 Coabitar as crises: ontologias do viver-junto

“Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene” (2016), traduzido para o português como “Ficar com o Problema: Fazer Parentes no Chthuluceno”, é um livro em que Donna Haraway sintetiza e expande muitas de suas ideias anteriores, confrontando-as com os desafios do presente: crise ambiental, extinções em massa, desigualdades globais e futuros incertos. Este é um trabalho maduro, que combina teoria e especulação ficcional, marcado por uma preocupação ética urgente: como viver e pensar em um mundo danificado sem recorrer nem ao desespero paralisante nem a falsas promessas de salvação tecnocrática? O título – “ficar com o problema” – já indica a abordagem: em vez de fugir dos problemas complexos (buscando soluções simplistas ou negação), precisamos habitá-los, encará-los, permanecer com eles o tempo suficiente para tecer respostas coletivas.

Do Antropoceno ao Chthuluceno: Haraway começa questionando o rótulo popular “Antropoceno” para a atual época geológica, que destaca o impacto catastrófico da humanidade no planeta (mudanças climáticas, etc.). Embora reconheça o diagnóstico, ela rejeita o termo por centrar demais o *Anthropos* (o humano singular) e por sugerir uma narrativa inevitável de fim dos tempos causada pelo “Homem”. Em seu lugar, Haraway propõe o termo Chthuluceno. Esta palavra estranha vem de Chthulu (não exatamente o monstro de Lovecraft, mas do grego *chthon*, terra, e com ressonância de criaturas tentaculares) combinado com *-cene* (novo período). O Chthuluceno, para Haraway, designa uma era em que se reconhece que humanos e não-humanos estão intrinsecamente entrelaçados, “feralizados” uns com os outros em “práticas multiespécies tentaculares” (Haraway, 2016). Ao invés de destacar o humano (como faz o Antropoceno) ou apenas o

capital (como em “Capitaloceno”, outro termo em debate acadêmico), o Chthuluceno destaca os tentáculos – metáfora para conexões complexas e ramificadas – e a chthônia – aquilo que é da terra, das profundezas do solo, as forças ctônicas vivas. Haraway enfatiza que no Chthuluceno, “o humano e o não-humano estão fundamentalmente interligados em práticas complexas” e nossa tarefa é fazer parentes (making kin) além dos limites tradicionais.

Making Kin – Fazendo Parentes: Um slogan central do livro é “Make Kin, Not Babies” (Faça parentes, não bebês). Haraway provoca reflexões sobre a necessidade de reduzir a obsessão humana com reprodução biológica (especialmente em face da superpopulação e das injustiças reprodutivas) e, em vez disso, ampliar o círculo de parentesco para incluir outras espécies e outros arranjos além do núcleo familiar tradicional. “Fazer parentes” significa criar laços de responsabilidade e cuidado com outros seres (humanos ou não) que não são necessariamente consanguíneos. É uma extensão radical da ideia de família e comunidade, adequando-a a um mundo ecologicamente interdependente. Por exemplo, isso pode significar considerar-se parente de uma árvore, de um rio, de um animal de estimação, ou de pessoas de outras gerações e lugares com quem formamos alianças políticas e afetivas.

Ficar com o problema – Staying with the Trouble: Haraway argumenta que vivemos em tempos de problemas gigantes (ela cita a crise climática, as guerras, as desigualdades). Há tentação de cair em dois extremos: o apocaliptismo (tudo está perdido, só resta lamentar ou aguardar o colapso final) ou o otimismo tecnofílico (a tecnologia ou algum herói – até extraplanar, como colonizar Marte – vai nos salvar e resolver tudo). Ela critica ambos. Em vez disso, propõe a ética de “ficar com o problema”, inspirada pelo conceito de resposta-abilidade (response-ability). Ficar significa não fugir para utopias escapistas, mas também não sucumbir à inação fatalista. É, de certo modo, aceitar a bagunça e trabalhar dentro dela, junto com outros, construindo pequenos possíveis. No livro, Haraway oferece várias ferramentas conceituais para nos ajudar a ficar com o problema, muitas vezes apresentadas como siglas “SF” que se entrelaçam:

String Figures (Figuras de Cordel): Ela usa a brincadeira de criança de fazer figuras com barbante (como “cama de gato”) como metáfora para conhecimento. String figuring é um processo colaborativo e lúdico de passar e receber padrões, onde nenhum sujeito controla tudo. Uma pessoa faz uma figura com a corda nos dedos e passa para outra desenredar e formar nova figura. Haraway equipara isso à transmissão e transformação de histórias e saberes: ninguém “possui” a verdade sozinho, mas coletivamente criamos padrões compartilhados. Além disso, ela relaciona a ideia de SF com diversos significados: Science Fiction, Speculative Fabulation, Speculative Feminism, So Far (até agora). Todas apontando

para a imaginação especulativa e crítica como método. SF para Haraway é prática séria de pensamento, combinando ciência e ficção para abrir futuros alternativos. O primeiro capítulo se chama “Playing String Figures with Companion Species”, conectando a noção já do manifesto dos cães a esse novo método – ou seja, imaginar narrativas cooperativas entre espécies para solucionar problemas.

Tentacular Thinking (Pensamento Tentacular): No capítulo 2, Haraway fala do pensar tentacular . Tentáculos (como os de um polvo ou aranha) simbolizam uma inteligência distribuída, multinodal, sensível a múltiplos pontos. Ao contrário do pensamento arbóreo vertical (raiz-tronco-copa) ou do pensamento linear cartesiano, o pensamento tentacular se espalha em rede, conecta diferentes trajetórias, abraça complexidades. Ela convoca partners de outras áreas (ela menciona parcerias da antropologia, biologia, ficção) para tecer esse pensar. Pensar tentacular ajuda a romper binários e a “enredar fios” – ou seja, reconhecer como histórias, seres e tempos estão entrelaçados. Um exemplo: a história de um povo indígena, a história de um animal e a história de uma substância tóxica industrial podem se entrecruzar num lugar (por exemplo, a contaminação de um rio que afeta peixes e pessoas) – é preciso pensar tentacularmente para abordar esse tipo de problema sem isolá-lo em disciplinas estanques.

Sympoiesis (Sinpoiese): Este é um conceito contrastado a Autopoiesis. Autopoiesis, vindo da biologia (Maturana & Varela), refere-se a sistemas que se auto-produzem (por exemplo, a célula se mantém distinta do ambiente). Haraway acha essa visão limitada para descrever ecologias complexas. Ela prefere Sym-poiesis (poiesis = fazer; sym = junto) – ou seja, fazer junto. Sistemas sinpoiéticos não têm limites claros, são plurais, históricos e co-produzidos por múltiplos agentes . Ela cita: “são sistemas complexos, dinâmicos, responsivos, situados, históricos...mundificações-com (worlding-with) em companhia... com informação e controle distribuídos, evolutivos e com potencial de mudança surpresa” (Haraway, 2016, pp.58-61) . Isso serve como modelo para pensar tanto ecologias quanto sociedades: nada se produz sozinho, tudo é coprodução contínua. O planeta Terra mesmo seria um sistema sinpoiético (consonante com a hipótese Gaia, mas sem personificar a Terra e sim vendo como consórcio de espécies). Assim, a epistemologia deve lidar com sistemas abertos e compartilhados, não com objetos isolados.

Response-ability (Responsa-habilidade): Haraway reformula responsibility destacando “ability to respond” (capacidade de responder). Isso implica criar condições para ouvir e reagir ao outro. No livro, ela exemplifica com casos: no cap.5 “Awash in Urine”, ela discute como substâncias químicas (como o estrogênio sintético DES e a urina de éguas prenhes

usada em hormônios –Premarin) conectam corpos humanos e animais de forma às vezes trágica (vacas e éguas submetidas a crueldade para extração de hormônios que tratavam sintomas humanos) . Qual é nossa responsabilidade/responsividade frente a esses entanglements? Ela advoga por prestar atenção e cuidar, ao invés de explorar e descartar. O conceito de response-ability remete ao manifesto dos cães (responder ao parceiro animal) e também ao ethos dos saberes situados (ser responsável pelo que se alega conhecer).

Mourning and Memory (Luto e Memória): Em várias partes, Haraway fala sobre encarar a morte e a perda sem negacionismo. *Staying with the trouble* envolve reconhecer que nem todos os problemas terão solução, que espécies serão extintas, lugares serão irreversivelmente alterados, entes queridos morrerão – e ainda assim encontrar maneiras de continuar engajado. Isso se relaciona ao que ela mencionou no contexto dos cães: amar é também aprender a lidar com a mortalidade. No *Chthuluceno*, precisamos cultivar rituais e práticas de luto e homenagem, sem cair no que ela chama de “Edenic pasts” ou “apocalyptic or salvific futures” – ou seja, sem fantasiar um passado puro nem uma salvação futura miraculosas. Estrutura do livro: *Staying with the Trouble* contém oito capítulos, organizados informalmente em três partes: Cap.1-4: mais teóricos/conceituais (*String Figures*, *Tentacular Thinking*, *Sympoiesis*, *Making Kin*). Cap.5-7: exemplos práticos de *becoming-with* (tornar-se-com) outras espécies e elementos, demonstrando o *Chthuluceno* em ação (cap.5 sobre substâncias hormonais e multispecies, cap.6 “*Sowing Worlds*” sobre plantar com *earth others*, cap.7 “*A Curious Practice*” sobre práticas de ciência cidadã possivelmente). Cap.8: “*The Camille Stories: Children of Compost*” – uma obra de especulação ficcional (SF) que Haraway oferece como conclusão.

As *Camille Stories* merecem menção: é uma pequena ficção onde Haraway imagina várias gerações de meninas chamadas Camille, em um futuro próximo (século XXI-XXII) onde humanos, enfrentando a devastação ambiental, criam comunidades chamadas “Comunidades de Compostagem” (*Community of Compost*). Nessas comunidades, opta-se por reduzir drasticamente nascimentos humanos (cada pessoa pode ter no máximo um filho, e somente se alguém morrer antes – uma espécie de manutenção populacional), e investe-se em criar seres híbridos simbióticos com outras espécies. As Camille são cada uma engenheirada com DNA de uma borboleta monarca (espécie ameaçada), de forma que sua vida e reprodução dependem das borboletas e vice-versa. É ficção experimental: Haraway não sugere literalmente fazermos isso, mas sim ilustra de forma radical o “fazer parentes” interestelares – neste caso, tornar-se parente de uma borboleta, ao ponto de misturar corpos. A história é narrada em tom de mito futuro, realçando componentes como cooperação, ritual,

novas cosmologias e sem final fechado (é “ficção científica especulativa feminista” pura). Ela serve como pensamento-escada (Staircase thought): uma ferramenta para subir a imaginação a um patamar do qual se possa ver nossas realidades sob outra luz.

Ao longo das obras resumidas – do manifesto ciborgue ao Chthuluceno – vemos evoluir e expandir a visão de Haraway. Em 1985, ela nos deu o ciborgue para romper dualismos e pensar uma política feminista não essencialista. Em 1991, mostrou como natureza, ciência e gênero são construções entrelaçadas e advogou por perspectivas situadas e corporificadas no saber. Em 2003, trouxe o foco para nossos companheiros de outras espécies e a necessidade de honrar e entender nossa co-dependência com eles. Em 2016, elaborou um chamado amplo para reconfigurar como vivemos no planeta, tornando-se parentes e mantendo-nos engajados com os problemas, não acima nem fora deles.

Com isso, encerramos a introdução às principais obras. Na próxima seção, iremos cruzar esses conteúdos – e os conceitos neles contidos – a fim de construir uma epistemologia feminista inspirada em Donna Haraway. Essa epistemologia deverá incorporar as lições do ciborgue (hibridismo e transgressão de fronteiras), dos saberes situados (localização, responsabilidade), das espécies companheiras (relação e alteridade significativa) e do Chthuluceno (interdependência multiespécie e imaginação especulativa). Além disso, faremos uma análise crítica: apontando as contribuições, tensões e possíveis limites da abordagem harawayana para um projeto epistemológico.

6.2 EPISTEMOLOGIA FEMINISTA HARAWAYANA: CRUZANDO SABERES E FAZENDO PARENTES NO CONHECIMENTO

Depois de percorrer os principais trabalhos de Donna Haraway, será extraído fios comuns e tecer a colcha de retalhos (ou a figura de barbante) de uma nova epistemologia feminista baseada em suas ideias. Haraway não fornece um “manual” de metodologia científica, mas em seus escritos encontramos princípios e práticas que podemos articular em uma proposta coerente de epistemologia – isto é, uma teoria sobre como construímos conhecimento válido – orientada por valores feministas, pós-humanistas e antidualistas.

Nesta seção, apresento essa epistemologia emergente em três partes: (1) Princípios fundamentais: os pressupostos e valores centrais (e suas origens nas obras). (2) Métodos e práticas: como, concretamente, conduzir pesquisa e produzir conhecimento de acordo com esses princípios (incluindo exemplos). (3) Crítica e diálogos: situando essa epistemologia em relação a outras correntes (feministas ou não) e discutindo seus méritos e desafios.

6.2.1 Princípios Fundamentais da Epistemologia Feminista de Haraway

Antes de detalhar cada um dos princípios que estruturam a epistemologia feminista proposta por Donna Haraway, é importante explicitar que tais princípios não se organizam como um sistema fechado ou como um método prescritivo. Trata-se, antes, de um conjunto articulado de deslocamentos epistemológicos que tensionam as pretensões de neutralidade, universalidade e objetividade desincorporada que historicamente marcaram a produção científica moderna. Ao propor esses princípios, Haraway não oferece um modelo a ser aplicado, mas um modo de pensar a produção do conhecimento como prática situada, implicada e eticamente responsável. É a partir dessa chave que se apresentam, a seguir, os princípios fundamentais que sustentam a epistemologia feminista mobilizada nesta tese.

6.2.1.1 Conhecimento é situado, corporificado e parcial

Em oposição à epistemologia tradicional que buscava objetividade por meio de uma perspectiva universal e “desencarnada” (o cientista como um observador neutro e de lugar nenhum), Haraway propõe que todo conhecimento vem de algum lugar – um corpo, uma localização social, uma posição histórica. Isso não é relativismo banal, mas reconhecimento de que ver depende de onde se está, e por isso precisamos explicitar e valorizar as perspectivas parciais. “Saberes situados” (Haraway, 1988) implicam que o pesquisador/revisor deve se colocar na equação: quem sou eu, onde estou, a quem respondo? Por exemplo, uma bióloga feminista estudando primatas deve reconhecer se vem de uma cultura ocidental urbana, quais vieses isso traz (talvez uma tendência a projetar no animal conceitos familiares, como família nuclear), e buscar dialogar com outras perspectivas (talvez ecólogos locais, ou pesquisadoras de outras culturas) para enriquecer a visão. O ideal de objetividade, nessa epistemologia, é substituído pelo ideal de responsabilidade: em vez de reclamar uma visão de Deus, o pesquisador se compromete a dar contas de sua visão, abrir-se à crítica e responsabilizar-se por como seus relatos podem impactar o mundo.

Esse princípio deriva diretamente do ensaio *Situated Knowledges* e perpassa toda a obra de Haraway. No manifesto ciborgue, por exemplo, ela já praticava isso ao escrever como uma “feminista socialista meio visionária da Califórnia” – havia um tom pessoal assumido.

Na coletânea SCW, cada ensaio parte de um contexto (um livro de primatologia, uma palavra debatida, etc.) em vez de fingir ser uma análise universal. E em *Staying with the Trouble*, Haraway deixa claro seu lugar de fala (mulher branca estadunidense mais velha, acadêmica, com recursos, num planeta interconectado) para então propor colaborações. Portanto, o primeiro pilar de nossa epistemologia: não existe conhecimento de vista de olho divino; todo saber é incarnado.

Consequência: o erro do “Truque de Deus” (Haraway, 1988) – fingir estar olhando de parte alguma – deve ser evitado a todo custo. Por exemplo, em escrita acadêmica isso significa evitar aquela voz passiva impessoal que esconde o sujeito (“observou-se que...” em vez de “observamos” ou “observadores notaram...”). Deve-se sim indicar quem observa, quem argumenta. Na prática científica, isso também significa reconhecer o contexto social dos laboratórios, das financições, etc. Uma epistemologia harawayana exige reflexividade contínua.

6.2.1.2 Conhecimento é relacional e coletivo – tecido por múltiplos agentes (humanos e não-humanos).

Haraway repetidamente desloca o foco do indivíduo para as redes e relações. No manifesto ciborgue, ela recusou a figura do sujeito individual autônomo da tradição liberal, propondo identidades fluidas e afinidades políticas. Nos estudos de primatas, ela mostrou que o que se “sabe” sobre primatas dependia de relações entre pesquisadores, animais observados, instrumentos, financiamento, etc. No manifesto das espécies companheiras, o lema “a relação é a menor unidade de análise” resume bem essa ideia: não existe um humano genérico isolado nem um animal isolado – o conhecimento emerge da interação entre observador e observado, entre sujeito e objeto (de fato, essa dicotomia sujeito/objeto se torna obsoleta aqui). Bruno Latour, contemporâneo de Haraway, cunhou “actor-network theory” (ANT) com noção similar; Haraway compartilha desse espírito, mas com inflexão feminista e de justiça. Ela prefere termos como “worlding-with” (mundificando-junto) ou “sympoiesis”, enfatizando que mundos são produzidos coletivamente e responsavelmente.

Na prática epistemológica, isso significa que produção de conhecimento é colaboração. Não apenas colaboração entre cientistas (equipes interdisciplinares, coautoria), mas colaboração trans-específica. Por exemplo, pensemos numa pesquisa ecológica: na epistemologia tradicional, o cientista coleta dados sobre animais; na epistemologia harawayana, os animais também são agentes na produção do conhecimento. O etólogo

responde aos sinais que o animal dá, ajusta seu comportamento de observação; o animal, por sua vez, modifica seu comportamento pela presença do humano – ambos cocriam a situação de estudo. Um exemplo real: Jane Goodall, ao dar nomes aos chimpanzés e interagir com eles, produziu conhecimento diferente (mais relacional) do que se os tratasse como objetos numerados; isso era controverso, mas resultou em insights únicos sobre personalidades e culturas dos chimpanzés. Haraway teria elogiado essa abordagem, pois exemplifica “tornar-se com o sujeito estudado”.

Além disso, a coletividade implica diversidade: saberes plurais. Haraway defende a heteroglossia – muitas vozes – e se opõe à fala única. Em termos de epistemologia feminista, isso ecoa o conceito de “standpoint theory” (teoria do ponto de vista) de autoras como Sandra Harding ou Patricia Hill Collins, que valoriza pontos de vista de grupos marginalizados na produção de conhecimento. Haraway, porém, evita fixar um ponto de vista privilegiado (standpoint do Proletariado ou da Mulher universal). Em vez disso, ela sugere um “pensamento de coalizão”: reunir perspectivas situadas diferentes e deixá-las tentacularmente interagir. Assim, um projeto de pesquisa ideal segundo essa epistemologia incluiria, digamos, saber científico ocidental + saberes tradicionais locais + participação dos próprios “objetos” estudados se forem comunidades humanas ou até representantes não-humanos (por ex, incluir o bem estar animal como uma “voz”). Isso lembra abordagens contemporâneas de Pesquisa-Ação Participativa, ou de ciência cidadã, e de ética de cuidados na pesquisa.

6.2.1.3 Conhecimento como ato ético-político de resposta e cuidado (response-ability)

Na visão harawayana, conhecer não é um ato neutro de contemplação – é engajamento com o mundo, que traz consequências morais. Haraway insiste em “cuidar” nos exemplos: a criadora de cães que faz pesquisa genética está movida pelo cuidado com sua raça; a cientista que observa primatas deve preocupar-se com conservação deles; quem manipula hormônios deve refletir nos impactos sobre mulheres e animais envolvidos, etc. Logo, uma epistemologia feminista inspirada nela coloca a responsabilidade ética no centro do método científico.

Isto significa incorporar questões como: Quem se beneficia deste conhecimento? Quem pode ser prejudicado? Estou respondendo a necessidades reais de algum coletivo ou apenas extraindo dados para interesses próprios? Por exemplo, uma epistemologia harawayana decolonial da biologia questionaria práticas de extrativismo científico (coletar amostras genéticas de comunidades indígenas sem retorno a elas). Em vez disso, seria preconizado o fazer *parentes* com quem pesquisamos, estabelecendo laços duradouros e

compromisso de retorno dos benefícios. Esse é o “fazer parentes” aplicado ao conhecimento: tratar participantes de pesquisa (humanos ou ecossistemas) como kin (parentes) – isso implica respeito, consulta, consentimento e cuidado a longo prazo.

O conceito de response-ability traz também a ideia de escuta ativa: estar atento aos “feedbacks” do mundo. Se algo inesperado surge no experimento ou campo, ao invés de forçar dentro de hipóteses rígidas, o pesquisador responsivo ajusta a trajetória. A metodologia torna-se mais interativa, dialógica. Por exemplo, em trabalho de campo antropológico feminista, isso pode significar co-criar interpretações com a comunidade estudada ao invés de impor teorias de cima.

Em Haraway (2016), responder tem também uma dimensão temporal: é estar presente no presente. *Staying with the trouble* aplicado à pesquisa é não apressar conclusões ou pular para “soluções mágicas”, mas sim investigar em profundidade, convivendo com a complexidade dos dados. É o oposto do impulso por resultados rápidos e simplificados que muitas vezes vem de pressões acadêmicas ou de mercado. Então, um princípio epistemológico seria: prefira riqueza contextual à simplificação excessiva. Em termos quantitativos, pode significar valorizar métodos mistos (qualitativo e quantitativo juntos) ou relatos de caso complexos ao invés de buscar só uma média estatística que apaga particularidades.

6.2.1.4 Não separação entre sujeito e objeto: o conhecedor faz parte do mundo que conhece (ontologia monista)

Tradicionalmente, epistemologia se baseia numa divisão ontológica: existe o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, separados. Haraway, influenciada pelo pós-estruturalismo e pela cibernética, adota uma perspectiva monista ou de “agenciamento mútuo”. Ou seja, mundo e consciência estão entretecidas. Isso se vê claramente quando ela discute o sistema imune: a fronteira eu/não-eu é construída, não pré-dada. Assim, conhecer algo é transformá-lo e ser transformado por ele. Não há “janela transparente” através da qual olhamos a natureza sem tocá-la; ao abrir a janela, já alteramos a corrente de ar. Esse princípio, alinhado também com teorias contemporâneas (ex: teoria ator-rede, novos materialismos de Karen Barad, que aliás expandiu a ideia de Haraway para “realismo agencial”), leva a práticas onde se mede e reflete sobre a interferência inevitável do ato de conhecer.

Por exemplo, um princípio metodológico: reflexividade experimental – anotar como os instrumentos ou a presença do pesquisador influenciaram os resultados. Os físicos já fazem isso ao calcular perturbação do observador, mas Haraway estende a contextos sociais: ex., em

sociologia, reconhecer que a classe/raça/gênero do pesquisador impacta entrevistas. Ao invés de tentar eliminar todo impacto (impossível), faz-se dele parte dos dados. “A objetividade feminista significa posicionamento” (Haraway, 1988) – então o relatório científico inclui: quem fez, em quais condições. Essa honestidade e transparência aumentam a robustez do conhecimento, paradoxalmente, pois permitem a outros entender limites de generalização e contextos.

6.2.1.5 Uso de figurações e narrativas como parte do processo cognitivo

Talvez um dos aspectos mais originais da epistemologia de Haraway é abraçar a ficção e a metafórica como modos legítimos de produzir conhecimento. Para ela, ciência e ficção estão contínuas – ambas são formas de história que podem revelar padrões do mundo. O ciborgue, a oncomouse (camundongo de laboratório transgênico, tema de Haraway em 1997), a figura de Camille – todas essas figurações são ao mesmo tempo críticas teóricas e construções imaginativas. Haraway argumenta que boas figurações “são ferramentas para minar entendimentos poderosos e estabelecidos, fazendo perguntas simples porém profundas e conectando coisas aparentemente absurdas” (Haraway, 2003). Em outras palavras, metáforas como o ciborgue ou o Chthuluceno permitem pensar “fora da caixa”, revelando relações escondidas ou possibilidades.

Portanto, uma epistemologia harawayana não teme a parcialidade criativa. Ao contrário da concepção tradicional de ciência onde imaginação é restrita à formulação de hipóteses a serem testadas e toda linguagem deve ser denotativa, aqui a imaginação e a narrativa fazem parte do processo de entendimento. Isso não quer dizer abandonar rigor ou evidência, mas sim ampliar as formas de raciocínio. Por exemplo, pode envolver o uso de métodos difrativos (um termo que Karen Barad adota inspirada por Haraway): ler dados ou textos uns através dos outros para ver diferenças, em vez de métodos meramente reflexivos (espelhamento direto). Ou “thought experiments” – experimentos mentais – que cientistas já fazem (Einstein imaginando viajando num feixe de luz), mas aplicados a dimensões sociais e éticas, como Haraway faz com as Camille Stories para testar uma ideia de parentesco.

Em termos práticos, isso abre espaço para metodologias interdisciplinares onde arte e ciência se cruzam. Por exemplo, um projeto de pesquisa harawayano poderia envolver cientistas e artistas colaborando para representar dados de maneiras novas, ou escrever um artigo científico em formato narrativo (já existem iniciativas em etnografia experimentando isso). A avaliação do conhecimento deixaria de ser apenas pelo empírico verificável e

incluiria também critérios como fertilidade heurística (essa ideia/metáfora nos fez ver algo que antes passava despercebido? Abriu novas perguntas?).

6.2.1.6 Desconstrução de dualismos e reinvenção conceitual contínua.

Ao longo de suas obras, Haraway constantemente desfaz binarismos: Natureza/Cultura, Humano/Animal, Masculino/Feminino, Ciência/Ficção, Organismo/Máquina, Objetivo/Subjectivo, Teoria/Prática, etc. A epistemologia derivada de sua obra deve, portanto, ser vigilante contra qualquer recaída nesses dualismos excludentes. Isso implica, metodologicamente, sempre perguntar: onde estão as fronteiras rígidas no meu pensamento e como poderiam ser mais permeáveis? Um pesquisador harawayano, diante de um problema, suspeita de soluções simplistas do tipo “é X, não Y” e tenta ver se há interação “tanto X quanto Y”. Por exemplo, em debates sobre genética vs. ambiente (nature vs nurture), uma abordagem harawayana rejeitaria enquadrar assim – buscando em vez disso os enredos híbridos gene-cultura, entendendo como ambos co-determinam.

Essa postura também quer dizer: inovação conceitual. Haraway cunhou termos (ciborgue, natureza/cultura, Chthuluceno) não por capricho, mas porque sentiu que os termos existentes carregavam dicotomias problemáticas. Assim, nossa epistemologia encoraja o pesquisador a inventar vocabulário quando o disponível cai em armadilhas. Claro, isso deve ser feito com clareza e argumentação – não se trata de obscurantismo, mas de recusar moldes linguísticos opressivos. Por exemplo, alguns pesquisadores em estudos de gênero, inspirados por Haraway, preferem falar em “corpos transicionados” ou “assemblagens corpo-máquina” em vez de insistir nas categorias fixas de sexo, para capturar nuances.

Pode-se falar desses princípios de forma concisa: *Perspectivismo situado*: Todo conhecimento vem de um ponto de vista específico; reconhecer e explicitar isso aumenta a objetividade entendida como responsabilidade. *Multiplicidade relacional*: Conhecimentos são co-produzidos via relações; incluir múltiplas vozes e até agentes não-humanos enriquece e valida o saber. *Ética do cuidado e resposta*: Pesquisa deve ser conduzida com compromisso de cuidado com os sujeitos/objetos envolvidos e responsividade ao contexto; ciência é também responsabilidade social e ecológica. *Não-dualismo ontológico*: Sujeito e objeto não são separados; ambos se transformam no processo cognitivo. Quebrar falsas dicotomias leva a entendimentos mais completos. *Imaginação e figuração como método*: Uso de metáforas, narrativas, ficções especulativas e outros dispositivos criativos para pensar problemas complexos e gerar insights. *Reinvenção contínua*: Os conceitos e categorias não são sagrados;

há constante reinvenção de termos e abordagens conforme novos atores e realidades emergem (reinventar a natureza, reinventar parentesco, etc.). Depois de estabelecidos tais pilares, vejamos agora como uma ciência ou produção de conhecimento orientada por eles poderia se desenrolar no dia-a-dia.

6.3 MÉTODOS E PRÁTICAS DE UMA CIÊNCIA HARAWAYANA

Implementar os princípios acima requer métodos talvez diferentes da ciência positivista clássica. Aqui, delineamos algumas práticas concretas, ilustradas com exemplos (reais ou hipotéticos), mostrando como seria “fazer ciência” a la Haraway:

6.3.1 Pesquisa transdisciplinar e colaborativa (Fazendo parentes entre disciplinas e saberes)

Um projeto epistêmico harawayano dificilmente fica confinado a uma única disciplina. Como suas obras transitam entre biologia, informática, antropologia, literatura, a ideia é que problemas complexos (como mudanças climáticas, desigualdade tecnológica, saúde pública) não respeitam fronteiras disciplinares, então nossa investigação também não deve. Praticamente, isso significa formar equipes diversas. Por exemplo, imagine um estudo sobre impactos da introdução de uma espécie exótica num ecossistema e nas comunidades humanas locais. Em vez de apenas biólogos, a equipe ideal teria: biólogos, ecólogos, antropólogos (para entender a comunidade), economistas (se houver impacto econômico), ativistas locais ou representantes da comunidade, e por que não artistas para ajudar a comunicar resultados de forma envolvente. Essa equipe, sob uma perspectiva harawayana, deve se reunir periodicamente num “campo de contato” (talvez oficinas) onde cada um aprende um pouco do vocabulário do outro – exatamente como jogar string figures, passando ideias de um campo para outro, vendo como se transformam. Haraway demonstrou isso em sua própria escrita citando autores de áreas díspares (de Derrida a cientistas do laboratório).

Além disso, incorporação de saberes tradicionais ou locais se encaixa aqui: se a pesquisa envolve populações indígenas, por exemplo, integrá-las não só como “informantes”, mas como co-pesquisadores, valorizando seu conhecimento ecológico tradicional como igualmente importante para as conclusões. Isso reflete o princípio de múltiplas vozes e do anticolonialismo na epistemologia feminista.

6.3.2 Metodologia difrativa em vez de reflexiva (leitura crítica através das diferenças)

Karen Barad (2007), inspirada em Haraway, propôs a difração como metáfora metodológica oposta à reflexão. Onde a reflexão é espelhar (muitas vezes resultando em repetir sem mudar o original), difração é o fenômeno de quando duas ondas se encontram e criam um padrão de interferência – destacando diferenças e efeitos novos. Em prática, uma leitura difrativa significaria ler teorias ou conjuntos de dados através uns dos outros, observando onde divergem e onde produzem algo novo. Por exemplo, num estudo de gênero na ciência, uma leitura reflexiva poderia comparar o número de homens e mulheres em certa carreira (espelhando a disparidade existente), ao passo que uma leitura difrativa poderia colocar em conversa as narrativas de mulheres cientistas de diferentes gerações para ver como se interferem – onde suas experiências se sobrepõem (padrões) e onde se desviam (novos insights). Ou cruzar dados quantitativos com histórias qualitativas para ver além do que cada um isolado mostra.

Esse método está alinhado à Haraway ao insistir que não existe um ponto de vista central que tudo unifica, mas tampouco ficamos presos ao relativismo isolacionista – em vez disso, passamos as histórias por dentro umas das outras para obter uma imagem mais rica. Em termos de escrita acadêmica, isso pode significar estruturar artigos de forma não linear, talvez justapondo vozes. Por exemplo, Haraway muitas vezes faz review de livros dentro de seus ensaios (como em “The Contest for Primate Nature”, ela revisou vários livros para extrair como se diferenciam). Um pesquisador harawayano poderia adotar formato de diálogo ou de mosaico textual.

6.3.3 Narrativas e especulações informadas (usar ficção para perguntar “e se?”)

Uma prática incomum, mas poderosa advogada por Haraway é incorporar elementos de ficção especulativa em pesquisa. Isso pode ser feito de várias maneiras: escrevendo vignettes ficcionais para introduzir capítulos (como Haraway fez com Camille), ou propondo cenários hipotéticos e explorando implicações. Essa técnica já é usada implicitamente em cenários de modelagem (por ex., projeções de aquecimento global são cenários “e se”), mas Haraway convida a fazê-lo também em questões sociais e éticas de modo explícito. Por exemplo, em um estudo sobre inteligência artificial, os pesquisadores poderiam escrever uma breve história ambientada daqui 50 anos mostrando uma sociedade convivendo com IA

avançada, para levantar questões de convivência, direitos, etc., e então analisá-la criticamente. Essa história atua como um laboratório imaginário para testar ideias de forma qualitativa.

Claro, isso exige transparência (separar o que é dado e o que é imaginação) e rigor conceitual (a especulação deve se basear em conhecimentos reais extrapolados). Haraway fez isso: suas Camilles se baseiam em tendências reais (redução de fertilidade, bioengenharia, crises ambientais) combinadas de forma criativa. Assim, a especulação informada torna-se método para expandir a compreensão além do que o empirismo do presente permite ver. Em epistemologia feminista isso é especialmente útil porque muitas opressões persistem por falta de imaginação de alternativas; especular futuros diferentes ajuda a escapar do fatalismo.

6.3.4 Engajamento direto e mão na massa (práticas de campo e laboratoriais com reflexividade)

Haraway valoriza as práticas materiais. Ela sempre trata ciência como “tecnociência”, ou seja, um fazer, não apenas contemplar. Em *Manifesto Ciborgue*, ela fala da importância de “se sujeitar às tarefas mundanas” de construir redes e máquinas (Haraway 1985). Em *Manifesto das Espécies*, ela literalmente se envolve em treinar cães. Assim, na epistemologia harawayana, o pesquisador não deve ficar em torre de marfim; idealmente, participa das práticas concretas em estudo. Ex: um sociólogo da agricultura poderia passar um tempo plantando junto com agricultores (pesquisa participante) para aprender tacitamente o que não vem em entrevistas. Um filósofo da ciência poderia aprender a mexer num laboratório de biologia para entender as decisões implícitas na produção de dados. Essa humildade de aprender com as mãos e sentidos gera um tipo de conhecimento encarnado que complementa o teórico.

Além disso, “mão na massa” se refere também a uma intervenção experimental. Em vez de observar passivamente fenômenos, por que não tentar co-criar experimentos com a comunidade? Um exemplo notável atual, ressoante com Haraway, é o projeto de biólogas feministas que criaram laboratórios de “Hackteria” (biohacking) comunitários, onde moradores aprendem a testar a qualidade da água ou criar sensores para cuidar de ambientes locais. Isso é conhecimento sendo produzido ativamente em rede de colaboração, não apenas pelo cientista isolado.

6.3.5 Documentação narrativa e multiforme dos resultados (novos gêneros de escrita acadêmica)

Seguindo as práticas acima, o produto do conhecimento também pode diferir do artigo IMRaD²¹ tradicional. Poderia incluir relatos em primeira pessoa, reconhecendo a posição do autor. Poderia incorporar imagens, gráficos, talvez até collages ou poemas se pertinentes (Haraway às vezes cita poemas de Emily Dickinson ou outros em meio ao texto, para enfatizar pontos). Poderia também sair do papel: epistemologia feminista valoriza comunicação acessível, então por que não um documentário, um zine, um site interativo como parte dos resultados? A ABNT nos pede normas, claro, mas nada impede de anexar um curta-metragem documental a uma tese, por exemplo. O importante é que a forma se alinhe ao conteúdo. Se estamos falando de multiespécies, talvez incluir fotos ou áudios do campo faça justiça às outras espécies “falando”. Se falamos de difração, talvez apresente os dados de modo comparativo lado a lado ao invés de fundir tudo em média.

Essa experimentação formal já ocorre nas artes e humanidades (escrita experimental, pesquisacriação). A inovação aqui seria trazê-la para mais perto das ciências e da reflexão acadêmica central. Haraway, em *Staying with the Trouble*, convida explicitamente a “pensar além dos gêneros fixos de escrita para responder aos desafios do presente”.

6.3.6 Critério de sucesso: fertilidade e justiça, não controle e previsão

Tradicionalmente, julga-se conhecimento científico por quão bem prevê fenômenos ou controla variáveis (critério positivista), ou pela consistência lógica e correspondência aos fatos (critério racionalista). Na epistemologia harawayana, os critérios se ampliam: um conhecimento é bom se abre novos caminhos de entendimento (heurística) e se promove mais justiça e possibilidades de vida no mundo. Ou seja, incorpora critérios éticos e de criatividade. Isso não descarta os critérios clássicos totalmente – ainda valorizamos coerência e adequação empírica – mas entende que, para problemas complexos da humanidade, uma teoria pode ser “verdadeira” mas se for estéril politicamente ou imagetivamente, de pouco serve; ou pode ser precisa mas se for segregacionista ou racista, eticamente é inaceitável. Haraway diria: precisamos de teorias “response-able”, aptas a responder aos anseios do planeta.

²¹ O formato IMRaD é uma estrutura comum para artigos científicos, composta por Introdução, Métodos, Resultados e Discussão. Ele visa apresentar pesquisas de forma clara e objetiva, sem incluir opiniões pessoais, e é amplamente utilizado nas ciências naturais e na área da saúde.

Por exemplo, pense na hipótese de Gaia (Terra como organismo vivo) de Lovelock/Margulis. Empiricamente, ela é difícil de testar, mas foi fértil em gerar pesquisas interdisciplinas e conscientização ecológica; Haraway aprecia tal ideia figurativa pelo seu efeito. Já teorias biológicas que justificavam racismo podem ter tido respaldo de dados selecionados, mas um conhecimento harawayano os rejeitaria por entender que estavam sustentando injustiças – e de fato, ao escrutinar, via-se que eram pseudociência viesada. Assim, accountability (prestação de contas às consequências) é critério tão importante quanto accurate (exatidão). Feministas dizem “ciência para quem, para quê” – esse motto aparece aqui.

Conectando isso às obras: O Manifesto Ciborgue não era “provado” no sentido tradicional, mas foi frutífero para inúmeros campos – logo, de acordo com esse critério, foi um sucesso epistemológico. Situated Knowledges não “descobriu” um fato, mas reformulou a objetividade, e hoje é amplamente usado em diversas áreas (até em IA se discute dados situados); seu impacto social e heurístico atesta seu valor cognitivo.

6.4 CRÍTICA EM DIÁLOGO: SABERES EM RELAÇÃO

Após delinear essa epistemologia feminista inspirada em Haraway, é crucial analisá-la criticamente e situá-la no panorama maior do pensamento. Nenhuma abordagem está isenta de tensões ou críticas; faremos aqui uma reflexão franca dos pontos fortes e possíveis fragilidades, bem como dos diálogos que essa epistemologia mantém com outras correntes.

6.4.1 Contribuições e Forças

Inovação Paradigmática: A epistemologia harawayana oferece uma maneira genuinamente nova de pensar a ciência, rompendo dicotomias e integrando preocupações éticas e ecológicas desde o princípio. Isso a torna altamente relevante num tempo em que se clama por ciência pós-normal (Funtowicz & Ravetz) – ciência feita quando fatos são incertos, valores em disputa, questões urgentes (como no clima). Haraway antecipa essa postura integrativa. Como afirma um comentador: “Haraway nos fornece um método, uma forma de ser crítica no e sobre o mundo...ferramentas para minar entendimentos poderosos e estabelecidos fazendo perguntas simples porém profundas” . Essa é uma força: ela não descarta a ciência, mas a re-funda em bases mais democráticas e criativas.

Inclusão da Alteridade: Ao insistir que não-humanos são agentes epistêmicos, essa epistemologia expande o círculo cognitivo. Isso casa com abordagens atuais de Citizen Science, Indigenous Epistemologies e o que alguns chamam de “mais-que-humano” (more-than-human research). Em termos de justiça epistêmica, isso busca reparar exclusões históricas – mulheres, povos colonizados, e também as vozes da natureza outrora silenciadas. Nesse sentido, é profundamente interseccional: combina feminismo, ecologia, anti-colonialismo, crítica da deficiência (pois desafia ideia de corpo padrão), etc., numa estrutura coerente.

Flexibilidade e Adaptação: Por não cristalizar dogmaticamente métodos específicos, mas propor princípios, essa epistemologia pode ser adaptada a diferentes campos. Por exemplo, já existe quem aplique ideias de Haraway na inteligência artificial (fazendo IA “situada”), na arquitetura (design multiespécie), na educação (pedagogia de resposta e cuidado). Isso mostra vitalidade – não é uma receita fechada, mas um kit de ferramentas (Haraway adorava a palavra toolkit). A figura do ciborgue em si era um tool conceitual que muitas adotaram. Tal adaptabilidade é virtude num mundo cambiante.

Ética aliada à Epistemologia: Tradicionalmente filosofia separava questões de conhecimento das questões éticas. Haraway junta as duas de forma inseparável (influenciada por filósofas feministas que dizem que epistemologia é moral, como Lorraine Code). Isso traz integridade: não basta produzir conhecimento, importa como e para quê. Em termos de política científica, isso poderia inspirar políticas de pesquisa mais responsáveis socialmente, prevenção de danos, maior envolvimento público – contribuindo para restaurar confiança na ciência em tempos de negacionismo, pois a ciência se mostra autoconsciente e socialmente envolvida.

6.4.2 Limites e Desafios

Dificuldade de Implementação: Um contra-argumento comum é: isso soa ótimo no papel, mas como aplicar no rígido sistema científico atual? Por exemplo, agências de fomento e periódicos exigem métodos padronizados, quantitativos claros, etc. Trazer ficção ou depoimentos pessoais pode ser desencorajado. Há portanto um desafio institucional – a epistemologia harawayana implica também lutar por mudança na cultura acadêmica. Alguns críticos dizem que, apesar de 30 anos falando de “saberes situados”, as práticas mainstream mudaram pouco; muitas ciências continuam objetivistas e reducionistas. Ou seja, a resistência institucional é enorme. Pesquisadores jovens às vezes temem adotar métodos experimentais

por receio de não serem levados a sério ou publicados. Isso é uma realidade a enfrentar: a epistemologia feminista precisa continuamente legitimar-se e criar espaços (como periódicos específicos, conferências interdisciplinares) para florescer.

Linguagem e Acessibilidade: As ideias de Haraway são ricas, mas frequentemente envoltas em linguagem densa e neologismos. Críticas apontam que isso às vezes dificulta a difusão fora de círculos acadêmicos. Por exemplo, termos como “Chthuluceno” ou “natureculturas” podem soar obscuros ou esotéricos para políticos ou público leigo que se quer influenciar. Existe um esforço de tradutores e divulgadores para simplificar sem perder essência, mas nem sempre é trivial. Se a epistemologia visa ser inclusiva, tem que atentar para não criar novo jargão elitista. Haraway mesma brinca com terminologia de maneira lúdica, mas já foi acusada de obscurantismo (lembrar do infame caso Sokal nos 90s, em que os postmodernists foram acusados de escrever sem sentido – Haraway não era alvo direto, mas estava no contexto). Então há uma delicada linha entre criação conceitual e clareza comunicativa.

Possível falta de critérios claros de validação: Ao priorizar parcialidade e imaginação, alguns podem perguntar: como diferenciar um bom conhecimento situado de pura subjetividade sem fundamento? Críticos mais positivistas poderiam acusar: “isso abre portas para ‘qualquer um diz qualquer coisa, é válido porque é seu ponto de vista’”. Haraway responderia que o crivo é precisamente o engajamento coletivo e a responsividade – ou seja, uma afirmação só se sustenta se conseguir responder bem a outras perspectivas e evidências. Mas operacionalizar isso nem sempre é direto. A epistemologia harawayana precisa se proteger do relativismo pernicioso. Ela tenta, ao manter compromisso com matéria (material-semiotic significa não é tudo discurso, a matéria age). Ainda assim, céticos podem questionar: se todo saber é parcial, por que confiar em algum? A réplica feminista é que reconhecer parcialidade nos dá mais razão para confiar, porque há honestidade e correção mútua, enquanto a falsa objetividade escondia interesses. Mesmo assim, comunicar essa sutileza é um desafio pedagógico. Em suma, necessitamos exemplos concretos de casos em que o conhecimento situado produziu resultados melhores ou descobertas que a abordagem tradicional perdeu. Existem alguns – e.g., pesquisas de saúde que incorporaram conhecimento local tiveram mais sucesso em campanhas; ecologia participativa evita erros de manejo – mas esses *cases* precisam de visibilidade.

Escopo e foco: Haraway tem um alcance impressionante de temas. Isso é inspirador, mas às vezes críticos pontuam que ela não aprofunda tecnicamente em nenhum campo. Por exemplo, biólogos hardcore podem dizer que ela simplifica questões de biologia; filósofos

puros podem dizer que falta rigor lógico formal. Essa crítica de “generalista demais” geralmente vem de uma visão disciplinar estreita. Porém, ao propor epistemologia, essa amplitude é adequada. O risco é, ao tentar conectar tudo, perder especificidade necessária para certas análises. Talvez a resposta seja que a epistemologia feminista não substitui técnicas especializadas – ela as contextualiza. Ainda precisamos de estatística, de microscópios, etc., mas operando sob um metaentendimento novo. O perigo seria se alguém interpretasse Haraway como rejeitando método quantitativo ou experimentação controlada – o que não é o caso. Ela não diz para jogar fora PCR ou telescópios, e sim para refletir sobre eles e usá-los com outros propósitos/olhares. Portanto, o desafio é integrar o situado e o rigor técnico. Pesquisadores praticantes relatam às vezes tensões: ex., uma antropóloga que quer envolver a comunidade pode esbarrar em prazos e demandas acadêmicas por análise individual; ou uma cientista de dados querendo incorporar contexto pode se ver limitada pelo formato de dataset. Transpor princípios à prática requer às vezes soluções criativas híbridas (como aplicar modelos participativos em fases do projeto, depois análise técnica, depois devolutiva narrativa).

6.4.3 Diálogo com outras epistemologias

A epistemologia harawayana se alinha com feminismo interseccional (ex.: Patricia Hill Collins e a “matriz de dominação” – Haraway acrescenta a camada não-humana a isso), com epistemologias indígenas (que consideram natureza sujeito, e conhecimento como holístico e moral – p.ex. a “ciência de dois olhos” de pesquisadores Mi’kmaq que unem perspectiva indígena e ocidental, ressoa com a ideia de visões parciais conjugadas). Também converge com pragmatismo (na ênfase em práticas e consequências) e com a teoria crítica (quanto a ver ciência dentro de contexto de poder).

Por outro lado, contrasta com o positivismo lógico e o realismo ingênuo, por razões já expostas (eles buscam neutralidade e universalidade que ela considera ilusórias). Também difere um pouco de algumas vertentes do pós-modernismo extremo: apesar de partilhar a crítica de meta-narrativas, Haraway não é niilista nem acha que linguagem é tudo – ela insiste no material, no concreto, e tem projetos propositivos. Ela mesma se chamou de “materialista feminista” outrora. Então não é correto colocá-la no saco de “vale tudo textual”. Isso a coloca numa posição única: ela é pós-moderna com responsabilidade, ou uma pós-humanista construtiva.

Com relação ao objetivismo científico tradicional, a epistemologia feminista tem travado debate desde anos 80. Haraway e Sandra Harding argumentaram por “objetividade forte” (a reflexiva) versus a “objetividade fraca” (que finge neutralidade). Muitos cientistas tradicionais ainda não aceitam essa visão, mas ela ganhou espaço em disciplinas como STS (Science and Technology Studies). Hoje, com crises como negacionismo científico, ironicamente algumas científicas feministas defendem a ciência mais tradicional contra ataques irracionais. Como conciliar? Aqui, um equilíbrio: a epistemologia harawayana fortalece a ciência tornando-a mais autocrítica e inclusiva, o que deveria no longo prazo aumentar sua legitimidade pública. Mas a curto prazo, se mal entendida, pode ser usada por negacionistas (“viu, até feministas dizem que ciência é só narrativa situada, então minha narrativa antivacina vale!”). Precisamos deixar claro: situado não significa arbitrário. Haraway diria que teorias não são equivalentes – umas respondem melhor aos dados e às necessidades do mundo que outras. Há que comunicar isso: injeções de desinformação conspiratória não são “outro saber localizado válido”, pois não aderem a práticas de responsabilidade e verificação. Ou seja, a epistemologia feminista não é relativismo cappuccino para justificar fake news; ao contrário, é uma vacina contra dogmas e contra desinformação, porque treina olhar crítico sobre quem fala e porquê, expondo fraudes mais facilmente. Esse ponto de diálogo com a sociedade pós-verdade é vital. Haraway e colegas oferecem ferramental para checar epistemicamente até onde uma fonte tem accountability (por ex, um blogueiro anti-clima não se responsabiliza por dados nem se situa honestamente, ao passo que o IPCC, mesmo com incertezas, explicita modelos, autores, revisões – ou seja, pratica aspectos de objetividade forte).

6.4.4 Visão Prospectiva

A ideia de construir uma nova epistemologia inspirada em Haraway é extremamente promissora para o século XXI, diante de problemas globais interconectados. Ela nos instiga a pensar ciência de modo mais humilde e ao mesmo tempo mais ambicioso: humilde em admitir nossas limitações e aprender com outros (humanos ou não), ambiciosa em quebrar barreiras de pensamento e incluir todo o planeta na conversa de conhecimento.

6.5 PENSAR-COM, SEGUIR-COM

Construímos, a partir das obras de Donna Haraway, o esboço de uma nova epistemologia feminista – uma maneira de pensar e fazer ciência que abraça a parcialidade posicionada do observador, dissolve fronteiras entre natureza e cultura, inclui ativamente múltiplos agentes (humanos diversos e não-humanos) na produção de conhecimento, e une inseparavelmente a busca do saber com o cuidado ético pelo mundo.

Essa jornada começou com o ciborgue, figura da integração híbrida, que nos ensinou a questionar dualismos e imaginar identidades e coalizões fora das caixas convencionais. Passou pela reinvenção da natureza, onde aprendemos que aquilo que chamamos de "natural" está entranhado de histórias e poder, e que um olhar feminista revela as tramas ocultas nas verdades científicas estabelecidas. Com as espécies companheiras, percebemos que conhecer requer amar e treinar junto – ou seja, investir em relações de alteridade significativa e respeito entre espécies, um conhecimento com afeto e respeito. E, por fim, no Chthuluceno, vislumbramos a necessidade de pensar de forma tentacular e simpoética, ficando com os problemas para, junto com aliados esperados e inesperados, tecer futuros habitáveis.

A epistemologia aqui delineada é, como Haraway diria, uma figuração – não um sistema fechado, mas uma história aberta, uma visão para ser continuamente retrabalhada. “Fazer parentes no conhecimento” significa criar laços entre ideias, entre campos, entre pessoas, entre espécies, construindo um tecido rico e forte o suficiente para nos sustentar frente aos desafios. Significa superar a visão solitária do gênio descobridor e abraçar a inteligência coletiva, encarnada e situada. Significa também assumir responsabilidade pelas histórias que contamos sobre o mundo, sabendo que essas histórias também fazem o mundo.

Como qualquer visão ambiciosa, esta traz suas dificuldades: requer mudança cultural na ciência, exige paciência para a complexidade, pede que conciliemos criatividade com rigor de novas maneiras. Mas os ganhos potenciais – em termos de conhecimento mais robusto (porque consciente de seus limites), mais democrático (porque inclusivo de vozes diversas) e mais relevante (porque atento às consequências) – são enormes. Em última instância, a epistemologia feminista de Haraway não busca negar a ciência, e sim reinventá-la: torná-la mais honesta e mais útil para construir mundos melhores.

Nas palavras da própria Haraway, “o objetivo é tornar as dicotomias antigas obsoletas em nosso pensamento, não pela transcendência (sonho de um deus fora da máquina), mas pela tecê-las juntas a partir de seus farrapos em algo novo” (Haraway, 1991, p.13, tradução livre).

Tecemos aqui, a partir de farrapos de ciborgues, símios, cães e tentáculos, uma nova tapeçaria metodológica. Que ela sirva de base para futuras pesquisas e ações que, em vez de perpetuarem problemas, nos ajudem a ficar com eles e transformá-los, em comunhão com todos os nossos companheiros de existência.

7 CIBORGUES NA SALA DE AULA: DONNA HARAWAY E A DOCÊNCIA DE PROFESSORES E PROFESSORAS TRANSEXUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta a análise dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas realizadas com professoras transexuais do ensino fundamental. A análise não se organiza de forma linear a partir do roteiro de perguntas, uma vez que as falas das entrevistadas não respondem a questões isoladas, mas produzem sentidos que atravessam diferentes dimensões da experiência docente.

As perguntas da entrevista operam, neste trabalho, como dispositivos de provocação, e não como unidades analíticas estanques. As respostas mobilizam simultaneamente temas relativos à formação docente, ao corpo, à gestão institucional, à burocracia, ao espaço escolar e às relações profissionais, exigindo um tratamento analítico que reconheça essas transversalidades. Por essa razão, algumas perguntas são analisadas de forma integrada, enquanto outras reaparecem em diferentes momentos do capítulo, conforme os problemas analíticos que emergem do material empírico.

Essa opção metodológica está ancorada nas epistemologias feministas e, em especial, na noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), segundo a qual o conhecimento não é extraído de dados supostamente neutros, mas produzido na relação entre experiência, teoria e posição do sujeito que analisa. Assim, a análise desenvolvida neste capítulo não busca verificar respostas a perguntas previamente delimitadas, mas compreender como determinadas falas funcionam como analisadores institucionais, tornando visíveis regimes de verdade, silêncios, normas implícitas e deslocamentos de responsabilidade no cotidiano escolar.

Desse modo, a estrutura do capítulo organiza-se a partir de eixos analíticos que emergem da experiência docente transexual enquanto campo de produção de conhecimento. Inicialmente, a análise se detém nas disputas curriculares, nas epistemologias dissidentes e nos saberes encarnados que atravessam a docência de professores e professoras transexuais no ensino fundamental, situando essas experiências em diálogo com o pensamento de Donna Haraway e com perspectivas pós-humanistas. Em seguida, o capítulo aprofunda a análise empírica da entrevista, tomando a experiência docente como analisador institucional das condições de inclusão, permanência e reconhecimento no interior da escola pública.

7.1 CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIAS DISSIDENTES

A escola tradicionalmente opera como reprodutora da heteronormatividade, naturalizando a divisão binária dos sexos/gêneros e silenciando vivências dissidentes. Docentes transexuais, ao adentrarem esse espaço, trazem consigo epistemologias dissidentes – isto é, formas de conhecimento e currículo que desafiam o cânone cis-heteronormativo e ampliam os horizontes do que é ensinado e legitimado. As trajetórias educacionais de professoras trans brasileiras revelam que, desde a infância até a formação docente, elas enfrentaram preconceitos e questionaram verdades consideradas “naturais” sobre gênero e sexualidade. A análise de Franco e Cicillini (2015), por exemplo, demonstra que os relatos dessas professoras, iluminados pela teoria queer e outras teorias pós-críticas, expõem “sinais de fissuras na heteronormatividade” dentro da escola, abrindo brechas para novos direitos e reconhecimentos. Em outras palavras, apesar de a instituição escolar ainda ser hegemonicamente cisnormativa, a presença de docentes trans evidencia que a escola pode se transformar em espaço de efetivação do direito de cada sujeito constituir-se plenamente humano em sua diversidade.

Essas fissuras epistemológicas se manifestam no currículo. Currículos dissidentes incorporam conhecimentos antes marginalizados – histórias e contribuições de pessoas trans e LGBT, debates sobre identidade de gênero, linguagens neutras, e problematizações das ciências biológicas tradicionalmente ensinadas de forma binária. Haraway contribui para repensar o currículo ao criticar dicotomias rígidas e propor a noção de natureza-culturas, entendendo humanos, tecnologias e demais seres em relações não discretas e interligadas. Sob essa ótica, conteúdos curriculares podem ser apresentados de forma menos essencialista, reconhecendo que categorias como “homem” e “mulher” não são absolutas nem exclusivamente “naturais”, mas co-construídas em tramas natureza-cultura. Tecnofeministas influenciadas por Haraway propõem justamente implodir fronteiras binárias, incluindo a de sexo/gênero, como passo para uma ciência e educação mais plurais.

Na prática pedagógica de professoras trans, isso significa valorizar saberes situados e perspectivas parciais – conceito harawayano que afirma que todo conhecimento é perspectivado pelo corpo e contexto de quem conhece. Assim, docentes trans podem introduzir no currículo suas vivências como fonte legítima de conhecimento, numa espécie de “teoria encarnada”. Por exemplo, uma professora trans de biologia pode problematizar manuais que tratam sexo e gênero como sinônimos imutáveis, oferecendo aos alunos uma visão mais complexa e atualizada sobre corpo, identidade e diversidade. Essa abordagem

dissidente alinha-se ao que Torres, Modesto e Menezes (2020) defendem ao analisar a formação docente: deixar em aberto definições sobre sexualidade e aprender com as experiências de pessoas trans, reconhecendo suas autodefinições como centrais para uma educação não transfóbica. Em suma, as epistemologias dissidentes trazidas por docentes trans subvertem o currículo tradicional, incorporando saberes queer/transfeministas e formando alunos críticos diante das normas de gênero. Trata-se de um currículo vivo e insurgente, que questiona “verdades” hegemônicas e amplia o repertório epistemológico da escola para incluir outras lógicas e narrativas de mundo – um movimento de resistência epistemológica àquilo que Haraway chamaria de “truque de Deus” da objetividade universal e desengajada (crítica à falsa neutralidade do conhecimento científico).

7.1.1 Saberes Encarnados e Experiência de Corpo

Nas salas de aula, professoras trans encarnam uma presença pedagógica singular: seus corpos são, eles próprios, textos e discursos educativos. A experiência encarnada de ser uma pessoa trans confere a esses docentes uma autoridade vivencial e um posicionamento único desde o qual ensinam, rompendo com a noção abstrata e desincorporada do professor “neutro”. Donna Haraway notoriamente argumenta em favor de “saberes localizados”, enfatizando que todo conhecimento emana de um corpo situado e que reconhecer a posição corporal do sujeito conhecedor é condição para uma ciência (e educação) mais responsável. No contexto da docência trans, os saberes localizados ganham uma dimensão explícita: o corpo da professora trans – suas marcas, sua expressão de gênero, sua voz e nome – carrega conhecimento vivido sobre questões de gênero, tornando-se instrumento pedagógico em si mesmo.

Um exemplo pungente desse saber encarnado é relatado por Franco e Cicillini (2015): no primeiro dia de aula da professora Adriana Lohanna na universidade, sua feminilidade fora dos padrões cisgêneros gerou estranhamento e interpelação por parte de um aluno – “Travesti na universidade? Por que não está no salão de beleza ou se prostituindo?”. A resposta firme de Adriana – “Estou aqui porque tenho os mesmos direitos que você” – constitui uma poderosa lição performativa sobre igualdade e cidadania, inscrita pelo corpo e pela fala da professora em contexto educativo. Esse episódio mostra como o corpo trans em sala de aula desestabiliza suposições normativas (no caso, a suposição do “lugar social” destinado às travestis) e ensina ativamente valores de respeito e diversidade. Ou seja, o corpo docente trans se torna um corpo-discurso, provocando reflexões tanto quanto quaisquer conteúdos curriculares formais.

A experiência de corpo vivida por docentes trans também informa suas práticas pedagógicas de maneiras sutis, porém profundas. Muitos professores(as) trans relatam ter desenvolvido, ao longo de sua trajetória, uma percepção aguda sobre exclusão, pertencimento e alteridade devido às próprias vivências de não conformidade corporal de gênero . Essa trajetória frequentemente se traduz em maior empatia com alunos marginados e na criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores. Estudos apontam, por exemplo, que docentes trans tendem a estar atentos a casos de bullying ou preconceito em sala, intervindo de forma educativa e acolhedora em apoio a estudantes LGBTQIAPN+. Além disso, sua mera existência no corpo docente amplia o imaginário de possibilidades de corpo e subjetividade para todos os alunos: crianças e jovens veem, diante de si, a legitimidade de alguém que transgrediu normas de gênero e, ainda assim (ou por isso mesmo), ocupa com competência e respeito o papel de educador. Essa visibilidade “ciborgue” – no sentido harawayano de misturar categorias antes vistas como incompatíveis – tem forte impacto formativo. Haraway via no ciborgue uma figura que “destaca a plasticidade da identidade e os limites das identidades socialmente impostas” . Analogamente, a professora trans corporifica a plasticidade de gênero, ensinando, através de sua presença, que identidades não são destinos fixos dados pela biologia, mas sim construções socio-tecnológicas passíveis de reinvenção.

Importante destacar que os saberes encarnados de docentes trans atuam também como resistência corporal. Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023), mulher trans e pesquisadora, discute a “exaustão vivida por travestis e mulheres transexuais no sistema educacional” e ao mesmo tempo a resiliência de permanecerem de pé, ensinando e existindo apesar de um ambiente muitas vezes hostil. Ao adotar uma metodologia autobiográfica interseccional, Oliveira enfatiza que nenhuma identidade deve ser vista de forma estática ou essencializada, mas sim entendida em seus múltiplos processos relacionais . Essa concepção antiessencialista – convergente com Haraway e com o transfeminismo – reforça que o corpo trans em sala de aula não deve ser interpretado pelos vieses estereotipados ou “fixos”, mas sim compreendido em sua complexidade, como síntese viva de biografia pessoal, tecnologia (hormônios, cirurgias), cultura e agência individual. Esse corpo complexo, ao ensinar, desafia noções simplistas de natureza e gênero. É um corpo natureza-cultura, para usar os termos de Haraway, pois evidencia na prática que o “natural” e o “cultural” estão imbricados: a identidade de gênero resulta da contínua interação entre a materialidade corporal (natureza) e narrativas, afetos e técnicas socialmente compartilhadas (cultura).

Desse modo, a pedagogia de saberes encarnados que docentes trans exercem alinha-se à crítica feminista à objetividade descontextualizada. Valoriza-se a experiência do corpo como

fonte legítima de conhecimento pedagógico. Essa perspectiva ecoa a ideia de Haraway de que precisamos de “testemunhas modestas”, localizadas, ao invés do ponto de vista de “olho de Deus” que tudo vê de lugar nenhum . A professora trans, ao ensinar a partir de seu corpo e história, atua como essa testemunha situada que enriquece o processo educativo com camadas de significado impossíveis de obter de outra forma. Seu corpo em sala de aula é, enfim, um ato político-pedagógico encarnado, questionando silenciosamente (e às vezes explicitamente) as normas de gênero, e convidando alunos e colegas a repensarem o que sabem sobre corpos, identidades e conhecimentos legítimos.

7.1.2 Resistência, Agência Política e Produção de Subjetividades

A emergência de docentes transexuais na educação básica deve ser compreendida também como um fenômeno político: ser uma pessoa trans ocupando o lugar de autoridade docente é, em si, um ato de resistência e afirmação de direitos. Esses professores e professoras enfrentam não apenas os desafios cotidianos da profissão docente, mas frequentemente precisam combater a transfobia institucional e societal, afirmando sua existência em ambientes que historicamente os excluíram. Como nos lembra Haraway no Manifesto Ciborgue, as identidades dominantes foram construídas por meio de dualismos excludentes (homem/mulher, eu/outro, natural/desviante etc.) que sustentam relações de dominação . A figura do/a docente trans, ao romper o dualismo “normal versus outro” dentro do espaço escolar, encena uma microrruptura nessas dinâmicas de poder, reivindicando voz e lugar.

Pesquisas brasileiras documentam as estratégias de resistência e agência desses docentes. Franco e Cicillini (2015) observam que as trajetórias de professoras trans são marcadas por “processos de resistências e enfrentamentos constantes”, desde a educação básica até a atuação profissional, em luta pelo direito à educação e à docência sem abrir mão de sua identidade . Essa luta contínua produz efeitos reais: os depoimentos coletivos revelam fendas abertas na ordem hegemônica, mostrando que, por mais que a escola tente impor a heteronormatividade, ela não é monolítica – há brechas onde subjetividades dissidentes se afirmam . Em um nível institucional, a maior visibilidade de professores trans está relacionada a avanços em políticas de direitos humanos e às lutas dos movimentos LGBTQ+, sobretudo a partir dos anos 2000 . Torres e Prado (2014) apontam que o surgimento dessas professoras trans/travestis está ligado a novos posicionamentos sociais sobre gênero, fruto direto das mobilizações sociais. Ou seja, cada docente trans que permanece em sala de aula é, em parte, fruto das conquistas coletivas (retificação de nome civil, proteção legal contra discriminação,

etc.) e, simultaneamente, ator político que leva adiante essas conquistas ao ocupar o espaço escolar.

Entretanto, a presença de docentes trans não elimina automaticamente a discriminação; muitas vezes, produz novas dinâmicas de conflito e negociação. Torres e Prado argumentam que não se trata de uma “suspensão da heteronormatividade”, mas do surgimento de novas questões e até novas formas de subalternização no ambiente escolar. Por exemplo, professores trans podem se ver isolados no corpo docente, ou enfrentando desconfiança de pais e colegas, mesmo quando formalmente aceitos. Megg R. G. de Oliveira (2023) conceitua a escola como portadora de um “dispositivo imunológico” – inspirada em Byung-Chul Han – que tende a expelir o elemento percebido como estranho (no caso, a presença trans) para proteger sua “normalidade”. Essa “imunização” se dá através de microagressões, questionamentos constantes da legitimidade profissional da pessoa trans, e do cansaço imposto por batalhas cotidianas (a “exaustão” que Oliveira menciona). Ainda assim, essas professoras e professores permanecem “em pé”, resistindo. Aqui está a agência política: ao persistir na profissão e se recusar a voltar para os lugares estereotipados que a sociedade lhes reservou (como ilustrado pelo depoimento de Adriana Lohanna, recusando o destino da marginalidade e reivindicando o espaço universitário), eles exercem um tipo de militância diária. Sua mera presença é pedagógica no sentido freireano – uma prática de liberdade que inspira estudantes e desafia colegas a ampliarem suas consciências.

No processo, também se produzem novas subjetividades. A docência trans não transforma apenas as instituições; transforma os próprios sujeitos envolvidos. Do lado do professorado trans, a sala de aula pode se tornar um lugar de reconstrução identitária positiva. Em sua pesquisa de doutorado, Kary Jean Falcão (2020) evidencia que a prática pedagógica de uma professora trans veterana constituiu “um instrumento de construção da identidade que resistiu à discriminação e ao preconceito”, resultando em uma trajetória exitosa e marcada pelo cuidado educativo. Ensinar, para essa docente, foi parte do processo de afirmar-se como sujeito digno frente a uma sociedade opressora – a pedagogia como autoformação e afirmação. Ao mesmo tempo, do lado dos estudantes, ter uma professora trans amplia o repertório de identificação e compreensão de si. Alunos que fogem às normas de gênero podem finalmente se ver espelhados em uma figura adulta positiva; alunos cisgênero, por sua vez, passam a conviver de perto com quem era visto como “o outro”, humanizando essa figura. Assim, a interação cotidiana possibilita a produção de subjetividades mais plurais e empáticas: jovens aprendem a se compreender para além de padrões rígidos, desenvolvendo respeito por diferenças e questionando ideias preconcebidas.

Notamos que Haraway, em seu Manifesto Ciborgue, sugeriu abandonar as políticas identitárias fechadas em favor de coalizões por afinidade. Há uma ressonância disso na docência trans: muitas vezes, esses professores constroem alianças dentro da escola com colegas, alunos e famílias que se tornam seus aliados, não porque compartilhem uma identidade trans, mas por afinidade ética e política – a afinidade de quem crê em inclusão, em educação democrática e nos direitos humanos. Essas alianças transformam o tecido relacional da escola. Por exemplo, uma diretora ou coordenadora pedagógica que se solidariza com a professora trans diante de um caso de transfobia está atuando numa lógica de afinidade, rompendo a possível solidão da docente e criando redes de apoio dentro da instituição. Tais práticas coletivas podem ser entendidas como uma forma de “fazer parentesco” no sentido de Haraway (que no livro *Staying with the Trouble* propõe “make kin, not babies”, isto é, criar laços significativos para além das estruturas familiares tradicionais). A escola se torna, assim, um lugar onde novos parentescos políticos são formados – por exemplo, professoras trans apadrinhando estudantes LGBTQIAPN+, colegas cis tornando-se “irmãos de causa” – gerando comunidades de afeto e luta no microcosmo escolar.

Em síntese, a docência trans no ensino fundamental evidencia uma intensa dialética entre resistência e cooptação. De um lado, resistência e agência política: os professores trans desafiam estruturas opressoras, defendem currículos mais inclusivos, orientam alunos para o respeito à diversidade e, muitas vezes, engajam-se ativamente em formação docente (oficinas, palestras) para combater a transfobia sistêmica. De outro lado, produção de subjetividades: novos modos de ser professor e de ser aluno emergem desse encontro. A figura do “professor-ciborgue” – que cruza fronteiras de gênero e incorpora a diferença – reconfigura o imaginário da categoria docente. Já não se pode pensar o “ser professor” apenas nos moldes cisheteronormativos; a subjetividade docente se pluraliza. Paralelamente, ser aluno de uma professora trans possibilita subjetivar-se de forma mais livre, menos ancorada em dicotomias de gênero, uma vez que a própria autoridade pedagógica encarna a quebra dessas dicotomias. Tudo isso contribui para, gradativamente, desestabilizar as hierarquias identitárias dentro da escola e para plantar sementes de uma cultura educacional mais aberta, onde a diferença não signifique desvantagem, mas potencial de aprendizado mútuo.

7.1.3 Tecnologias, Afetos e Pedagogias Pós-humanistas

A vivência transexual frequentemente envolve uma interface direta com tecnologias – sejam tecnologias biomédicas (hormônios, cirurgias de afirmação de gênero, bloqueadores de

puberdade), sejam tecnologias informacionais (comunidades online, redes sociais onde conhecimentos e apoios são compartilhados). Essa imbricação entre corpo trans e tecnologia remete imediatamente à metáfora do ciborgue de Donna Haraway. Haraway definiu o ciborgue como um organismo cibernético, híbrido de máquina e ser vivo, e fê-lo em tom celebratório, como figura de rompe-fronteiras que rejeita o mito da pureza original. Importante, o ciborgue harawayano é também “uma criatura em um mundo pós-gênero”, que desafia as categorias “homem” e “mulher” tal como o conhecemos. Em muitos sentidos, a pessoa trans – especialmente durante seu processo de transição física – é um ciborgue literal e metafórico: une o orgânico e o tecnológico na construção de si. Por exemplo, um professor trans homem que utiliza terapia hormonal e talvez cirurgias para adequar seu corpo está conscientemente empregando tecnociência para superar os limites impostos entre sexo “biológico” e identidade psíquica, fundindo natureza e artifício de modo a produzir um novo ser. Da mesma forma, uma professora travesti que ajusta sua apresentação de gênero por meio de intervenções no corpo e uso de próteses ou estéticas específicas também está navegando por essa zona de confluência entre o fabricado e o orgânico, entre o “natural” e o “possinatural” – zona essa que Haraway viu como libertadora.

No contexto pedagógico, essa condição ciborgue pode se traduzir em pedagogias pós-humanistas, que rompem com concepções humanistas clássicas centradas em um sujeito universal, masculino e cisgênero. Uma pedagogia pós-humanista, inspirada pelas ideias de Haraway, Rosi Braidotti e Karen Barad, busca descentralizar o “Homem” cartesiano e reconhecer que sujeitos são múltiplos, híbridos e estão em redes de relação com o tecnológico, o animal e o ambiente. Docentes trans, por sua própria vivência, tendem a abraçar visões não essencialistas do humano. Como pontua Oliveira (2023), nenhuma categoria identitária (seja gênero, raça etc.) é fixa ou cristalizada; todas são atravessadas por múltiplos processos. Essa compreensão se alinha diretamente à crítica pós-humanista das fronteiras estanques. Em sala de aula, um professor com tal visão pode fomentar discussões sobre, por exemplo, bioética, inteligências artificiais, ecologia e diversidade de forma integrada, enfatizando conexões em vez de separações. Tecnologias educacionais também podem ser incorporadas de modo criativo: professores trans muitas vezes fazem uso de redes digitais para criar comunidades de aprendizagem inclusivas, partilhar materiais didáticos sobre diversidade ou conectar seus alunos a vozes diversas (como youtubers e escritores trans) ampliando a sala de aula para além de suas quatro paredes físicas.

Os afetos desempenham igualmente um papel central nessa dimensão. A trajetória trans costuma sensibilizar o indivíduo para a importância do cuidado, do apoio comunitário e

da empatia, pois são justamente as redes afetivas (de amigos, de outros trans, de alguns professores aliados) que possibilitam muitas vezes a sobrevivência e o florescimento da pessoa trans durante sua formação. Assim, professoras trans tendem a adotar práticas pedagógicas informadas por uma ética do cuidado e da alteridade. Relatos de vivências de docentes trans no Brasil indicam preocupações especiais com a criação de um clima de respeito e confiança na turma, muitas vezes mediando conversas francas sobre preconceito, respondendo dúvidas dos alunos sobre questões LGBTQIAPN+ com paciência e afeto, e servindo como figuras de referência afetiva para jovens que não encontram compreensão em outros adultos. Essa dimensão afetiva conecta-se à ideia de Haraway de espécies companheiras e de “fazer parentesco”. No Manifesto das Espécies Companheiras, Haraway discute as relações entre humanos e outros animais (como ela e sua cadela), propondo uma relação de parceria, cuidado e aprendizado mútuo entre espécies diferentes. Transportando essa ideia metaforicamente para a educação, podemos pensar o docente trans e seus alunos (muitas vezes tão distintos em vivências) como espécies companheiras no ecossistema pedagógico: estabelecendo vínculos de confiança, co-evoluindo em conhecimento e respeito. Fazer parentesco aqui significa que a professora trans, frequentemente afastada ou excluída da família biológica por conta do preconceito, encontra na escola a possibilidade de construir novas formas de parentesco simbólico – tutorias, mentorias, laços afetivos – com estudantes e colegas. Esses laços, baseados em afinidade e cuidado, remetem à noção harawayana de ampliar a família para além da consanguinidade, nutrindo uma comunidade de diferentes que se comprometem uns com os outros.

Ademais, a presença de corpos-ciborgue no corpo docente força a escola a atualizar seus próprios aparatos tecnológicos e discursivos. Questões como o uso do nome social, a necessidade de banheiros e uniformes neutros, ou adaptações em sistemas eletrônicos para refletir identidades de gênero reais, tudo isso exige que a escola – enquanto instituição tecnológica e burocrática – se transforme para acolher a diferença. Nesse sentido, a docência trans impulsiona uma modernização afetiva-tecnológica da escola: afeto, no sentido de sensibilizar a comunidade para o respeito (ex.: campanhas anti-transfobia, semanas de diversidade); tecnológica, no sentido de ajustar estruturas (ex.: formulários, softwares escolares) para reconhecer a existência de identidades para além do binário tradicional. Estamos, assim, diante de uma pedagogia ciborgue, no duplo sentido: ministrada por quem é ciborgue e que faz da própria tecnologia (seja a do corpo, seja a digital) uma aliada no processo de ensinar e aprender. Há inclusive reflexões na literatura educacional que exploram a ideia de uma “cyborg pedagogy” como estratégia radical de ensino, inspirada em Haraway,

para questionar fronteiras e hierarquias tradicionais. No caso das/dos docentes trans, essa pedagogia se concretiza sem necessidade de metáfora: eles/elas são literalmente educadores ciborgues, no cruzamento de naturezas e técnicas, e conduzem práticas que instigam os alunos a pensar criticamente sobre o próprio conceito de humano.

Outra faceta importante dessa dimensão é a sensibilização para o pós-humanismo ambiental e ecológico. Haraway, em seu conceito de Chthuluceno, sugere um novo olhar para a era atual que enfatiza as interligações tentaculares entre espécies e a necessidade de “permanecer com o problema” de habitar um planeta danificado, construindo futuros coletivos com múltiplas formas de vida. Embora à primeira vista possa soar distante da questão de gênero, há convergências profundas: ambas as agendas questionam a visão antropocêntrica, patriarcal e colonial de mundo – aquela que definiu quem é plenamente humano e quem/que pode ser dominado. Uma pedagogia influenciada pelo Chthuluceno poderia, por exemplo, integrar discussões de justiça social e justiça ambiental, mostrando como a ideia de “fazer mundo junto” (making kin) inclui respeitar tanto a diversidade humana (de gênero, raça, cultura) quanto a biodiversidade e a tecnodiversidade. Professores trans, pela própria condição de já desafiarem a “ordem natural” do gênero, podem estar mais abertos a propor paralelos e diálogos com outras quebras de hierarquia – como questionar a superioridade humana sobre outros animais ou discutir formas de vida alternativas. Nesse sentido, pedagogias pós-humanistas englobam desde incluir literatura de ficção científica queer (imaginando futuros pós-binários) até realizar projetos que envolvam cuidado com a natureza da escola (hortas inclusivas, por exemplo, onde todos cuidam de plantas, rompendo papéis de gênero nas tarefas) – sempre reforçando a interdependência entre seres.

Por fim, vale notar que o tecnofeminismo de Haraway inspira uma visão otimista e crítica da tecnologia: otimista em suas potencialidades de libertação (como no caso das biotecnologias que permitem a transição de gênero, emancipando sujeitos do cárcere do sexo atribuído), e crítica quanto ao acesso e controle dessas tecnologias (pois nem todos têm as mesmas oportunidades de se beneficiar delas). No âmbito escolar, isso traduz-se em pautar discussões sobre quem tem acesso à informação, quais narrativas tecnológicas são ensinadas (incluir, por exemplo, histórias de inventoras mulheres e pessoas LGBT na aula de informática), e inclusive em práticas pedagógicas mediadas por tecnologia que rompam isolamentos. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, muitos professores trans engajaram-se em ativismos digitais educacionais, produzindo conteúdos sobre educação inclusiva e conectando-se em redes de apoio virtual para estudantes vulneráveis. Tais

iniciativas demonstram uma pedagogia dos afetos mediada por tecnologia, onde a empatia encontra nas plataformas digitais um veículo de alcance ampliado.

Em suma, tecnologias, afetos e pedagogias pós-humanistas se entrelaçam na docência trans para configurar uma prática verdadeiramente transformadora. Docentes trans operam como agentes ciborgues na educação: mesclam corporeidade e tecnologia para afirmar identidades (seus corpos são tecnologia viva), utilizam recursos técnicos e digitais para promover inclusão, e difundem uma sensibilidade pós-humanista que questiona hierarquias arraigadas – do gênero ao antropocentrismo. Seus afetos e cuidados expandem a noção de comunidade escolar (fazendo “parentesco” para além de laços convencionais), enquanto suas práticas questionadoras alinham-se à noção de que precisamos de uma educação para tempos de Chthuluceno, isto é, uma educação que ensine a viver junto na diferença, a respeitar entanglements (enredamentos) entre seres, e a valorizar a coexistência ética em um mundo composto por múltiplas formas de existência. Nessa perspectiva, a presença do/a professor(a) trans no ensino fundamental não é incidental, mas emblemática das mudanças paradigmáticas que a educação precisa abraçar: dissolvendo fronteiras rígidas, humanizando o “Outro” e tecnificando o “Eu” de maneira emancipadora, rumo a uma ecologia de saberes e seres verdadeiramente plural.

7.2 DOCÊNCIA, CONHECIMENTO SITUADO E REGIMES DE VERDADE: UMA LEITURA HARAWAYANA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE TRANSEXUAL.

O item 7.2 ocupa um lugar estratégico na arquitetura desta tese, pois é nele que o percurso teórico desenvolvido ao longo dos capítulos anteriores é colocado em relação direta com a experiência empírica investigada. As discussões sobre epistemologias feministas, crítica aos regimes de normalização e produção de conhecimento situado — bem como o debate do campo queer apresentado no Capítulo 3 — não operam aqui como categorias identitárias ou esquemas interpretativos prévios, mas como fundamentos críticos que permitem interrogar as condições institucionais de produção da docência. Trata-se, portanto, de um movimento analítico que desloca o olhar do sujeito individual para os dispositivos, normas, saberes e tecnologias de governo que atravessam a escola e regulam a experiência docente transexual.

Este item apresenta a análise empírica da pesquisa a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora transexual da rede pública municipal. A análise está ancorada nas epistemologias feministas e, em particular, na noção de conhecimentos

situados (Haraway, 1988; 1995), assumindo explicitamente que os dados não ilustram a teoria, mas produzem conhecimento em articulação com ela. Por essa razão, as falas da entrevistada são compreendidas não como relatos individuais ou biográficos, mas como posições epistemológicas a partir das quais a escola, a formação docente e os regimes de verdade que regulam a docência se tornam visíveis.

As perguntas que compõem o roteiro da entrevista não são tratadas como unidades analíticas rígidas ou sequenciais. Ao contrário, operam como dispositivos de provocação, cujas respostas produzem sentidos que atravessam diferentes dimensões da experiência docente — formação, corpo, currículo, gestão, burocracia, espaço escolar e relações institucionais. Por essa razão, algumas perguntas são analisadas de forma integrada, enquanto outras reaparecem em diferentes momentos do texto, conforme os problemas analíticos que emergem do material empírico. A organização do item, portanto, não reproduz a lógica do roteiro, mas se estrutura a partir de eixos analíticos que se impõem na leitura situada da experiência docente transexual.

Antes de iniciar a análise das perguntas do roteiro, faz-se necessário explicitar o movimento metodológico que orienta a leitura do material empírico neste item. Embora esta análise dialogue com a tradição da análise de conteúdo, especialmente no que se refere à atenção sistemática aos enunciados produzidos na entrevista, ela se distancia deliberadamente de abordagens categoriais clássicas, como a proposta por Bardin. A opção por não adotar procedimentos de codificação exaustiva ou categorias a priori decorre do enquadramento epistemológico assumido nesta pesquisa.

Inspirada pelas epistemologias feministas e pela noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), a análise do material empírico não busca extrair temas como unidades estáveis de sentido, mas compreender como determinadas falas produzem efeitos de verdade no interior de regimes institucionais específicos. As falas são tratadas como eventos discursivos localizados, atravessados por corpo, contexto e relações de poder, e não como fragmentos passíveis de classificação neutra.

Nesse sentido, a análise aproxima-se de uma leitura interpretativa e relacional, na qual o material empírico não ilustra categorias teóricas previamente definidas, mas produz conhecimento em articulação com o referencial mobilizado. A marcação temporal das entrevistas e a preservação da forma da fala não operam como garantias de objetividade, mas como dispositivos de responsabilização analítica, tornando visível a localização da produção do conhecimento.

Diferentemente da análise de conteúdo de inspiração positivista, que tende à fragmentação do corpus e à busca por regularidades generalizáveis, esta abordagem assume a parcialidade, a não exaustividade e o caráter situado da interpretação. O foco recai menos na frequência dos enunciados e mais em sua potência analítica enquanto analisadores institucionais, capazes de revelar silêncios, normas implícitas e deslocamentos de responsabilidade no cotidiano escolar.

Assim, a análise aqui desenvolvida pode ser compreendida como uma análise de conteúdo situada, na qual o rigor não se funda na replicabilidade estatística, mas na coerência epistemológica, na explicitação das escolhas analíticas e na responsabilidade com os efeitos políticos do conhecimento produzido. É a partir dessa chave de leitura que se iniciam, a seguir, as análises das perguntas do roteiro de entrevista.

7.2.1 Trajetória formativa, ausência de políticas e produção de saberes na experiência

Este subitem analisa a primeira pergunta do roteiro de entrevista, que incide sobre a trajetória formativa e profissional da professora Alice²², tomando como foco os modos pelos quais a ausência de políticas formativas específicas em gênero e sexualidade atravessa a constituição do trabalho docente. A questão não busca reconstituir uma biografia individual, mas compreender como a experiência de formação — marcada por silêncios institucionais — se converte em espaço de produção de saberes situados no cotidiano escolar. Ao mobilizar essa pergunta, a análise ilumina a formação docente não como etapa concluída, mas como processo contínuo, atravessado por improvisações, aprendizagens na experiência e gestão cotidiana da norma.

A trajetória formativa da professora Alice evidencia, de maneira contundente, as lacunas estruturais das políticas de formação docente no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Diferentemente do que sugerem discursos oficiais que anunciam a centralidade da diversidade e dos direitos humanos na educação básica, a experiência relatada aponta para uma formação inicial e continuada marcada pelo silêncio institucional e pela ausência de dispositivos pedagógicos e políticos capazes de sustentar o trabalho docente em contextos de dissidência de gênero.

Pergunta 1

²² O nome “Alice” é fictício e foi adotado para preservar a identidade da participante da pesquisa. A escolha respeita os princípios éticos da pesquisa e reconhece a necessidade de proteção diante das assimetrias de poder que atravessam a produção de conhecimento em contextos institucionais.

Quais marcos da sua trajetória acadêmica e profissional a levaram à docência e à atuação na rede municipal de Canoas, e o que essa trajetória explicou do seu modo de ensinar?

Quadro 3 - Formação Docente e aprendizagem na experiência

Recorte da Entrevista	Localização
“Eu nunca tive uma formação que falasse disso. Nem na graduação, nem depois. Foi tudo muito no dia a dia, observando, errando, entendendo o que dava pra fazer e o que não dava dentro da escola.”	Entrevista – Professora Alice, 01:12–01:35

Fonte: dados da pesquisa (2026).

A resposta da professora Alice é curta, direta e epistemologicamente potente. Em poucas linhas, ela desmonta um dos principais mitos que sustentam as políticas contemporâneas de formação docente: a ideia de que os professores estariam devidamente preparados, por meio da formação inicial e continuada, para lidar com as complexidades éticas, sociais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar. Ao afirmar que “nunca teve uma formação que falasse disso”, a docente evidencia a existência de um vazio institucional sistemático no tratamento das questões de gênero e sexualidade na formação docente.

Esse vazio não se refere apenas à ausência de conteúdos, mas à inexistência de dispositivos formativos capazes de sustentar o trabalho docente em contextos marcados por dissidências de gênero. A fala aponta para uma formação que silencia determinados temas e, ao fazê-lo, transfere para o cotidiano escolar a responsabilidade de produzir respostas a conflitos que são estruturais. Trata-se, portanto, de um silêncio pedagógico que é também político.

À luz de Tardif (2008; 2014), a experiência narrada por Alice pode ser compreendida como um processo de produção de saberes da experiência, construídos no exercício do trabalho e mobilizados como resposta às demandas concretas do contexto escolar. Quando a professora afirma que aprendeu “no dia a dia, observando, errando”, ela descreve um modo de aprendizagem profissional que não é excepcional, mas constitutivo da docência. No entanto, no caso de docentes transexuais, esses saberes são produzidos sob condições de maior exposição, vigilância e risco institucional.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes ocupam uma posição subordinada no campo educacional, sendo frequentemente reconhecidos apenas como saberes práticos, contingentes ou de “segunda mão”. No caso analisado, essa deslegitimação se aprofunda, pois os saberes construídos por Alice emergem de uma experiência corporificada e dissidente, que desafia as normas de gênero que estruturam a escola. Assim, aquilo que poderia ser

reconhecido como conhecimento profissional situado é frequentemente rebaixado à condição de vivência pessoal, esvaziando seu potencial epistemológico.

É nesse ponto que a articulação com as epistemologias feministas, especialmente com Donna Haraway, torna-se fundamental. Para Haraway (1988), todo conhecimento é situado, parcial e produzido a partir de um corpo localizado no mundo. A pretensão de neutralidade, segundo a autora, não elimina a perspectiva; apenas a oculta, tornando-a irresponsável. A fala da professora Alice constitui, portanto, uma forma de conhecimento situado: ela emerge da intersecção entre corpo, trabalho docente e instituição escolar, revelando dimensões da formação docente que permanecem invisíveis nos discursos oficiais.

Quando Alice afirma que precisou aprender “o que dava pra fazer e o que não dava dentro da escola”, ela explicita a existência de limites normativos implícitos, que regulam a prática docente sem jamais serem formalizados. Esses limites não aparecem nos documentos curriculares, tampouco nos programas de formação, mas operam cotidianamente como regimes de verdade que definem o que é aceitável, dizível e ensinável no espaço escolar. Sob uma leitura harawayana, trata-se de um conhecimento produzido a partir da fricção entre norma e experiência, e não da aplicação de princípios abstratos.

Essa dinâmica dialoga diretamente com a noção de gestão da complexidade proposta por Perrenoud (2000). Ensinar, segundo o autor, é agir em contextos marcados pela imprevisibilidade, pela heterogeneidade e pela necessidade constante de tomada de decisões em tempo real. No caso da professora Alice, essa complexidade é intensificada pela ausência de políticas formativas e pela condição de dissidência de gênero, que a obriga a regular continuamente sua ação pedagógica, seus gestos e suas palavras.

A aprendizagem descrita como “observando, errando” não deve ser lida como improvisação ou falta de profissionalismo, mas como evidência de um trabalho docente que se constrói na prática, em condições adversas. No entanto, quando esse processo ocorre sem suporte institucional, ele revela um deslocamento problemático de responsabilidades: a escola e as políticas públicas exigem que o professor saiba agir, mas não oferecem os meios formativos para que esse saber seja construído de forma coletiva e reconhecida. Do ponto de vista das políticas públicas de educação no Brasil, essa fala tensiona diretamente documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a BNCC mobilize competências gerais relacionadas ao respeito à diversidade, à empatia e à convivência democrática, a experiência da professora Alice evidencia que tais princípios raramente se traduzem em processos formativos concretos. A ausência de formação específica faz com que a

implementação dessas competências dependa quase exclusivamente da iniciativa individual dos professores.

Sob a perspectiva das epistemologias feministas, essa individualização pode ser compreendida como uma forma de irresponsabilidade institucional (Haraway, 1995). Ao não reconhecer os saberes produzidos na experiência e ao não criar condições para sua circulação e legitimação, o sistema educacional mantém hierarquias epistemológicas que separam conhecimento científico, saber pedagógico e saber vivido. Nesse arranjo, docentes transexuais são simultaneamente convocados a lidar com a diversidade e privados dos instrumentos formativos necessários para fazê-lo.

Assim, a trajetória formativa narrada pela professora Alice não deve ser interpretada como um déficit individual, mas como expressão de um modelo de formação docente que silencia determinadas experiências e naturaliza a produção solitária de saberes no cotidiano escolar. Ao trazer essa fala para o centro da análise, este trabalho reafirma que a docência é um campo de produção de conhecimento e que os saberes construídos na experiência — especialmente aqueles atravessados por gênero e sexualidade — são fundamentais para repensar a formação docente como infraestrutura de inclusão.

A análise desta pergunta evidencia que a trajetória formativa da professora Alice não pode ser lida como um percurso deficitário ou incompleto, mas como expressão de um modelo de formação docente que silencia determinadas experiências e desloca para o cotidiano escolar a responsabilidade de lidar com conflitos estruturais. Os saberes produzidos na experiência — observando, errando, ajustando — constituem conhecimentos profissionais legítimos, ainda que desvalorizados institucionalmente. Ao tornar visível esse processo, o subitem reforça a tese de que a inclusão de docentes transexuais não se sustenta por discursos genéricos de diversidade, mas exige políticas formativas que reconheçam, sistematizem e compartilhem os saberes produzidos no trabalho real. Trata-se, portanto, de compreender a formação docente como infraestrutura de inclusão, e não como atributo individual.

7.2.2 O corpo docente como analisador institucional: silêncio, vigilância e autogestão da norma

Este subitem analisa a pergunta que trata da entrada da transição de gênero no cotidiano de trabalho da professora Alice, focalizando não apenas eventos explícitos, mas, sobretudo, os modos silenciosos pelos quais a instituição escolar regula corpos dissidentes. A questão permite compreender como a ausência de mediações formais, protocolos ou

conversas institucionais produz um regime de vigilância difusa, no qual a gestão da norma é deslocada para o próprio sujeito docente. Ao tomar o corpo como analisador institucional, a análise busca evidenciar como silêncio, visibilidade seletiva e autogestão operam como tecnologias ordinárias de governo no espaço escolar.

Opta-se por uma análise integrada de algumas perguntas, considerando que as falas da entrevistada não se organizam de forma linear em relação ao roteiro, mas produzem sentidos que atravessam diferentes dimensões da experiência docente, em consonância com a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988).

Pergunta 2

Em que momento e de que forma a sua transição de gênero entrou no cotidiano de trabalho na escola (rotinas, relações, gestão e procedimentos)?

Quadro 4 - Corpo, visibilidade e silêncio institucional

Recorte da Entrevista	Localização
“Ninguém nunca chegou pra conversar comigo oficialmente. Foi como se a escola seguisse normalmente, mas eu sabia que precisava cuidar de cada gesto, de cada palavra, pra não virar problema.”	Entrevista – Professora Alice, 07:48–08:22

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Este excerto evidencia o funcionamento do silêncio como tecnologia institucional. A ausência de conflito explícito ou de intervenção formal não indica acolhimento, mas a manutenção da norma. Conforme discutido no capítulo 6, a heteronormatividade escolar opera por naturalização, deslocando para o sujeito dissidente a responsabilidade de gerir as tensões produzidas por sua própria existência. Sob uma leitura harawayana, o corpo docente torna-se um ponto privilegiado de observação dos regimes de verdade da escola. O trecho analisado evidencia um funcionamento institucional que não se organiza pela via do confronto explícito, mas pelo silêncio regulador. A ausência de uma abordagem formal por parte da escola — “ninguém nunca chegou pra conversar comigo oficialmente” — não pode ser interpretada como neutralidade ou aceitação, mas como uma estratégia de manutenção da norma. O que se produz, nesse caso, é uma forma de governo do cotidiano que desloca para o sujeito dissidente a responsabilidade de gerir as tensões que sua presença provoca na instituição.

Sob a perspectiva das epistemologias feministas, e particularmente a partir da noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), o corpo da professora Alice torna-se um ponto privilegiado de observação dos regimes de verdade que operam na escola. O corpo não

aparece aqui apenas como suporte biológico ou identidade pessoal, mas como superfície de inscrição das normas institucionais que definem o que pode ser visto, dito e reconhecido como legítimo no espaço escolar. Ao afirmar que precisava “cuidar de cada gesto, de cada palavra”, a professora descreve um processo contínuo de vigilância de si, que não é imposto por regras explícitas, mas produzido pela antecipação do olhar normativo do outro.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de autorregulação permanente, característica do que Perrenoud (2000) descreve como gestão da complexidade. No entanto, diferentemente de situações didáticas ordinárias, aqui a complexidade não se refere apenas à heterogeneidade dos alunos ou à imprevisibilidade do ensino, mas à própria condição de existência do sujeito docente. O corpo transexual, nesse contexto, não apenas ensina: ele é ensinado pela instituição sobre os limites do aceitável. A docência passa a exigir, além das competências pedagógicas, um trabalho constante de cálculo, contenção e adequação performativa.

A ausência de mediação institucional explícita — nenhuma conversa, nenhum protocolo, nenhuma orientação — revela um deslocamento sistemático da responsabilidade. Em vez de a escola se interrogar sobre suas normas, documentos, linguagens e rotinas, é a professora que assume o ônus da adaptação. Esse movimento confirma o que já foi discutido nos capítulos anteriores: a heteronormatividade escolar não opera prioritariamente pela proibição direta, mas pela naturalização silenciosa, que transforma a diferença em risco potencial e a existência dissidente em possível “problema”.

Do ponto de vista dos saberes docentes, essa situação produz um tipo específico de conhecimento da experiência, conforme proposto por Tardif (2008; 2014). Trata-se de saberes incorporados, tácitos, produzidos na necessidade de sobreviver institucionalmente: saber quando falar, como se posicionar, quais palavras evitar, quais gestos controlar. Esses saberes são fundamentais para a permanência no trabalho, mas permanecem invisíveis e deslegitimados, pois não se enquadram nas categorias tradicionais de saber pedagógico reconhecidas pela formação docente.

A leitura harawayana permite aprofundar ainda mais essa análise ao evidenciar que a visibilidade do corpo transexual na escola é sempre localizada e assimétrica. Alice é visível enquanto corpo que pode desestabilizar a norma, mas invisível enquanto sujeito de direitos que demanda reconhecimento institucional. Essa visibilidade seletiva produz uma forma de responsabilização desigual: a escola “segue normalmente”, como afirma a professora, enquanto a complexidade é absorvida individualmente por quem foge ao padrão.

Nesse sentido, o corpo docente transexual funciona como um verdadeiro analisador institucional, não porque revele falhas individuais, mas porque torna visíveis os mecanismos ordinários de funcionamento da escola. O silêncio institucional, longe de ser ausência de ação, constitui uma tecnologia de poder que preserva a aparência de normalidade ao custo da intensificação do trabalho subjetivo do professor dissidente. O que se regula, aqui, não é apenas o currículo ou a prática pedagógica, mas o próprio direito de existir sem vigilância excessiva no espaço escolar.

Ao não nomear, não protocolar e não discutir coletivamente a transição de gênero, a escola produz um regime de verdade no qual a diferença deve ser administrada discretamente, sem perturbar a ordem institucional. Esse regime não apenas afeta a professora Alice, mas estabelece um modelo de docência implícito, no qual certos corpos são considerados “naturais” e outros precisam provar continuamente que não representam ameaça. Trata-se, portanto, de um processo de validação profissional atravessado por normas de gênero, que a formação docente, quando silencia, contribui para reproduzir.

Assim, a experiência narrada pela professora Alice não pode ser lida como um caso isolado ou como resultado de sensibilidades individuais da equipe escolar. Ela expressa um padrão institucional no qual a ausência de políticas explícitas de gênero e sexualidade opera como forma de governo, deslocando para o sujeito a gestão de conflitos estruturais. Reconhecer o corpo docente como analisador institucional implica, portanto, assumir que a inclusão não se realiza pela omissão, mas exige posicionamento político, dispositivos formativos e responsabilidade coletiva — exatamente o que está ausente na situação analisada.

A análise deste subitem demonstra que o silêncio institucional não constitui ausência de ação, mas uma forma ativa de regulação da diferença. Ao não nomear, não protocolar e não mediar a transição de gênero, a escola preserva a aparência de normalidade e transfere para a professora a responsabilidade de administrar os efeitos da norma sobre o próprio corpo. O corpo docente transexual emerge, assim, como analisador privilegiado dos regimes de verdade que operam na escola, revelando que a inclusão, quando não sustentada por dispositivos institucionais, se converte em trabalho invisível de vigilância e autogestão. Esse achado reforça o argumento central da tese: não há inclusão sem responsabilidade coletiva, e toda política que se omite produz, ainda que silenciosamente, formas específicas de exclusão.

7.2.3 Docência, permanência e formação: quando a inclusão depende do corpo que sustenta a escola

Este subitem analisa de forma integrada as Perguntas 3, 4 e 5 do roteiro de entrevista, que tratam, respectivamente, (i) das mudanças objetivas na docência após a transição de gênero, (ii) das condições de permanência e progressão na rede municipal e (iii) das expectativas em relação a uma formação continuada efetiva para a inclusão LGBTQIAPN+. A opção por uma análise articulada decorre do reconhecimento de que as falas da professora não se organizam de modo linear em relação às perguntas, mas produzem sentidos que atravessam simultaneamente o trabalho pedagógico, a gestão institucional e as políticas formativas, em consonância com a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995).

Pergunta 3

Após a transição, o que mudou de forma objetiva na sua docência (autoridade percebida, avaliação do trabalho, rotina, relação com a gestão e com a comunidade escolar)?

Quadro 5 - Docência e continuidade do trabalho pedagógico

Recorte da Entrevista	Localização
“A minha rotina seguiu a mesma, segui meus planejamentos. Não mudei nada, segui praticamente o que o livro didático pede pra seguir.”	Entrevista – Professora Alice, 20:22–20:45
“Nada mudou.”	Entrevista – Professora Alice, 20:45

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos indicam, de modo contundente, que a transição de gênero não alterou o núcleo do trabalho pedagógico: planejamento, rotina e adesão às prescrições curriculares permaneceram inalterados. Esse dado empírico desloca a discussão do plano do “desempenho” para o plano do regime de leitura do corpo docente. A continuidade do fazer pedagógico contrasta com a intensificação da vigilância e da gestão moral da presença, já analisadas no item anterior, revelando que a diferença não incide sobre o que se faz, mas sobre como o corpo que faz é lido.

À luz de Perrenoud (2000), a docência se constitui como gestão da complexidade; entretanto, no caso em análise, a complexidade não emerge do currículo ou da sala de aula, mas da interpretação institucional da diferença. A afirmação lacônica “nada mudou” funciona

como um enunciado crítico: ela evidencia a dissociação entre trabalho real e expectativas normativas projetadas sobre corpos dissidentes. Tal dissociação sustenta um regime de verdade no qual a docência é avaliada também por critérios morais e corporais, e não apenas pedagógicos.

Sob a perspectiva de Haraway (1988), esse deslocamento evidencia a falácia da neutralidade: o conhecimento e a prática não são desencarnados. O corpo transexual, ao permanecer competente e contínuo em sua prática, expõe a arbitrariedade dos critérios que associam legitimidade profissional a performances normativas de gênero. O dado empírico, portanto, não “ilustra” a teoria; ele produz conhecimento situado ao revelar a fricção entre prática pedagógica e regimes institucionais de leitura do corpo.

Pergunta 4

No que se refere à sua permanência e progressão na rede (lotação, turmas, carga horária, funções), que barreiras apareceram e que suportes institucionais teriam feito diferença para sustentar essa permanência?

Quadro 6 - Permanência, sobrecarga e precarização

Recorte da Entrevista	Localização
“Não teve um ano ou momento em que os professores conseguiam fazer esse planejamento em paz.”	Entrevista – Professora Alice, 21:18–21:43
“Sempre tinha muitas faltas. Precisava substituir em matérias que a gente não estudou pra isso.”	Entrevista – Professora Alice, 21:43–21:57
“A gente sempre sofre sobrecarga por dar muita aula e pelos nossos direitos não serem atendidos.”	Entrevista – Professora Alice, 21:57–22:15

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos situam a experiência da professora em um quadro estrutural de precarização do trabalho docente, marcado por sobrecarga, imprevisto e violação de direitos. Importa sublinhar que a fala não singulariza a condição transexual como única fonte de dificuldade; ao contrário, ela inscreve a experiência em um cenário mais amplo de precariedade sistêmica. Esse movimento analítico é crucial: ele impede a leitura individualizante e reforça a compreensão de que a dissidência de gênero incide sobre — e é intensificada por — condições estruturais já fragilizadas.

Tardif (2008; 2014) oferece uma chave decisiva ao afirmar que os saberes do trabalho docente são produzidos sob condições de pressão e raramente reconhecidos como conhecimento legítimo. A necessidade de substituir disciplinas não estudadas, a

impossibilidade de planejar “em paz” e a sobrecarga de aulas evidenciam um trabalho que exige competências situadas, mobilizadas na urgência, sem o respaldo institucional correspondente. Para docentes transexuais, essa precarização se soma à exigência de autogestão da legitimidade, produzindo um acúmulo de trabalho invisível.

Do ponto de vista da profissionalidade (Nóvoa, 2009), a permanência na rede depende menos de trajetórias lineares e mais da capacidade institucional de sustentar condições de trabalho. A ausência de suportes claros (protocolos, fluxos, proteção contra assédio, reconhecimento administrativo) converte a permanência em resistência individual, deslocando para o sujeito a tarefa de “aguentar” o sistema. Essa lógica contradiz frontalmente a ideia de formação e gestão como infraestrutura de inclusão.

Pergunta 5

Caso a rede municipal tivesse implementado uma formação continuada efetiva para a inclusão LGBTQIAPN+, o que teria precisado existir na prática (conteúdos, casos reais, simulações, fluxos, responsabilidades e avaliação de resultados)?

Quadro 7 - Formação continuada e hiper-responsabilização

Recorte da Entrevista	Localização
“Ainda não encontrei nenhum meio e nem um plano ou projeto concreto pra que isso fosse trabalhado em conjunto com a direção.”	Entrevista – Professora Alice, 51:24–51:55
“Me consideram referência, mas eu também estou no processo de aprendizado.”	Entrevista – Professora Alice, 51:55–52:30

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos explicitam a ausência de política formativa estruturada e a consequente hiper-responsabilização da docente transexual. A escola reconhece informalmente a professora como “referência”, mas não constrói dispositivos coletivos para sustentar essa referência como política institucional. O reconhecimento, assim, não se traduz em infraestrutura; ele permanece personalista, frágil e dependente do corpo que sustenta a prática.

Essa dinâmica evidencia o que Haraway (1995) denomina irresponsabilidade institucional: a organização se beneficia do saber situado produzido pela experiência, mas não assume a responsabilidade por sua circulação, legitimação e proteção. Ao mesmo tempo, a docente afirma estar “em processo de aprendizado”, desmontando a expectativa de expertise plena e denunciando a assimetria entre demanda institucional e oferta formativa.

À luz de Perrenoud (2000), a noção de competência precisa ser lida “contra o senso comum”: competência não é performance individual nem heroísmo pedagógico; é capacidade situada de julgar e agir com suporte institucional. Quando a formação se reduz a ações pontuais ou à figura da “referência”, a competência é capturada por uma lógica tecnocrática que apaga desigualdades e reforça a individualização da responsabilidade.

Do ponto de vista das políticas públicas, o contraste com documentos como a BNCC é evidente. Embora a BNCC convoque competências gerais relacionadas à empatia, ao respeito à diversidade e à convivência democrática, a experiência narrada revela um descompasso entre enunciado normativo e trabalho real. Sem formação continuada baseada em casos reais, simulações, fluxos claros, responsabilidades definidas e avaliação de resultados, tais competências permanecem retóricas.

A análise integrada das Perguntas 3, 4 e 5 demonstra que a inclusão de docentes transexuais, quando desprovida de infraestrutura institucional, recai sobre o corpo que sustenta a escola. O trabalho pedagógico permanece contínuo; a precarização estrutural se intensifica; e a formação, ausente como política, reaparece como expectativa individualizada. Sob uma leitura harawayana, os dados evidenciam que o conhecimento produzido na experiência é situado, parcial e responsável — e que a responsabilidade que falta não é do sujeito, mas da instituição.

Este subitem reforça a tese central do trabalho: inclusão não é tolerância informal, nem reconhecimento personalista; é política de trabalho, com formação, gestão e dispositivos capazes de sustentar direitos sem depender de heroísmos individuais.

7.2.4 Governança, burocracia e tecnologias administrativas: reconhecimento formal, risco e responsabilização

Este subitem analisa conjuntamente as Perguntas 6, 7 e 8 do roteiro de entrevista, relativas aos sistemas, documentos e rotinas administrativas que regulam o reconhecimento do nome/pronomes, aos fluxos reais de ajuste de registros (incluindo confidencialidade e risco de exposição involuntária) e às formas de gestão de conflitos/incidentes envolvendo assédio ou transfobia. A análise integrada justifica-se porque tais dimensões constituem uma mesma materialidade institucional: são as tecnologias administrativas — sistemas, formulários, protocolos (ou sua ausência) — que operam como infraestrutura (ou obstáculo) para a inclusão no cotidiano escolar.

Pergunta 6

Quais sistemas, documentos e rotinas administrativas da rede impactaram o reconhecimento do seu nome e pronomes, e em que pontos esses dispositivos falharam?

Quadro 8 - Sistemas, documentos e falhas de reconhecimento

Recorte da Entrevista	Localização
“No sistema até tem o nome social, mas nem sempre ele aparece. Em alguns lugares aparece, em outros não. Depende muito.”	Entrevista – Professora Alice, 33:12–33:45
“Às vezes na chamada vem certo, mas em outros documentos internos não vem. Aí expõe.”	Entrevista – Professora Alice, 33:45–34:10

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos evidenciam uma inconsistência sistêmica: o reconhecimento formal do nome social existe como possibilidade técnica, mas não é confiável nem padronizado. A variação (“depende muito”) revela que o problema não está no indivíduo, mas na arquitetura institucional que permite a coexistência de registros conflitantes. A consequência é a exposição involuntária, produzida quando documentos internos — que não demandariam publicidade — reativam o nome anterior.

Sob a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), essa falha técnica é também epistemológica e política: sistemas “neutros” incorporam decisões normativas sobre quem pode circular sem explicação. A inconsistência do registro transforma o cotidiano administrativo em um campo de risco, no qual o corpo docente dissidente precisa antecipar danos e administrar efeitos simbólicos produzidos por tecnologias que deveriam protegê-lo. O conhecimento produzido aqui não é abstrato; ele emerge do atrito entre corpo, sistema e instituição.

Do ponto de vista do trabalho docente, essa instabilidade amplia a gestão da complexidade (Perrenoud, 2000). A professora não apenas ensina; ela monitora documentos, prevê exposições e regula sua ação para mitigar falhas administrativas. Trata-se de trabalho invisível, não reconhecido como competência profissional, mas decisivo para a permanência e a segurança no cotidiano escolar.

Pergunta 7

Quando foi necessário ajustar registros e práticas institucionais (nome social e pronomes), como ocorreu o fluxo real (quem decidiu, prazos e resultados) e de que forma a escola lidou com a confidencialidade e o risco de exposição involuntária?

Quadro 9 - Fluxos decisórios, confidencialidade e exposição

Recorte da Entrevista	Localização
“Não é claro quem decide. Às vezes a direção resolve, às vezes manda pra secretaria, às vezes fica parado.”	Entrevista – Professora Alice, 34:30–35:05
“Já aconteceu de sair meu nome antigo em documento que não precisava. Isso é muito constrangedor.”	Entrevista – Professora Alice, 35:05–35:32

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos apontam para a ausência de fluxos decisórios claros. A indeterminação (“não é claro quem decide”) revela uma governança fragmentada, em que decisões oscilam entre direção, secretaria e inércia. Essa oscilação não é neutra: ela produz atraso, insegurança e exposição, convertendo a confidencialidade em variável contingente.

À luz de Tardif (2014), a situação ilustra como o trabalho docente é atravessado por tarefas administrativas e decisões institucionais que escapam ao reconhecimento formal dos saberes do trabalho. O constrangimento relatado não é efeito colateral; é resultado previsível de uma governança que não assume responsabilidade por padronizar procedimentos sensíveis. Ao não definir prazos, instâncias e critérios, a instituição transfere para o sujeito o ônus de suportar os efeitos do erro.

Em termos de profissionalidade (Nóvoa, 2009), a inexistência de fluxos estáveis fragiliza a pertença institucional: o reconhecimento depende de quem ocupa a gestão no momento, e não de uma política de rede. Isso rebaixa direitos a favores circunstanciais, corroendo a base coletiva da profissão. Conforme o autor, a inexistência de fluxos administrativos estáveis e de políticas claras de reconhecimento fragiliza profundamente a pertença institucional dos professores. Quando decisões relativas a direitos básicos — como o uso do nome social, a confidencialidade de registros ou a mediação de conflitos — dependem da sensibilidade, da disposição ou da compreensão individual de quem ocupa momentaneamente a gestão, o reconhecimento profissional deixa de ser um atributo garantido pela política pública e passa a operar como concessão circunstancial. Nesse cenário, a pertença à profissão não se ancora em normas compartilhadas, mas em relações contingentes, personalistas e instáveis, o que compromete a construção de uma cultura profissional coletiva.

No caso de docentes transexuais, essa fragilização assume contornos ainda mais críticos. A ausência de fluxos claros e padronizados intensifica a dependência da boa vontade local, expondo esses profissionais a variações arbitrárias de reconhecimento e proteção entre escolas, direções e momentos administrativos distintos. Essa condição produz uma forma específica de precarização da profissionalidade, na qual o pertencimento institucional precisa ser constantemente negociado, reafirmado e defendido, muitas vezes à custa de desgaste subjetivo e sobrecarga invisível.

Articulando essa análise às epistemologias feministas, é possível afirmar, com Haraway (1988; 1995), que tal instabilidade institucional não é neutra nem acidental. Ao recusar a construção de políticas de rede e fluxos estáveis, a instituição preserva uma aparência de neutralidade administrativa que, na prática, funciona como mecanismo de irresponsabilidade política. A ausência de regras explícitas desloca para os corpos dissidentes a tarefa de lidar com os efeitos da norma, ao mesmo tempo em que impede a produção de memória institucional, responsabilização e transformação estrutural.

Sob a ótica de Tardif (2014), esse processo também contribui para a deslegitimação dos saberes do trabalho docente. As estratégias desenvolvidas pelos professores para navegar em contextos burocráticos instáveis — antecipando riscos, mediando conflitos e protegendo a si mesmos — permanecem invisíveis e não reconhecidas como parte da competência profissional. Assim, o trabalho docente se expande para além do pedagógico e do administrativo formal, incorporando um conjunto de práticas de autogestão e autoproteção que não encontram respaldo nem valorização institucional.

Desse modo, a inexistência de fluxos estáveis não apenas fragiliza a pertença institucional, mas corrói a própria ideia de docência como profissão pública, sustentada por direitos, deveres e responsabilidades coletivamente definidos. Ao transformar políticas de reconhecimento em práticas episódicas e dependentes de sujeitos específicos, a escola compromete sua capacidade de se constituir como espaço democrático e reafirma um modelo de inclusão precária, sustentado pela exceção e não pela regra. É precisamente contra essa lógica que esta tese argumenta ao defender a formação docente e a governança institucional como infraestrutura de inclusão, indispensável para que o reconhecimento não dependa do acaso, mas de políticas públicas consistentes e responsáveis.

A fragilidade dos fluxos decisórios e a personalização das decisões evidenciadas na Pergunta 7 poderiam ser interpretadas, à primeira vista, como resultado da ausência de normatização. No entanto, uma análise dos marcos legais do município de Canoas revela que

o problema não reside na inexistência de legislação, mas no modo como ela deixa de se traduzir em governança institucional efetiva no cotidiano das escolas.

No âmbito do município de Canoas, após levantamento do conjunto de normas estaduais e municipais que incidem sobre a educação e a administração pública, o reconhecimento do nome social e da identidade de gênero encontra respaldo normativo explícito no Decreto nº 37/2015, que assegura o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros administrativos, funcionais e escolares da administração pública municipal. Entretanto, a análise empírica evidencia que a existência deste decreto não se traduz automaticamente em práticas institucionais estáveis no cotidiano das escolas. Esse descompasso torna-se ainda mais significativo quando observado à luz da Lei nº 5.021/2005, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Canoas e atribui à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pela organização, regulamentação e formação dos profissionais da rede, orientada por princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, respeito à diversidade e valorização do trabalho docente.

Além disso, a Lei nº 5.167/2007, ao reorganizar o Conselho Municipal de Educação, confere a esse órgão funções normativas, deliberativas e fiscalizadoras sobre o funcionamento das escolas e a observância da legislação educacional. A ausência de protocolos claros e homogêneos para a implementação do Decreto nº 37/2015 no âmbito escolar revela, portanto, uma fragilidade na articulação entre os diferentes níveis normativos do sistema municipal de ensino, indicando que o problema não reside na falta de legislação, mas na insuficiência de mecanismos institucionais de operacionalização e acompanhamento.

Sob essa perspectiva, o reconhecimento do nome social emerge não apenas como um direito formalmente assegurado, mas como um trabalho institucional insuficientemente operacionalizado, cuja efetivação depende da integração entre normas jurídicas, instâncias reguladoras e práticas administrativas concretas — deslocando o debate do plano legal para o campo da governança educacional e da responsabilidade institucional.

Pergunta 8

Quando surgiram conflitos, incidentes de assédio ou situações sensíveis relacionadas à identidade de gênero, como a gestão escolar operou na prática: quais normas foram invocadas, como os casos foram registrados, que retornos foram oferecidos e o que variou entre escolas e direções?

Quadro 10 - Gestão de conflitos, informalidade e desigualdade entre escolas

Recorte da Entrevista	Localização
“Normalmente tentam resolver internamente, conversando, sem registrar.”	Entrevista – Professora Alice, 41:10–41:30
“Depende muito da direção. Tem escola que apoia mais, tem escola que prefere fingir que não aconteceu.”	Entrevista – Professora Alice, 41:30–42:05

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos revelam uma preferência institucional pela informalidade na gestão de conflitos. Resolver “conversando, sem registrar” preserva a aparência de harmonia, mas desprotege quem sofre a violência e impede a produção de memória institucional. A ausência de registro neutraliza a possibilidade de acompanhamento, responsabilização e mudança de práticas, convertendo incidentes em episódios isolados.

A variação entre escolas — expressa na afirmação de que “depende muito da direção” — explicita a existência de uma desigualdade intra-rede que costuma permanecer invisibilizada nos discursos oficiais sobre políticas públicas de educação. Quando o reconhecimento, a proteção e a mediação de conflitos dependem do estilo de gestão local, os direitos deixam de operar como garantias universais e passam a funcionar como contingências administrativas. Nesse cenário, a rede pública deixa de atuar como sistema articulado e passa a se comportar como um conjunto fragmentado de unidades, cada uma produzindo suas próprias respostas — ou silêncios — diante de situações semelhantes. Tal fragmentação contradiz frontalmente a própria noção de política pública, que pressupõe padronização mínima, previsibilidade de procedimentos e igualdade de tratamento no interior do sistema.

Essa contingência produz um efeito profundamente desigual: docentes submetidos a contextos institucionais distintos experimentam graus radicalmente diferentes de reconhecimento e proteção, ainda que estejam formalmente vinculados à mesma rede. A inclusão, assim, deixa de ser um direito assegurado pela política educacional e se converte em experiência localizada, dependente da disposição individual da gestão escolar. Para docentes transexuais, essa variação não é apenas administrativa, mas existencial, pois define se o cotidiano de trabalho será atravessado por suporte institucional ou por exposição, silêncio e desgaste contínuo.

Sob uma leitura harawayana, essa desigualdade intra-rede pode ser compreendida como a operação de um regime de verdade sustentado pela informalidade. Ao não estabelecer normas claras e fluxos obrigatórios, a instituição mantém a aparência de neutralidade e flexibilidade, enquanto transfere para o nível local — e, em última instância, para os

indivíduos — a responsabilidade de lidar com conflitos estruturais. Como argumenta Haraway (1995), a recusa em assumir a parcialidade e a responsabilidade do conhecimento e da ação institucional não elimina o poder; ela apenas o desloca e o torna menos visível, mais difícil de contestar e mais oneroso para os corpos que dele sofrem os efeitos.

Nesse regime, o silêncio administrativo e a ausência de registro não são falhas pontuais, mas mecanismos ativos de governo. Ao “resolver internamente” e evitar formalizações, a escola impede a produção de memória institucional, bloqueia a possibilidade de monitoramento das práticas e inviabiliza a construção de aprendizados coletivos na rede. Cada caso passa a ser tratado como exceção, e não como indicador de um problema estrutural, reforçando a lógica de que conflitos relacionados a gênero e sexualidade são incidentes isolados, e não expressões recorrentes de desigualdades normativas. Além disso, essa variação entre escolas reforça um modelo de gestão que individualiza responsabilidades e dilui a *accountability* institucional. Quando “depende da direção”, não há instância clara de cobrança, avaliação ou correção de rumos no âmbito da rede. Essa diluição compromete a função pública da escola e fragiliza o próprio sentido de governança democrática, uma vez que direitos fundamentais passam a ser administrados como preferências locais, e não como compromissos coletivos do Estado.

Assim, a desigualdade intra-rede não deve ser compreendida como efeito colateral inevitável da autonomia escolar, mas como resultado direto da ausência de políticas institucionais robustas que articulem autonomia com responsabilidade. Ao não enfrentar essa fragmentação, a rede educacional naturaliza um modelo de inclusão precária, no qual a proteção de docentes transexuais — e, por extensão, de outros sujeitos dissidentes — depende menos da política pública e mais da sorte institucional. É precisamente contra essa lógica que esta tese se posiciona, ao afirmar que inclusão, reconhecimento e proteção só podem ser efetivos quando deixam de depender do acaso e passam a ser sustentados por infraestruturas institucionais explícitas, obrigatórias e compartilhadas.

A análise integrada das Perguntas 6, 7 e 8 demonstra que a inclusão docente é administrada — ou inviabilizada — por tecnologias administrativas concretas: sistemas inconsistentes, fluxos indecisos e gestão informal de conflitos. O reconhecimento do nome/pronomes, a confidencialidade e a resposta a incidentes não falham por acaso; falham porque não foram concebidos como infraestrutura.

Sob a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988), os dados evidenciam que a neutralidade técnica é um mito: sistemas e procedimentos incorporam decisões normativas que produzem exposição e risco. À luz de Tardif (2014) e Nóvoa (2009), a

ausência de governança clara deslegitima o trabalho docente ao transformar direitos em exceções. E, conforme Perrenoud (2000), a complexidade não é apenas pedagógica; ela é administrativa e ética, exigindo decisões situadas com suporte institucional, não heroísmo individual.

Este subitem reforça o argumento central da tese: inclusão não é discurso, é sistema, fluxo, registro e responsabilidade. Sem padronização, confidencialidade e memória institucional, a escola delega ao corpo dissidente a tarefa de sustentar a normalidade — perpetuando desigualdades sob a aparência de funcionamento.

7.2.5 Espaço escolar, infraestrutura e segurança: normatividade, risco e governo dos corpos

Este subitem analisa conjuntamente as Perguntas 9 e 10 do roteiro de entrevista, que tratam das experiências vividas fora da sala de aula — nos espaços comuns da escola — e das regras explícitas ou implícitas de “profissionalismo” que incidem sobre o corpo docente. A análise parte do pressuposto de que o espaço escolar não é neutro: ele é produzido por normas, expectativas e dispositivos que organizam quem pode circular com segurança, sob quais condições e com quais custos subjetivos e profissionais. Em consonância com as epistemologias feministas e com a noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), os excertos são lidos como produção de conhecimento sobre o funcionamento cotidiano da escola enquanto instituição generificada.

Pergunta 9

Fora da sala de aula, quais espaços e situações da escola favoreceram ou tensionaram o seu trabalho (banheiros, sala dos professores, secretaria, reuniões, eventos), e o que você precisou adaptar por questões de segurança?

Quadro 11 - A - Espaço escolar, circulação e gestão do risco

Recorte da Entrevista	Localização
“O banheiro sempre foi uma questão. Eu evitava usar em determinados horários.”	Entrevista – Professora Alice, 44:18–44:40
“A sala dos professores é um espaço que eu cuido muito. Nem sempre é um ambiente seguro.”	Entrevista – Professora Alice, 44:40–45:05
“Em eventos e reuniões maiores eu ficava mais atenta, mais reservada.”	Entrevista – Professora Alice, 45:05–45:28

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos revelam que a experiência da docência é atravessada por uma cartografia do risco, na qual determinados espaços — banheiro, sala dos professores, eventos coletivos — exigem vigilância e adaptação constantes. A afirmação de que “o banheiro sempre foi uma questão” explícita como a infraestrutura escolar, longe de ser um dado técnico, opera como dispositivo de regulação dos corpos. O banheiro, espaço cotidiano e aparentemente banal, transforma-se em zona de tensão, exigindo estratégias de evitação e cálculo temporal para minimizar exposição e constrangimento.

Sob uma leitura harawayana, o corpo docente aparece aqui como corpo situado, que produz conhecimento precisamente a partir da fricção com o espaço institucional. Haraway (1988) sustenta que o conhecimento emerge da localização e da parcialidade; nesse sentido, a fala da professora Alice não descreve apenas uma dificuldade prática, mas torna visível um regime de verdade que organiza a escola a partir de pressupostos cisnormativos. A necessidade de “evitar horários” indica que a segurança não é garantida pelo espaço, mas negociada pelo sujeito.

A sala dos professores, por sua vez, aparece como espaço ambíguo. Tradicionalmente associada à pertença profissional e ao coletivo docente, ela é descrita como um ambiente que “nem sempre é seguro”. Essa afirmação desestabiliza a ideia de que o risco se restringe à relação com estudantes ou famílias. Ao contrário, evidencia que a normatividade de gênero atravessa também os espaços internos de sociabilidade profissional, convertendo a pertença em vigilância e a convivência em campo de cautela.

Do ponto de vista do trabalho docente, essas estratégias de adaptação constituem trabalho invisível. Como argumenta Tardif (2014), grande parte do trabalho real do professor não é reconhecido porque não se apresenta como tarefa formal. Antecipar riscos, escolher horários, modular presença e comportamento são práticas essenciais para a permanência no cotidiano escolar, mas permanecem fora dos registros institucionais e das políticas de formação.

Essa gestão cotidiana do risco dialoga diretamente com a noção de gestão da complexidade proposta por Perrenoud (2000). No entanto, aqui a complexidade não se restringe ao pedagógico; ela se estende ao plano espacial e corporal. Ensinar implica, simultaneamente, ensinar-se a circular, regular a própria exposição e administrar a insegurança produzida por uma infraestrutura que não foi pensada para corpos dissidentes.

Além disso, esse trabalho invisível de adaptação cotidiana revela um deslocamento silencioso das responsabilidades institucionais para o indivíduo. Ao exigir que a professora antecipe riscos, regule sua circulação e administre a própria exposição, a escola transforma a segurança em tarefa pessoal, e não em obrigação organizacional. Esse deslocamento é politicamente significativo, pois naturaliza a ideia de que certos corpos devem desenvolver competências adicionais para permanecer no espaço escolar, enquanto outros circulam sem necessidade de cálculo. Assim, a gestão da complexidade descrita por Perrenoud (2000) não apenas se amplia para além do pedagógico, mas se torna profundamente assimétrica, recaindo de modo desigual sobre docentes transexuais. Reconhecer essas práticas como parte do trabalho docente é condição fundamental para deslocar o debate da adaptação individual para a responsabilidade institucional — ponto central da crítica desenvolvida nesta tese.

Pergunta 10

Existiram regras explícitas ou implícitas de “profissionalismo” (vestimenta, apresentação, conduta) que a atingiram? Como essas normas apareceram em eventos públicos e no cotidiano escolar?

Quadro 12 - Profissionalismo, normatividade e vigilância moral

Recorte da Entrevista	Localização
“Tem um padrão de professora que esperam, e quando a gente foge disso, incomoda.”	Entrevista – Professora Alice, 45:55–46:22

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos explicitam a existência de normas implícitas de profissionalismo, que não se apresentam como regras formais, mas operam por meio de expectativas difusas, olhares e reações. O “nunca foi dito diretamente” é revelador: trata-se de um regime normativo que dispensa enunciação explícita, pois se sustenta na internalização do limite pelo próprio sujeito. Saber “o que pode e o que não pode” torna-se parte da aprendizagem profissional informal, especialmente para corpos que fogem ao padrão esperado.

Essa normatividade implícita produz um ideal de professora que funciona como medida silenciosa de legitimidade. Quando a professora Alice afirma que “tem um padrão de professora que esperam”, ela evidencia que a docência não é avaliada apenas por critérios técnicos ou pedagógicos, mas por performances corporais e morais alinhadas à

cisheteronormatividade. Fugir desse padrão “incomoda”, isto é, desestabiliza a ordem simbólica da escola e ativa mecanismos de vigilância.

À luz de Haraway (1995), essa dinâmica pode ser lida como expressão de um regime de verdade que se apresenta como natural e neutro, mas que é profundamente localizado e interessado. O profissionalismo, nesse contexto, não é uma categoria universal; é uma construção histórica e cultural que regula quem pode ocupar legitimamente o lugar de professor. A recusa em explicitar tais normas protege a instituição de questionamentos e desloca para o indivíduo a tarefa de se ajustar.

Do ponto de vista da profissionalidade docente, conforme problematiza Nóvoa (2009), a existência de normas implícitas fragiliza a construção de uma cultura profissional compartilhada. Quando os critérios de reconhecimento não são explicitados nem debatidos coletivamente, a pertença à profissão se torna desigual e instável. Para docentes transexuais, isso significa que o reconhecimento profissional depende menos da qualidade do trabalho e mais da capacidade de ler sinais, evitar conflitos e administrar expectativas não ditas.

Essa lógica reforça um modelo de inclusão precária, no qual a permanência depende da autocensura e da adaptação contínua do corpo. Em termos de políticas públicas, a ausência de diretrizes claras sobre profissionalismo, vestimenta e apresentação — articuladas a princípios de diversidade e direitos — contribui para a reprodução de padrões normativos que operam no subterrâneo da instituição. O resultado é um descompasso entre discursos oficiais de respeito à diversidade e práticas cotidianas de vigilância moral.

A análise das Perguntas 9 e 10 demonstra que espaço, infraestrutura e normas de profissionalismo constituem dimensões centrais da experiência docente e da inclusão institucional. A escola, enquanto espaço físico e simbólico, produz zonas de risco que exigem adaptação constante de corpos dissidentes. Ao mesmo tempo, normas implícitas de profissionalismo operam como tecnologias de governo que regulam a presença docente sem jamais se tornarem objeto de debate público ou formação institucional.

Sob a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988), os dados evidenciam que a neutralidade do espaço e das normas é ilusória. À luz de Tardif (2014), às estratégias de adaptação constituem trabalho invisível, fundamental para a permanência, mas deslegitimado enquanto saber profissional. Conforme Perrenoud (2000), a complexidade do ensino inclui a regulação da ação em contextos incertos — aqui, ampliada para a gestão do risco corporal. E, como alerta Nóvoa (2009), sem regras claras e dispositivos institucionais, a profissionalidade se fragiliza e a inclusão se sustenta na exceção.

Este subitem reforça, assim, o argumento central da tese: não há inclusão docente sem infraestrutura espacial, normativa e formativa. Enquanto banheiros, salas, eventos e códigos de profissionalismo continuarem a operar sob pressupostos normativos não questionados, a escola seguirá exigindo de docentes transexuais um trabalho adicional de adaptação e autoproteção. Reconhecer e enfrentar essas dimensões é condição indispensável para que a inclusão deixe de ser tolerância informal e se torne política pública efetiva.

7.2.6 Relações com estudantes, famílias e colegas: mediação institucional, neutralização de conflitos e produção de sobrecarga docente

Este subitem analisa conjuntamente as Perguntas 11, 12 e 13, relativas às relações estabelecidas com estudantes, famílias/responsáveis, colegas e gestão, e aos modos pelos quais a escola media — ou deixa de mediar — situações atravessadas por gênero e sexualidade. Parte-se do pressuposto de que tais relações não são estritamente interpessoais, mas constituem arranjos institucionais que organizam responsabilidades, legitimidades e riscos no cotidiano escolar.

Pergunta 11

Como os estudantes interpretaram a sua presença enquanto professora transexual e de que forma a escola orientou — ou não — a mediação pedagógica dessas situações?

Quadro 13 - Estudantes, mediação pedagógica e ausência de orientação institucional

Recorte da Entrevista	Localização
“Com os alunos, na maioria das vezes, é mais tranquilo do que com os adultos.”	Entrevista – Professora Alice, 47:02–47:20
“Quando surge alguma pergunta, geralmente parte deles, e eu sinto que falta orientação da escola sobre como mediar isso.”	Entrevista – Professora Alice, 47:20–47:52
“Muitas vezes fica por minha conta explicar, acalmar, organizar.”	Entrevista – Professora Alice, 47:52–48:15

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos indicam que a relação com os estudantes tende a ser menos conflituosa do que com os adultos, mas revelam um ponto crítico: a ausência de orientação institucional para a mediação pedagógica das questões que emergem no cotidiano escolar. A escola reconhece que tais situações acontecem — perguntas, curiosidades, comentários, estranhamentos —,

mas não constrói dispositivos coletivos que orientem como elas devem ser tratadas do ponto de vista pedagógico, curricular e ético. O que se observa, portanto, não é a inexistência do problema, mas a recusa institucional em assumi-lo como parte legítima do trabalho docente.

Essa ausência de diretrizes produz um deslocamento significativo: a mediação pedagógica deixa de ser uma tarefa institucional e passa a ser gerida individualmente pela professora, que precisa decidir, em tempo real, o que dizer, como dizer, até onde ir e quando recuar. Tal cenário confirma a leitura de Perrenoud (2000) acerca da docência como gestão da complexidade, uma vez que o ensino se realiza em contextos marcados pela imprevisibilidade e pela heterogeneidade dos sujeitos. No entanto, o que os dados empíricos evidenciam é que essa complexidade não está igualmente distribuída: ela se concentra de forma desigual sobre o corpo docente transexual, que se torna o principal ponto de ancoragem das tensões que a instituição evita tematizar.

Além disso, essa individualização da mediação pedagógica opera como um mecanismo de desresponsabilização institucional. Ao não oferecer linguagens comuns, critérios compartilhados ou referenciais formativos, a escola transforma situações coletivas em decisões privadas, fazendo com que eventuais conflitos, erros ou desgastes recaiam sobre a professora, e não sobre a política educacional da rede. Trata-se de um movimento recorrente ao longo da análise desta tese: a instituição preserva sua neutralidade aparente enquanto transfere para sujeitos específicos o ônus de sustentar a convivência democrática no cotidiano escolar.

Sob uma perspectiva harawayana, esse deslocamento é particularmente relevante. Conforme argumenta Haraway (1988; 1995), a recusa em assumir a parcialidade e a localização do conhecimento não elimina a política, mas a oculta. Ao não explicitar como gênero e sexualidade devem ser pedagogicamente mediadas, a escola mantém intacto um regime de verdade que naturaliza a cisheteronormatividade como pano de fundo silencioso da prática educativa. A professora, por sua vez, é convocada a produzir respostas situadas sem que essas respostas sejam reconhecidas como saber pedagógico legítimo ou passível de circulação institucional.

É nesse ponto que a análise se aproxima de uma questão central da formação docente: não se trata apenas de saber que essas situações existem, mas de saber como ensiná-las, mediá-las e traduzi-las pedagogicamente. A lacuna institucional identificada nos excertos não é apenas organizacional, mas epistemológica, pois diz respeito à ausência de um conhecimento profissional compartilhado sobre como trabalhar, em sala de aula, temas atravessados por disputas morais, normativas e políticas. Esse vazio prepara o terreno para a

discussão do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como formulado por Lee Shulman (1986, 1987), que permite compreender por que a mediação dessas situações não pode depender exclusivamente do improvisado ou da experiência individual, mas exige formação, critérios e responsabilidade institucional. Para o autor, esse deslocamento compromete o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois a mediação de temas sensíveis exige critérios, sequências e decisões didáticas que não podem depender exclusivamente do improvisado. A responsabilidade pedagógica, assim, é individualizada, e o risco institucional é transferido para a professora.

Pergunta 12

Como as famílias ou responsáveis reagiram à sua atuação docente e como a escola enquadrava essas reações (acolhimento, neutralização ou conflito)?

Quadro 14 - Famílias, neutralização institucional e silenciamento pedagógico

Recorte da Entrevista	Localização
“Algumas famílias questionam, principalmente no começo.”	Entrevista – Professora Alice, 48:30–48:48
“A escola tenta não comprar conflito, prefere neutralizar.”	Entrevista – Professora Alice, 48:48–49:10
“Raramente isso vira uma discussão pedagógica mais ampla.”	Entrevista – Professora Alice, 49:10–49:35

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos evidenciam que as reações das famílias são tratadas prioritariamente por meio de estratégias de neutralização, e não como oportunidade de debate pedagógico. Ao evitar o conflito, a escola preserva sua estabilidade imediata e protege sua imagem institucional, mas silencia a dimensão educativa do dissenso, que poderia ser trabalhada como parte constitutiva da formação cidadã no ensino fundamental. Essa escolha não é neutra: ela define o que pode ou não ser tematizado publicamente no espaço escolar e quais conflitos são considerados legítimos para a pedagogização.

Conforme argumenta Haraway (1995), a recusa em explicitar regimes de verdade não elimina o poder; ao contrário, reorganiza-o de forma mais opaca, dificultando sua contestação. No contexto analisado, a neutralização funciona como tecnologia de governo que desloca o problema do plano institucional para o plano individual, fazendo com que a professora suporte os efeitos do conflito sem que a escola assuma posição clara. O dissenso, assim, não

desaparece; ele é apenas administrado de modo a não comprometer a ordem institucional vigente.

Esse funcionamento produz um efeito pedagógico relevante: ao não enquadrar as reações das famílias como objeto de discussão coletiva, a escola perde a oportunidade de construir referenciais comuns sobre direitos, diversidade e convivência democrática. Em vez disso, reforça-se a ideia de que gênero e sexualidade são temas “delicados”, a serem tratados com cautela excessiva ou mantidos fora do debate público. Tal lógica contribui para a manutenção da heteronormatividade como pano de fundo silencioso da prática escolar, ao mesmo tempo em que expõe docentes transexuais a processos recorrentes de individualização do conflito e desgaste profissional. Esse funcionamento reforça o descompasso entre discursos oficiais de diversidade e práticas cotidianas de governança escolar, produzindo uma escola que administra tensões sem enfrentá-las como questão pedagógica e política.

Pergunta 13

Entre colegas e gestão, o apoio se converteu em prática institucional ou permaneceu pessoal e isolado? Que micropráticas se repetiram e como isso impactou o seu trabalho, inclusive quando você foi colocada como “referência” sem estrutura?

Quadro 15 - Apoio pessoal, ausência de política e produção de sobrecarga

Recorte da Entrevista	Localização
“Tem colegas que apoiam, mas é muito pessoal.”	Entrevista – Professora Alice, 50:05–50:22
“Quando eu vi, eu já era a referência pra tudo que era relacionado a isso.”	Entrevista – Professora Alice, 50:22–50:50
“Mas sem formação, sem orientação, sem estrutura.”	Entrevista – Professora Alice, 50:50–51:05

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos revelam que o apoio existente não se institucionaliza, permanecendo restrito a vínculos pessoais, relações de afinidade ou sensibilidades individuais. Embora esse apoio possa produzir efeitos positivos no plano imediato, ele opera de forma precária e instável, pois não se converte em regra, protocolo ou política de rede. Como resultado, a sustentação da docência transexual depende menos de dispositivos institucionais e mais da capacidade de estabelecer alianças interpessoais, o que reforça a desigualdade entre escolas, equipes e contextos de gestão.

Esse funcionamento produz um efeito recorrente ao longo da análise: a hiper-responsabilização da docente transexual, que passa a ser convertida em “referência” para tudo aquilo que diz respeito a gênero e sexualidade, sem que existam formação específica, fluxos definidos ou suporte institucional correspondente. Tornar-se referência, nesse contexto, não significa reconhecimento profissional, mas ampliação de demandas e expectativas sem redistribuição de responsabilidades. A professora é convocada a orientar colegas, mediar conflitos, responder a questionamentos e sustentar a legitimidade institucional da escola, sem que tais tarefas sejam formalizadas ou reconhecidas como parte do trabalho docente.

Para Nóvoa (2009), essa dinâmica fragiliza profundamente a profissionalidade docente, pois substitui regras comuns e políticas de rede por arranjos contingentes e personalistas. A docência deixa de ser sustentada por uma cultura profissional compartilhada e passa a depender de exceções, “boas vontades” e acordos informais. Nesse cenário, o reconhecimento profissional não é garantido pela pertença ao coletivo docente, mas negociado caso a caso, o que compromete a própria ideia de profissão como campo regulado por direitos, deveres e responsabilidades públicas.

Além disso, esse processo produz um efeito epistemológico relevante: os saberes construídos pela professora a partir de sua experiência não circulam como conhecimento profissional legítimo, mas permanecem colados à sua pessoa. Em vez de serem apropriados pela instituição, transformados em formação, protocolos ou orientações coletivas, esses saberes são consumidos como recurso individual, esgotável e não transmissível. Conforme argumenta Tardif (2014), trata-se de um mecanismo clássico de deslegitimação do saber do trabalho, que impede sua consolidação como patrimônio profissional da rede.

Assim, a conversão da docente transexual em “referência” sem estrutura não representa avanço institucional, mas sinaliza um fracasso da política formativa e organizacional. Ao personalizar aquilo que deveria ser coletivo, a escola preserva sua neutralidade aparente e evita enfrentar as condições estruturais que produzem desigualdade. Esse movimento, longe de promover inclusão, reforça um modelo de permanência precária, no qual o custo da adaptação recai reiteradamente sobre o sujeito dissidente — exatamente o que esta tese busca problematizar e deslocar.

A análise das Perguntas 11, 12 e 13 demonstra que a mediação das relações escolares, quando não sustentada por políticas institucionais claras, opera por meio de improvisação pedagógica, neutralização de conflitos e apoios isolados. Estudantes, famílias e colegas não

constituem, em si, o problema central; o ponto crítico reside na forma como a escola organiza — ou deixa de organizar — essas mediações.

Sob a perspectiva dos conhecimentos situados (Haraway, 1988), os excertos evidenciam que a neutralidade institucional é uma ficção que produz efeitos concretos de sobrecarga e desigualdade. Conforme Tardif (2014), o trabalho invisível de mediação e contenção passa a integrar o cotidiano docente sem reconhecimento formal. E, como alerta Perrenoud (2000), a complexidade do ensino, quando não sustentada por estruturas coletivas, converte-se em risco individual.

Este subitem reforça, assim, o argumento central da tese: a inclusão docente não se realiza por boa vontade ou apoio pessoal, mas pela construção de infraestruturas institucionais capazes de distribuir responsabilidades, legitimar saberes e sustentar a docência como trabalho público.

7.2.7 Currículo vivido, prática pedagógica e conhecimento situado: entre liberdade, risco e mediação didática

Este subitem analisa a Pergunta 14, que incide diretamente sobre o currículo vivido e a prática pedagógica da professora Alice, tomando como foco a forma pela qual sua experiência trans atravessa escolhas didáticas, exemplos, mediações e os limites percebidos para o trabalho de determinados temas no ensino fundamental. A análise parte da compreensão de que o currículo não se realiza apenas nos documentos oficiais, mas se produz no encontro entre conteúdos, sujeitos, normas institucionais e condições concretas de ensino.

Pergunta 14

De que forma a sua experiência enquanto mulher trans atravessou o seu modo de ensinar (escolhas didáticas, exemplos, mediações) e quais temas você percebeu maior liberdade ou maior risco para trabalhar (respeito, família, cidadania, direitos, prevenção da violência)?

Quadro 16 - Currículo vivido, escolhas didáticas e regulação da fala

Recorte da Entrevista	Localização
“Isso atravessa tudo. Não tem como separar. Eu penso muito nos exemplos que uso.”	Entrevista – Professora Alice, 53:10–53:35
“Tem coisas que eu sei que posso trabalhar com mais tranquilidade, como respeito, convivência.”	Entrevista – Professora Alice, 53:35–54:02

Recorte da Entrevista	Localização
“Mas tem outros temas que a gente sente mais cuidado, mais limite, principalmente quando envolve família.”	Entrevista – Professora Alice, 54:02–54:30
“Não é que eu não trabalhe, mas eu penso muito em como falar.”	Entrevista – Professora Alice, 54:30–54:52

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos indicam que a experiência trans não aparece como elemento externo ou adicional à prática pedagógica, mas como dimensão constitutiva do ato de ensinar. Ao afirmar que “isso atravessa tudo”, a professora explicita que o currículo vivido é indissociável do corpo que ensina, das experiências acumuladas e das condições institucionais que regulam a prática docente. Tal compreensão dialoga diretamente com a noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988), ao evidenciar que o ensino se produz a partir de posições localizadas, corporificadas e historicamente marcadas.

As escolhas didáticas — especialmente a seleção de exemplos — emergem como espaço privilegiado dessa mediação. Pensar “muito nos exemplos que uso” não é apenas uma decisão pedagógica, mas uma estratégia de regulação da ação em contextos nos quais determinados temas são mais ou menos autorizados. O contraste entre temas trabalhados “com mais tranquilidade”, como respeito e convivência, e aqueles que exigem “mais cuidado”, sobretudo quando envolvem família, revela a existência de hierarquias curriculares implícitas, nas quais certos conteúdos são percebidos como legítimos e outros como potencialmente problemáticos.

Essa regulação não se dá pela proibição explícita, mas por um regime de autocontenção pedagógica, no qual a professora precisa calcular formas, linguagens e tempos para abordar determinados assuntos. Conforme argumenta Perrenoud (2000), ensinar é gerir a complexidade; contudo, os dados empíricos mostram que essa complexidade assume contornos específicos quando gênero e sexualidade atravessam o currículo. A gestão da aula passa a incluir não apenas objetivos de aprendizagem, mas também a antecipação de reações institucionais, familiares e comunitárias.

Sob uma leitura harawayana, esse processo de cálculo permanente pode ser compreendido como efeito de regimes de verdade que operam silenciosamente no interior da escola. A professora não deixa de trabalhar determinados temas, mas ajusta “como falar”, revelando que o currículo se realiza em condições desiguais de legitimidade. A experiência

docente, assim, produz conhecimento sobre os limites do dizível e do ensinável, tornando visível que o currículo não é neutro, mas regulado por normas morais e expectativas sociais.

Do ponto de vista da formação docente, esses excertos evidenciam uma lacuna central: a ausência de referenciais pedagógicos coletivos para o trabalho com temas atravessados por disputas normativas. A mediação didática permanece dependente da experiência individual e da capacidade de leitura contextual da professora, o que reforça a individualização da responsabilidade pedagógica. É nesse ponto que se delinea a necessidade de aprofundar a discussão sobre como ensinar conteúdos e temas sensíveis em condições reais de trabalho — deslocamento que prepara, conceitual e empiricamente, a entrada no debate sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como formulado por Lee Shulman (1986, 1987).

Este subitem evidencia que o currículo vivido, tal como se materializa na prática pedagógica da professora Alice, é atravessado por processos contínuos de mediação, regulação e tomada de decisão situadas. As escolhas didáticas, os exemplos mobilizados e os cuidados em torno de determinados temas revelam que o ensino se realiza em um campo de possibilidades desiguais, no qual gênero e sexualidade operam como dimensões sensíveis do trabalho docente. Ao deslocar o olhar dos documentos curriculares para a experiência concreta de sala de aula, a análise mostra que o currículo não é apenas prescrito, mas negociado cotidianamente, produzindo saberes profissionais que permanecem, em grande medida, individualizados e pouco institucionalizados — aspecto que recoloca a centralidade da formação docente como condição para sustentar práticas pedagógicas responsáveis em contextos marcados por disputas normativas.

7.2.8 Diretrizes municipais como saber docente situado: da experiência à política pública

Este subitem analisa a Pergunta 15, que convida a professora Alice a formular uma diretriz municipal para a rede de ensino, deslocando sua posição de respondente para a de produtora de proposições político-pedagógicas. A análise parte do entendimento de que essa formulação não deve ser lida como opinião individual ou sugestão informal, mas como saber docente situado, produzido a partir da experiência concreta de trabalho em contextos marcados por lacunas institucionais, improvisação formativa e desigualdade de reconhecimento. Ao assumir esse deslocamento, a pesquisa reconhece que docentes não apenas executam políticas, mas também produzem conhecimento sobre como elas poderiam operar de modo efetivo.

Pergunta 15

Se você pudesse escrever diretrizes municipais em uma página para a rede (incluindo PPP/regimento), o que entraria como obrigatório – e que 3 a 5 evidências/indicadores, em 12 meses, mostrariam que a política²³ saiu do papel? Que equívocos a rede não pode repetir e que mecanismos impedem a repetição?

Quadro 17 - Diretrizes, governança e critérios de efetividade

Recorte da Entrevista	Localização
“Não pode ficar só no papel. Tem que ter formação de verdade.”	Entrevista – Professora Alice, 56:05–56:30
“Formação com casos reais, com o que acontece na escola.”	Entrevista – Professora Alice, 56:30–56:55
“Tem que ter responsabilidade clara: quem faz o quê.”	Entrevista – Professora Alice, 56:55–57:15
“E acompanhamento. Ver se mudou alguma coisa.”	Entrevista – Professora Alice, 57:15–57:40
“O erro é fingir que já está tudo resolvido.”	Entrevista – Professora Alice, 57:40–58:00

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os excertos evidenciam que a diretriz proposta pela professora não se organiza em torno de conteúdos abstratos ou declarações de princípio, mas de condições concretas de implementação. A ênfase reiterada em “não ficar só no papel” revela uma crítica direta ao modo como políticas educacionais frequentemente operam no campo da diversidade: como enunciados normativos desvinculados de formação, fluxos, responsabilidades e acompanhamento. A diretriz formulada a partir da experiência desloca o foco do *o que dizer* para o *como fazer funcionar*, reposicionando a política no terreno do trabalho real.

Quadro 18 - Elementos constitutivos de uma política municipal de inclusão LGBTQIAPN+ a partir da experiência docente

Dimensão da política	Proposição da professora Alice	Função institucional
Formação docente	Formação continuada com casos reais e situações-problema	Produzir critérios de ação e julgamento profissional
Governança	Definição clara de	Evitar personalização e improviso

²³ Neste estudo, o termo política não se refere apenas a diretrizes normativas ou documentos oficiais, mas ao conjunto de dispositivos institucionais — formativos, administrativos e de governança — capazes de produzir efeitos concretos no cotidiano escolar, assegurando reconhecimento, proteção de direitos e responsabilização institucional.

	responsabilidades (“quem faz o quê”)	
Fluxos	Protocolos explícitos e conhecidos por toda a rede	Garantir previsibilidade e segurança
Acompanhamento	Monitoramento contínuo das ações	Evitar políticas apenas declarativas
Erros a evitar	“Fingir que já está tudo resolvido”	Manter a política como processo aberto

Fonte: Entrevista com a professora Alice (pergunta 15)

Com base nesses excertos, o Quadro 18 sistematiza os elementos constitutivos dessa política municipal tal como formulada a partir da experiência docente. A centralidade atribuída à formação com casos reais indica uma compreensão refinada da formação docente como prática situada, em consonância com as contribuições de Tardif (2014) e Perrenoud (2000). Não se trata de sensibilização genérica, mas de formação ancorada em situações-problema do cotidiano escolar, capazes de produzir critérios de ação, leitura de contexto e julgamento profissional. Ao reivindicar formação conectada à experiência, a professora explicita que o saber docente relevante não é apenas aquele produzido externamente, mas o que emerge da prática e retorna a ela sob a forma de orientação institucional.

A demanda por responsabilidade clara (“quem faz o quê”) e por acompanhamento introduz, de modo explícito, a questão da governança. A diretriz proposta não se limita ao plano pedagógico, mas articula formação, gestão e avaliação, evidenciando que a inclusão só se sustenta quando deixa de depender de iniciativas individuais e passa a operar como política de rede. Sob uma perspectiva harawayana, essa ênfase na responsabilização institucional pode ser lida como recusa da neutralidade: ao exigir definição de responsabilidades, a professora convoca a instituição a assumir posição e responder pelos efeitos de suas escolhas (Haraway, 1995).

O alerta final — “o erro é fingir que já está tudo resolvido” — sintetiza de forma contundente a crítica produzida ao longo de toda a análise empírica. Fingir resolução é uma estratégia institucional que bloqueia a produção de conhecimento, impede o monitoramento das práticas e naturaliza desigualdades. Ao nomear esse erro, a professora formula um princípio negativo da política pública: não encerrar o problema no plano discursivo. Essa formulação evidencia que a diretriz municipal, tal como proposta, não busca estabilidade simbólica, mas capacidade institucional de aprender, corrigir e sustentar práticas ao longo do tempo.

A análise desenvolvida ao longo deste item permite afirmar que a formulação de uma diretriz municipal, quando ancorada na experiência docente, constitui uma forma legítima de produção de conhecimento profissional e político. A proposta elaborada pela professora Alice evidencia que políticas de inclusão efetivas não se definem apenas por conteúdos ou enunciados normativos, mas pela articulação entre formação situada, governança clara e critérios de acompanhamento. Ao tratar essa formulação como saber docente situado, a análise reconhece que a experiência de docentes transexuais não apenas revela falhas institucionais, mas oferece elementos concretos para repensar a relação entre currículo, formação e política pública. Com isso, a análise empírica se encerra reafirmando o argumento central da tese: a inclusão docente só se sustenta quando deixa de depender da exceção e passa a ser produzida como infraestrutura institucional compartilhada.

O conjunto das análises desenvolvidas neste item evidencia que a experiência docente transexual não pode ser compreendida como dado empírico a ser ilustrado pela teoria, mas como produção situada de conhecimento sobre o funcionamento da escola, da formação docente e das políticas educacionais. Ao longo dos subitens, a entrevista com a professora Alice revelou que saberes sobre currículo, mediação pedagógica, governança institucional e inclusão são construídos no enfrentamento cotidiano de situações concretas, nas quais gênero e sexualidade operam como analisadores privilegiados dos regimes de verdade que organizam a docência.

Sob a perspectiva das epistemologias feministas, especialmente a noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), a análise mostrou que a neutralidade institucional é uma ficção produtiva: ao não assumir posição, a escola desloca para sujeitos específicos a responsabilidade de gerir conflitos, riscos e mediações pedagógicas. A docência emerge, assim, como trabalho ético-político situado, no qual decisões curriculares, práticas pedagógicas e estratégias de permanência são continuamente negociadas em contextos marcados por assimetrias normativas e ausência de infraestrutura institucional.

Nesse sentido, a diretriz municipal formulada pela professora Alice não constitui um apêndice propositivo da análise, mas um efeito epistemológico do próprio percurso investigativo. Ao traduzir a experiência em critérios de formação, responsabilidades institucionais e indicadores de acompanhamento, a docente explicita que o conhecimento produzido no trabalho escolar pode — e deve — informar a construção de políticas públicas mais responsáveis. Essa formulação reafirma que docentes não são apenas executores de políticas, mas sujeitos produtores de saberes político-pedagógicos, capazes de tensionar o descompasso entre enunciados normativos e condições reais de implementação.

É a partir dessa compreensão que se justifica a opção metodológica adotada nesta pesquisa. Ao tratar as falas da professora como excertos situados, localizados temporalmente e analisados em articulação com referenciais teóricos, a investigação assume que o conhecimento emerge da relação entre teoria, experiência e posição epistemológica. Tal escolha não busca generalizações abstratas, mas responsabilidade analítica, reconhecendo os limites e a potência do conhecimento produzido. Essa abordagem permite compreender a docência transexual não como exceção, mas como ponto de observação privilegiado para pensar a formação docente como infraestrutura de inclusão — eixo que orienta tanto a análise empírica quanto o delineamento metodológico que foi apresentado aqui.

Encerrar esta tese nesse ponto significa reafirmar que a formação docente, entendida como infraestrutura de inclusão, não se esgota em prescrições curriculares ou modelos abstratos de competência, mas se constrói na articulação entre experiência, reflexão crítica e responsabilidade institucional. Ao mesmo tempo, a abordagem analítica aqui desenvolvida indica que os saberes produzidos a partir da docência transexual não se encerram no âmbito desta investigação: eles apontam para a potência de formações docentes situadas, ancoradas em casos reais e problemas concretos, e para o aprofundamento de uma epistemologia feminista da análise de dados, inspirada em Donna Haraway, capaz de sustentar leituras parciais, localizadas e politicamente responsáveis no campo da educação.

Assim, mais do que oferecer respostas fechadas, esta tese se propõe como um gesto epistemológico: o de afirmar que conhecer é sempre situar-se, assumir posição e responder pelas consequências do que se produz como verdade. É nesse horizonte que a docência transexual deixa de ser tratada como margem e passa a ocupar o centro da reflexão sobre formação, currículo e política educacional, não como ponto final, mas como condição de possibilidade para outros modos de pensar e pesquisar a escola pública contemporânea.

8 CONCLUSÃO: FICAR COM O PROBLEMA

Esta tese partiu da inquietação sobre as condições de reconhecimento, permanência e exercício profissional de docentes transexuais na escola pública, deslocando deliberadamente o foco do sujeito individual para as condições institucionais que produzem a docência como prática regulada. Ao longo do percurso, buscou-se demonstrar que a presença de professoras e professores transexuais não constitui um problema pedagógico em si, mas um analisador potente dos regimes de normalização que estruturam a escola, a formação docente e as políticas educacionais.

A contribuição central deste trabalho reside na recusa de abordagens que tratam a docência transexual exclusivamente sob a chave da identidade, da superação individual ou da narrativa biográfica. Ao mobilizar epistemologias feministas e, em especial, a noção de conhecimentos situados (Haraway, 1988; 1995), a tese assumiu que o conhecimento produzido não é neutro nem universal. Trata-se de um conhecimento que emerge de posições corporificadas, atravessadas por relações de poder e por condições institucionais específicas. Essa opção epistemológica permitiu compreender a experiência docente transexual não como exceção ou desvio, mas como ponto privilegiado de observação das normas que regulam quem pode ensinar, em quais condições e sob quais expectativas de legitimidade.

Nesse sentido, o diálogo com o campo queer, desenvolvido no Capítulo 3, foi fundamental para sustentar uma crítica aos regimes de normalização que operam na escola, no currículo e na própria ideia de profissionalidade docente. O queer não foi mobilizado como categoria identitária aplicada aos sujeitos da pesquisa, mas como ferramenta crítica para desnaturalizar evidências, tensionar a neutralidade institucional e evidenciar como gênero, sexualidade e corpo são permanentemente regulados por dispositivos formais e informais. Essa chave teórica funcionou como pano de fundo analítico para a leitura empírica desenvolvida no Capítulo 7, onde tais regimes foram observados em operação no cotidiano escolar.

Os capítulos dedicados à formação docente, à profissionalidade e aos saberes do trabalho permitiram reposicionar a formação como infraestrutura institucional de inclusão, e não como ação pontual, sensibilização episódica ou responsabilidade individual do professor. A partir de autores como Nóvoa (2009), Tardif (2008; 2014), Perrenoud (2000) e Shulman (1986; 1987) a tese evidenciou que a docência é um trabalho complexo, sustentado por saberes plurais, decisões situadas e constante gestão de incertezas. Quando políticas formativas e dispositivos institucionais falham em reconhecer essa complexidade, a inclusão

tende a se realizar de forma precária, transferindo para os sujeitos dissidentes o ônus de gerir conflitos estruturais.

A análise empírica, desenvolvida no Capítulo 7, confirmou e aprofundou essas formulações ao demonstrar como a ausência de fluxos administrativos claros, a inconsistência dos sistemas de registro, a informalidade na gestão de conflitos e a fragmentação da governança produzem exposição, insegurança e desgaste no cotidiano docente. O reconhecimento do nome social, a confidencialidade de informações e a resposta institucional a situações de assédio ou transfobia mostraram-se menos dependentes da existência de legislação e mais condicionados à capacidade da rede de transformar normas em infraestrutura efetiva de funcionamento. Assim, a inclusão revelou-se não como discurso, mas como prática material sustentada — ou inviabilizada — por sistemas, protocolos, registros e responsabilidades compartilhadas.

Ao assumir uma análise situada, parcial e responsável, esta tese não pretende generalizar seus resultados nem oferecer modelos universais de inclusão. Sua contribuição está em evidenciar que não há docência neutra, assim como não há políticas educacionais neutras, e que a permanência de docentes transexuais na escola pública depende menos de adaptações individuais e mais da construção de condições institucionais que distribuam responsabilidades, garantam direitos e produzam reconhecimento de forma não contingente. Nesse sentido, a experiência analisada não é tomada como exemplar no sentido estatístico, mas como analisador institucional, capaz de revelar tensões, silêncios e contradições que atravessam a escola pública contemporânea.

Por fim, esta tese retoma seus objetivos à luz do percurso analítico realizado. Ao investigar as trajetórias formativas de professoras transexuais da rede pública municipal de Canoas/RS, o estudo buscou compreender como a formação inicial e continuada, as condições institucionais de trabalho e os dispositivos administrativos incidem sobre a permanência, o reconhecimento e a profissionalidade docente. Os capítulos teóricos permitiram analisar criticamente os regimes de normalização que atravessam a escola, o currículo e a docência, mobilizando o campo queer como ferramenta de desnaturalização e as epistemologias feministas como fundamento para uma leitura situada das políticas educacionais. A construção da epistemologia feminista apresentada no Capítulo 6 explicitou o posicionamento metodológico da pesquisa, assumindo a parcialidade, a responsabilidade e a implicação como condições de produção do conhecimento. A análise empírica desenvolvida no Capítulo 7, ancorada na entrevista com a professora Alice, evidenciou que a inclusão de docentes transexuais não se efetiva por discursos ou ações pontuais, mas depende da existência de

infraestruturas institucionais — formativas, administrativas e de governança — capazes de assegurar reconhecimento, confidencialidade e proteção de direitos. Nesse sentido, a análise desenvolvida evidencia que as trajetórias formativas de docentes transexuais se constituem como processos situados, atravessados por tensões institucionais, estratégias de permanência e produção de saberes na experiência, nos quais a docência e a autoformação se entrelaçam como práticas indissociáveis. A inclusão, portanto, não se efetiva por discursos ou ações pontuais, mas depende de infraestruturas institucionais — formativas, administrativas e de governança — capazes de sustentar, no cotidiano escolar, o reconhecimento, a proteção de direitos e a legitimidade profissional. Ao defender a formação docente, a governança institucional e os dispositivos administrativos como infraestrutura de inclusão, esta tese reafirma que pensar a docência transexual é pensar a própria escola pública, seus regimes de verdade e suas possibilidades de transformação democrática. Longe de encerrar o debate, o trabalho abre possibilidades de continuidade da pesquisa, seja no aprofundamento de formações docentes situadas, seja na consolidação de uma abordagem metodológica ancorada nas epistemologias feministas e nas obras de Donna Haraway (1988, 1995, 2003, 2016, 2019, 2021, 2022, 2023, 2025) para a análise de dados em educação — permanecendo, assim, com o problema, em vez de pretender resolvê-lo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALÓS, Anselmo P. **Traduzir o queer: uma opção viável?** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260099>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2000
- AMARO, Ivan et al. **Modos outros de discência e docência: atravessamentos (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências**. Revista Artes de Educar, v. 8, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/70974>. Acesso em: abr. 2023.
- AMARAL, Rosana C. B.; LIMA, Deyvison R. **Judith Butler sobre o gênero: as performances e os corpos estranhos**. Revista Kínesis, vol. XIV, nº 36, julho de 2022. DOI <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2022.v14n36.p444-463> Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/13600>. Acesso em: mar. 2023.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARÁN, Márcia. **Transexualismo e cirurgia de transgenitalização: biopoder/biopotência**. Série Anis, Brasília, n. 39, p. 1–4, abr. 2005.
- ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. **Transexualidade e saúde pública no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1141–1149, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000400020>. Acesso em: abr.. 2023.
- ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. **Transexualidade e saúde pública no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, jul./ago. 2009.
- ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo**. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFLD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BENTO, Berenice. **Transfeminicídio: violência de gênero e o gênero da violência**. In: COLLING, Leandro (org.). Dissidências sexuais e de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 43–67. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30169/1/dissidencias-sexuais-genero-repositorio.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERTAUX, Daniel. **L’approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités.** Cahiers internationaux de sociologie, Paris, n. 69, p. 197–225, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRAIDOTTI, Rosi. **Diferença, diversidade e subjetividade nômade.** Labrys, estudos feministas, v. 2, p. 1–16, 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/rosi1.html Acesso em: abr. 2023

BRAIDOTTI, Rosi. **Pós-humano, demasiado humano: rumo a uma nova ontologia de processo.** Teoria, cultura e sociedade, v. 23, n. 7–8, p.

BRAIDOTTI, Rosi. **Posthuman humanities.** European Educational Research Journal, v. 12, n. 1, p. 1–19, 2013. DOI: 10.2304/eerj.2013.12.1.1. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2013.12.1.1> Acesso em: abr. 2023.

BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Inversões sexuais.** In: PASSOS, I. C. F. (org.). Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas na atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 90–108.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam.** Revista Sapere Aude. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 1 sem. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/9979> Acesso em: Mar. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** Cadernos Pagu, Campinas, n. 21, p. 219–260, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644619>. Acesso em: Mar. 2022

BUTLER, Judith. **Ideologia anti-gênero e a crítica da era secular de Saba Mahmood**. Debates do NER, Porto Alegre, v. 2, n. 36, p. 219–235, 2019a. DOI: 10.22456/1982-8136.99586. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/99586>. Acesso em: Mar. 2022

BUTLER, J. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Unesp, 2021.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

CANOAS. Decreto nº 37, de 30 de abril de 2015. **Dispõe sobre o uso do nome social por travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Municipal de Canoas**. Diário Oficial do Município de Canoas, Canoas, RS, 30 abr. 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/dulfi>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CANOAS. Lei nº 5.021, de 30 de dezembro de 2005. **Institui o Sistema Municipal de Ensino de Canoas e dá outras providências**. Canoas, RS, 30 dez. 2005. Disponível em: <http://leismunicipa.is/mdjoh>. Acesso em: 20/01/2026.

CANOAS. Lei nº 5.167, de 27 de dezembro de 2007. **Reorganiza o Conselho Municipal de Educação de Canoas e dá outras providências**. Diário Oficial do Município de Canoas, Canoas, RS, 27 dez. 2007. Disponível em: <http://leismunicipa.is/emhjo>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CARVALHO, M. C. M. Karl R. **Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico**. In: OLIVA, A. Epistemologia: a cientificidade em questão. Campinas: Papirus, 1990.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99–127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081>. Acesso em: Out. 2025

COLLINS, Patricia Hill. **O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso**. Cadernos Pagu, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>. Acesso em: jun. 2025.

COSTA, J. M.; KIPNIS, B. **O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos**. Educação em Perspectiva (Online), v. 5, n. 1, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Renato D. **História em quadrinhos e histórias de vida de professoras trans: emergências temáticas no CONPEDI**. Revista de Direito, Arte e Literatura, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/6359/pdf>. Acesso em: abr. 2023.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; OLIVEIRA, Danilo Araujo de. **Notas sobre o processo de inclusão/exclusão de uma professora transexual.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 145–158, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/2291>. Acesso em: abr. 2023.

DE BEAUVOIR, Simone. **Le deuxième sexe: l'expérience vécue.** Paris: Gallimard, 1966.

DE LAURETIS, Teresa. **Queer theory: lesbian and gay sexualities: an introduction.** Differences, Providence, v. 3, n. 2, p. 3–28, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1215/10407391-3-2-iii> Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/differences/article-abstract/3/2/iii/298405/Queer-Theory-Lesbian-and-Gay-Sexualities-An?redirectedFrom=fulltext>

EPSTEIN, Isaac. **Thomas Kuhn: a cientificidade entendida como vigência de um paradigma.** In: OLIVA, Alberto (org.). Epistemologia: a cientificidade em questão. Campinas: Papirus, 1990.

FALCÃO, Kary Jean. **Professoras travestis e transexuais em Rondônia: trajetórias, desafios e perspectivas.** Cadernos de Gênero e Diversidade, Salvador, v. 6, n. 2, p. 8–33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/33169>. Acesso em: abr. 2023.

FALCÃO, Kary Jean. **Identidades construídas em forma de docência: desafios e perspectivas de professoras travestis e transsexuais em Rondônia.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismos em Duelo.** Cadernos Pagu, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Lc9fctDNd8ZxKnkvRJtJwDH/abstract/?lang=pt>

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FETTER, Shirlei Alexandra. **A ideologia do azul e do rosa: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero na percepção dos educadores na rede pública de ensino em Parobé/RS.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1970.

FRANCO, N. **Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente.** Revista de Educação Pública, v. 27, n. 65/1, p. 469–486, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6592>. Acesso em: abr. 2023.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. **Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/34553>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. **Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização**. Revista Estudos Feministas, v. 23, n. 2, p. 325–346, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/7j66wSZQkm3fYPSntTrht5K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2023

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisas em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDMAN, Alvin. **Why social epistemology is real epistemology**. In: HADDOCK, Adrian; MILLAR, Alan; PRITCHARD, Duncan (org.). Social epistemology. New York: Oxford University Press, 2010. p. 1–28.

GOMEZ, Luís. **A mestiçagem entre o enraizamento e a transmigração: pensar a narrativa autobiográfica como espaço de encontro**. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (org.). Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012. p. 173–192.

GOMEZ, Luís. **L'écriture performative ou la génétique d'un rapport à l'écriture en recherche à la première personne**. In: GALVANI, Pascal et al. (org.). Recueil de textes méthodologiques de la maîtrise en études des pratiques psychosociales. Québec à Rimouski: Université du Québec, Comité des programmes d'études supérieures en psychosociologie, 2012. p. 101–113.

GOMEZ, Luís. **Un ailleurs autobiographique pour écrire la vie**. In: GOMES, Luís et al. (org.). La vie au cœur des histoires de vie. Québec: Les Éditions Inbutu, 2017. p. 123–134.

GROSSI, Mirian; OLIVEIRA, Efigênia; SILVA, Leonardo. **Transexualidade na formação do professor da educação básica: desvelando a realidade brasileira**. Revista Humanidades, v. 32, n. 2, p. 180-192, 2017. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/7475>.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 103 – 133.

HALPERIN, David. **The normalization of queer theory**. Journal of Homosexuality, New York, v. 45, n. 2/3/4, p. 339–343, 2003. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J082v45n02_17. Acesso em: maio 2023.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773> Acesso em: 20 maio 2021.

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes.** *ClimaCom Cultura Científica*, v. 3, n. 5, p. 139–146, 2016. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/> Acesso em: Dez. 2025

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade** significativa. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2021.

HARAWAY, Donna. **A antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.** Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies de companhia.** Lisboa: Orfeu Negro, 2022.

HARAWAY, Donna. **A reinvenção da natureza: símios, ciborgues e mulheres.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno.** São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARAWAY, Donna J. **Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective.** *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988. Publicado em português como: Saberes localizados: a questão científica no feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3178066> Acesso em: Dez. 2025.

HARAWAY, Donna J. **The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness.** Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, Donna J. **Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene.** Durham: Duke University Press, 2016

HARAWAY, Donna J. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.** In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019 [1985].

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista.** *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 07-32, 1993. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X1993000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 mar. 2025.

HARDING, Sandra. **Gênero, democracia e filosofia da ciência.** RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v1i1.891>. Acesso em: 26 mar. 2025.

HARTSOCK, Nancy C. M. **O ponto de vista feminista revisitado e outros ensaios.** 1. ed. Londres: Routledge, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780429310881>. Acesso em: 26 mar. 2025.

IRIGARAY, Luce. **A questão do outro**. Labrys: estudos feministas, n. 1–2, p. 1–12, 2002. Disponível em: <https://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/irigaray1.pdf>

JAGOSE, Anamarie. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

JUNG, Hildegard S.; RAMOS, Roberto C. **O estudo de caso em pesquisas de abordagem qualitativa: possibilidade para a compreensão de fenômenos complexos**. Revista Pedagógica, v. 26, n. 1, p. e8278, 2024. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8278>. Acesso em: 16 fev. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/?format=html&lang=pt>

KELLER, Evelyn Fox. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?**. Cadernos Pagu, p. 13-34, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/bSBYCTg9zPV55wBnbQkpcCb/abstract/?lang=pt>

KELLER, Evelyn Fox; ROCHA, Gustavo Rodrigues; ROCHA, Luana Fonseca da Silva. **Ciência e gênero, feminismo e história das ciências: entrevista com Evelyn Fox Keller**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 29, p. 725–735, 2022.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: maio 2023..

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MEYER, Dagmar. **Gênero e educação: teoria e política.** In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização.** *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MURTA, Daniela. **Paradoxos entre o acesso à saúde e a patologização: algumas considerações sobre a psiquiatria da transexualidade.** In: FAZENDO GÊNERO – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2008.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: 2009

OLIVEIRA, Kris H. **Intensos encontros: Michel Foucault, Judith Butler, Paul B. Preciado e a teoria queer.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/67637>. Acesso em: maio 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Exaustas, porém em pé! Reflexões a respeito do dispositivo imunológico contra travestis e mulheres transexuais no sistema educacional.** *Revista de Administração Contemporânea*, v. 27, n. 5, e230176, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/rcyfptHVcRXSyWvk9cKWkNd/?lang=pt>

PEREIRA, Ernane Alexandre. **Docências TRANS em evidência: entre TRANSições, TRANSfobias e práticas pedagógicas TRANSformadoras.** 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17192>

PERELSON, Simone. **Transexualismo: uma questão do nosso tempo e para o nosso tempo.** *Revista Epos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155–167, 2002. Acesso em: jun. 2017.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual.** São Paulo: n-1 edições, 2014. Publicado originalmente em 2002.

QUARESMA DA SILVA, Denise. **La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil.** *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 16, n. 1, p. 178–199, jun. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 maio 2023.

QUARESMA DA SILVA, Denise. **Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações**. Revista Estudos Sociais, n. 57, p. 78–88, jul./set. 2016.

RAMOS, E. E. de A. **Transfeminicídio: genealogia e potencialidades de um conceito**. Revista Direito e Práxis, v. 13, n. 2, p. 1074–1096, abr. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2016.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, T. Z. dos; CRUZ, T. M. **Os modos da transexualidade: entrelaçamentos de gênero e orientação sexual**. Revista Poiésis, v. 8, n. 13, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/2253/1627>. Acesso em: abr. 2023.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741319300302>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987. Disponível em: <https://www.harvardeducationalreview.org/content/57/1/1>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 73–102.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMITH, Dorothy E. **Uma análise de estruturas ideológicas e como as mulheres são excluídas: considerações para mulheres acadêmicas**. Canadian Review of Sociology / Revue canadienne de sociologie, v. 12, n. 4, p. 353–369, 1975. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229977566_An_analysis_of_ideological_structures_and_how_women_are_excluded_Considerations_for_academic_women

SMITH, Dorothy E.; SCHRYER, Catherine F. Sobre a sociedade documental. In: BAZERMAN, Charles et al. **Manual de pesquisa sobre escrita**. Londres: Routledge, 2009. p. 136–154..

STRYKER, Susan. **Queer Nation**. In: *gbtq: An Encyclopedia of Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender, and Queer Culture*. 2015. Disponível em: http://www.gbtqarchive.com/ssh/queer_nation_S.pdf.

SUÁREZ, Mario; MANGIN, Melinda (org.). **Trans studies in K-12 education: creating an agenda for research and practice**. Cambridge: Harvard Education Press, 2022. Disponível em: <https://hep.gse.harvard.edu/9781682537817/trans-studies-in-k-12-education/>

TARDIF, Maurice (org.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, M. A.; PRADO, A. A. **Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 201–220, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dbgdxx9V7QvJDKv3DXk84Kp/>. Acesso em: abr. 2023.

TORRES, Marco Antônio; MODESTO, Rubens G.; MENEZES, Thaynara M. C. **Por uma educação não transfóbica: reconhecimento e produção de verdades trans na educação. Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 163–178, 2020.

WEBER, Nicholas D. **Experience of transgender K-12 teachers through their voice**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Johns Hopkins University, Baltimore, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Luiz Felipe. **Dobrando e desdobrando gênero: por uma política de humanidade dos corpos**. In: SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos *et al.* (org.). Formação de professores/as em um mundo em transformação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 229–244.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário



Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

Universidade La Salle Canoas/RS Programa de Pós-Graduação Em Educação Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa “**TRANSdocência: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras**”, sob responsabilidade da pesquisadora Sheila Beatriz Ost, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O estudo tem como objetivo **analisar como ocorrem as trajetórias formativas das(os) professoras(es) transexuais do município de Canoas/RS, buscando compreender experiências, desafios e processos educativos que compõem essas trajetórias.**

Sua participação consistirá no **preenchimento de um formulário on-line (Google Forms)**, com **duração aproximada de 10 minutos**. O questionário aborda aspectos relacionados às trajetórias formativas de professoras(es) transexuais, buscando compreender experiências, desafios e processos educativos vivenciados. A participação é **inteiramente voluntária**, podendo ser interrompida a qualquer momento, **sem qualquer prejuízo**. Você poderá **deixar de responder** a qualquer pergunta com a qual não se sinta confortável ou **retirar seu consentimento** em qualquer etapa da pesquisa. O **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** será disponibilizado no início do formulário, para que você possa ler e registrar sua concordância antes de iniciar o preenchimento.

Para garantir a fidelidade dos relatos, poderemos realizar gravação de áudio e/ou vídeo, quando a entrevista for on-line. A gravação não é obrigatória, e você pode escolher abaixo:

- Autorizo a gravação de áudio.
- Autorizo a gravação de vídeo/imagem.
- Não autorizo gravação e participarei sem registro audiovisual.

Caso a entrevista não seja gravada, a pesquisadora fará anotações escritas. As entrevistas on-line seguirão as orientações institucionais da Universidade La Salle sobre pesquisas remotas, respeitando os limites de privacidade das plataformas digitais.

O principal risco previsto é o desconforto emocional ao abordar experiências pessoais e profissionais. Para reduzir esse risco: você poderá interromper a entrevista ou pular perguntas; a pesquisadora oferecerá acolhimento e escuta respeitosa; se necessário, você será encaminhado(a) a serviços gratuitos de apoio psicossocial (como CVV – 188, SUS, UBS ou CAPS do município). Não há riscos físicos, biológicos ou financeiros envolvidos.

Como benefícios visa-se: avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações e de socialização em eventos científicos. Oferta de material qualificado para tomada de decisão, principalmente para a gestão de formação de professores e para a gestão de diversidade das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Geração de conhecimento para a formação de gestores educacionais e de outras instituições parceiras. Estes certamente ajudarão as IES no avanço do conhecimento na área de estudo. Além disso, daremos retorno, de forma presencial, com palestras, por e-mail, rodas de conversa, ou conforme a indicação da Instituição participante, seguindo os preceitos éticos da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que estes, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento científico em suas decisões diárias. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida e será reiniciada quando o/a participante estiver de acordo e confortável.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para o avanço do conhecimento científico sobre as trajetórias docentes transexuais, gerando subsídios para políticas públicas e práticas de formação docente e gestão da diversidade nas redes de ensino. Haverá retorno dos resultados à comunidade em formato de palestras, rodas de conversa, e-mails informativos ou outros meios definidos pela instituição, garantindo sempre o anonimato dos(as) participantes.

Todas as informações serão tratadas com rigor ético e confidencialidade.

Não haverá divulgação de nomes ou dados que permitam identificar os(as) participantes. Serão utilizados pseudônimos/códigos e suprimidos detalhes que possam gerar reconhecimento indireto. Os dados serão armazenados de forma segura por cinco anos e, após esse período, incinerados.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável: Sheila Beatriz Ost – e-mail: sheila.ost@canoasedu.rs.gov.br – telefone: (51) 98150-7785. Para questões éticas, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (CEP/UNILASALLE): cep.unilasalle@unilasalle.edu.br; (51) 3476-8213; Av. Victor Barreto, 2288, sala 215-1, 2º andar, Prédio 1 – Canoas/RS; atendimento: segundas, terças e sextas das 13h às 17h; quartas das 15h às 20h; quintas das 8h às 12h. Este estudo segue as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Declaro que li, entendi e concordo em participar desta pesquisa, conforme as informações acima. Recebi uma via assinada deste Termo.

Canoas, _____ de 2025.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Sheila Beatriz Ost

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista
Estruturada**



Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

**Universidade La Salle Canoas/RS
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Termo de consentimento livre e esclarecido**

Convidamos o(a) Sr.(a) a participar da pesquisa **“TRANSdocência: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras”**, sob responsabilidade da pesquisadora Sheila Beatriz Ost, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O estudo tem como objetivo **analisar como ocorrem as trajetórias formativas das(os) professoras(es) transexuais do município de Canoas/RS, buscando compreender experiências, desafios e processos educativos que compõem essas trajetórias.**

Sua participação consiste em uma entrevista, com duração aproximada de 60 minutos, podendo haver uma conversa complementar de até 30 minutos, se necessário para validação das informações. A entrevista será presencial ou on-line (Google Meet), conforme sua preferência. O conteúdo das perguntas será enviado previamente para seu conhecimento e segurança. A participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo algum. Você também poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra com a pesquisadora.

Para garantir a fidelidade dos relatos, poderemos realizar gravação de áudio e/ou vídeo, quando a entrevista for on-line. A gravação não é obrigatória, e você pode escolher abaixo:

- Autorizo a gravação de áudio.
- Autorizo a gravação de vídeo/imagem.
- Não autorizo gravação e participarei sem registro audiovisual.

Caso a entrevista não seja gravada, a pesquisadora fará anotações escritas. As entrevistas on-line seguirão as orientações institucionais da Universidade La Salle sobre pesquisas remotas, respeitando os limites de privacidade das plataformas digitais.

O principal risco previsto é o desconforto emocional ao abordar experiências pessoais e profissionais. Para reduzir esse risco: você poderá interromper a entrevista ou pular perguntas; a pesquisadora oferecerá acolhimento e escuta respeitosa; se necessário, você será encaminhado(a) a serviços gratuitos de apoio psicossocial (como CVV – 188, SUS, UBS ou CAPS do município). Não há riscos físicos, biológicos ou financeiros envolvidos. Caso a entrevista seja de forma online e ocorra algum problema técnico com relação à tecnologia,

não acarretará em prejuízo para o participante pois a entrevista poderá ser retomada assim que solucionado o problema.

Como benefícios visa-se: avanço no conhecimento científico da área por meio de publicações e de socialização em eventos científicos. Oferta de material qualificado para tomada de decisão, principalmente para a gestão de formação de professores e para a gestão de diversidade das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Geração de conhecimento para a formação de gestores educacionais e de outras instituições parceiras. Estes certamente ajudarão as IES no avanço do conhecimento na área de estudo. Além disso, daremos retorno, de forma presencial, com palestras, por e-mail, rodas de conversa, ou conforme a indicação da Instituição participante, seguindo os preceitos éticos da pesquisa, sobre os resultados encontrados para que estes, como benefício direto, possam utilizar o avanço do conhecimento científico em suas decisões diárias. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida e será reiniciada quando o/a participante estiver de acordo e confortável.

Os resultados desta pesquisa contribuirão para o avanço do conhecimento científico sobre as trajetórias docentes transexuais, gerando subsídios para políticas públicas e práticas de formação docente e gestão da diversidade nas redes de ensino. Haverá retorno dos resultados à comunidade em formato de palestras, rodas de conversa, e-mails informativos ou outros meios definidos pela instituição, garantindo sempre o anonimato dos(as) participantes.

Todas as informações serão tratadas com rigor ético e confidencialidade. Não haverá divulgação de nomes ou dados que permitam identificar os(as) participantes. Serão utilizados pseudônimos/códigos e suprimidos detalhes que possam gerar reconhecimento indireto. Os dados serão armazenados de forma segura por cinco anos e, após esse período, incinerados.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável: Sheila Beatriz Ost – e-mail: sheila.ost@canoasedu.rs.gov.br – telefone: (51) 98150-7785. Para questões éticas, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (CEP/UNILASALLE): cep.unilasalle@unilasalle.edu.br; (51) 3476-8213; Av. Victor Barreto, 2288, sala 215-1, 2º andar, Prédio 1 – Canoas/RS; atendimento: segundas, terças e sextas das 13h às 17h; quartas das 15h às 20h; quintas das 8h às 12h. Este estudo segue as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Declaro que li, entendi e concordo em participar desta pesquisa, conforme as informações acima. Recebi uma via assinada deste Termo.

Canoas, _____ de 2025.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Sheila Beatriz Ost

APÊNDICE C – Formulário de Autodeclaração

3/3

Professores e Professoras, convido vocês a responderem esse instrumento de coleta de dados que faz parte da minha Pesquisa de Doutorado intitulada TRANSdocência: entre TRANSições e pedagogias TRANSformadoras. Sua participação é de extrema importância. Obrigada!

Questões relacionadas ao Gênero e as Sexualidades

“Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos...o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” - Joan Scott, 1995.

Já a sexualidade se refere à orientação sexual de uma pessoa. Isso inclui os gêneros que essa pessoa sente interesse (Seja sexual ou romântico). Quando falamos de sexualidade, precisamos entender que ela vai além da questão de reprodução e não se reduz apenas às atividades que dependem unicamente do aparelho genital.

1. Qual é o seu Sexo?

(Diz respeito ao sexo designado no momento do nascimento, ou seja, o biológico)

Fêmea

Macho

2. Qual o seu Gênero?

(O gênero se refere a tudo aquilo que foi definido ao longo do tempo e que a nossa sociedade entende como papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico)

Feminino

Masculino

3. Qual a sua Identidade de Gênero?

(Diz respeito ao modo como a pessoa se percebe, se enxerga. Não está relacionado ao sexo designado no momento do nascimento)

Transgênero (é quem se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento)

Cisgênero (é quem se identifica com o gênero que foi atribuído no nascimento)

4. Qual a sua Orientação Sexual?

Heterossexual (são pessoas que sentem atração afetivo/sexual pelo gênero oposto)

Lésbicas (são mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outras mulheres)

Gays (são homens que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero, ou seja, outros homens)

Bissexuais (diz respeito aos homens e mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelos gêneros masculino e feminino)

Travestis (pessoa não-binária, que se compreende além da divisão “homem e mulher”)

Queer (pessoas que transitam entre as noções de gênero, como é o caso das drag queens. A teoria queer defende que a orientação sexual e identidade de gênero não são resultado da funcionalidade biológica, mas de uma construção social)

Intersexo (a pessoa intersexo está entre o feminino e o masculino. As suas combinações biológicas e desenvolvimento corporal - cromossomos, genitais, hormônios, etc - não se enquadram na norma binária - masculino e feminino)

Assexual (pessoas que não sentem atração sexual por outras pessoas, independente do gênero. Existem diferentes níveis de assexualidade e é comum essas pessoas não verem as relações sexuais humanas como prioridade)

+ (o símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo)

Questões relacionadas à Raça e Etnia

Esses dois conceitos (raça e etnia) são confundidos inúmeras vezes, mas existem diferenças sutis entre ambos: a raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, e a etnia compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as

tradições de um determinado grupo. A despeito da ampla utilização do termo “raça”, cresce entre os geneticistas a definição de que raça é um conceito social, muito mais que científico. (SANTOS, Diego Junior da Silva, 2010)

5. Qual é a sua raça?

- Branco
- Preto
- Pardo
- Amarela
- Indígena

6. Com qual etnia você se identifica?

R: _____

Questões relacionadas à Classe Social

Classe social é um grupo dentro de uma sociedade que se diferencia de outros em decorrência de características econômicas, políticas ou culturais.

7. Qual é a sua Classe Social?

- Classe A: mais de 15 salários mínimos
- Classe B: de 5 a 15 salários mínimos
- Classe C: de 3 a 5 salários mínimos
- Classe D: de 1 a 3 salários mínimos
- Classe E: até 1 salário mínimo

Questões relacionadas à Religião

Segundo as religiões pesquisadas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

8. Qual é a sua Religião?

- Sem Religião
- Budismo
- Candomblé
- Católica
- Católica Ortodoxa
- Espírita
- Espiritualista
- Evangélica
- Hinduísmo
- Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias
- Islamismo
- Judaísmo
- Testemunha de Jeová
- Tradições Esotéricas
- Tradições Indígenas
- Umbanda
- Umbanda e Candomblé
- Outras Religiosidades
- Não sabe

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Estruturada

Carreira, formação e permanência

- 1) Quais marcos da sua trajetória acadêmica e profissional a levaram à docência e à atuação na rede municipal de Canoas, e o que essa trajetória explicou do seu modo de ensinar hoje?
- 2) Em que momento e de que forma a sua transição de gênero entrou no cotidiano de trabalho na escola (rotinas, relações, gestão e procedimentos)?
- 3) Após a transição, o que mudou de forma objetiva na sua docência (autoridade percebida, avaliação do trabalho, rotina, relação com gestão e comunidade escolar)?
- 4) No que se refere à sua permanência e progressão (lotação, turmas, horas, funções), que barreiras aparecem e que suportes institucionais teriam feito a diferença para sustentar essa permanência?
- 5) Caso a rede municipal tivesse implementado uma formação continuada efetiva para a inclusão LGBTQIAPN+, o que teria precisado existir na prática (conteúdos, casos reais, simulações, fluxos, responsabilidades e avaliação de resultados)?

Governança/burocracia e “tecnologias administrativas”

- 6) Quais sistemas, documentos e rotinas administrativas da rede impactaram o reconhecimento do seu nome e pronomes, e em que pontos esses dispositivos falharam?
- 7) Quando foi necessário ajustar registros e práticas institucionais (nome social e pronomes), como ocorreu o fluxo real (quem decidiu, prazos e resultados) e de que forma a escola lidou com a confidencialidade e o risco de exposição involuntária?
- 8) Quando surgiram conflitos, incidentes de assédio ou situações sensíveis relacionadas à identidade de gênero, como a gestão escolar operou na prática: quais normas foram invocadas, como os casos foram registrados, que retornos foram oferecidos e o que variou entre escolas e direções?

Espaço, infraestrutura e segurança

- 9) Fora da sala de aula, quais espaços e situações da escola favoreceram ou tencionaram o seu trabalho (banheiro, sala dos professores, secretaria, reuniões, eventos), e o que você precisou adaptar por segurança?
- 10) Existiram regras explícitas ou implícitas de ‘profissionalismo’ (vestimenta, apresentação, conduta) que a atingiram? Como essas normas apareceram em eventos públicos e no cotidiano escolar?

Relações com estudantes, famílias e colegas

- 11) Como os estudantes interpretaram a sua presença enquanto professora transexual e de que forma a escola orientou - ou não - a mediação pedagógica dessas situações?
- 12) Como as famílias ou responsáveis reagiram à sua atuação docente e como a escola enquadrou essas reações (acolhimento, neutralização ou conflito)?
- 13) Entre colegas e gestão, o apoio se converteu em prática institucional ou permaneceu pessoal e isolado? Que micropráticas se repetiram e como isso impactou seu trabalho, inclusive quando você foi colocada como “referência” sem estrutura?

Currículo e prática pedagógica

- 14) De que forma a sua experiência enquanto mulher trans atravessou o seu modo de ensinar (escolhas didáticas, exemplos, mediações) e quais temas você percebeu maior liberdade ou maior risco para trabalhar (respeito, família, cidadania, direitos, prevenção da violência)?
- 15) Se você pudesse escrever diretrizes municipais em uma página para a rede (incluindo PPP/regimento), o que entraria como obrigatório - e que 3 a 5 evidências/indicadores, em 12 meses, mostrariam que a política saiu do papel? Que equívocos a rede não pode repetir e que mecanismos impedem a repetição?

APÊNDICE E - Quadro 19: Mapeamento normativo municipal e estadual sobre identidade de gênero, nome social e educação no contexto de Canoas/RS

Este quadro apresenta o mapeamento das normas municipais e estaduais levantadas no curso da pesquisa que incidem, direta ou indiretamente, sobre identidade de gênero, nome social, educação e administração pública no contexto do município de Canoas/RS. O levantamento teve como objetivo contextualizar o campo normativo no qual se insere a análise empírica desenvolvida no Capítulo 7. No corpo da tese, foram mobilizadas analiticamente apenas as normas diretamente relacionadas às situações investigadas, em especial aquelas que incidem sobre os fluxos administrativos, o reconhecimento institucional e a governança educacional no âmbito da rede municipal.

INSTRUMENTO	RESUMO	IMPACTOS NA ADMINISTRAÇÃO	PONTOS DE ATENÇÃO	ASPECTOS RELEVANTES PARA A ENTREVISTA
Decreto Municipal Canoas nº 37/2015 (Executivo)	Reconhecimento de nome social e tratamento nominal em registro/serviços do Executivo municipal	Campo “nome social” em cadastros: padrão em: e-mail, crachá, portais; orientação para servidores; trilha de solicitação e atualização.	Norma existe, mas sistemas não conversam; atualização parcial (um sistema muda, outro não); dependência de “boa vontade”	Prints/relatos: quais sistemas aceitam/negam; tempo para ajuste; quem autorizou; onde ficou “meio-termo”; nome civil + social)
Lei Canoas nº 5.021/2005 (Sistema Municipal de Ensino)	Base normativa da rede (princípios e estrutura do Sistema Municipal de Ensino).	Regras e atos do sistema (CME/SME) coerentes; normatização via resoluções; governança para diretrizes da rede.	“Base geral” sem protocolo específico para identidade de gênero – abre espaço para variação por escola/direção.	Onde o tema aparece (ou não) em normativas internas; como direções justificam decisões (“não tem norma”)
Lei Canoas nº 5.167/2007 + Decreto Canoas nº 381/2008 (CME e regimento)	Define competência do CME (órgão normativa/fiscalizador) e seu funcionamento	Capacidade institucional para aprovar normas/protocolos; ritos para produzir resolução; mecanismos de consulta/controle social.	CME existe, mas pode não produzir normativas sobre inclusão trans (lacuna deliberativa)	Evidência: existe resolução/protocolo local sobre nome social, anti-outing, incidentes? Se não, por quê? (trilha decisória).

INSTRUMENTO	RESUMO	IMPACTOS NA ADMINISTRAÇÃO	PONTOS DE ATENÇÃO	ASPECTOS RELEVANTES PARA A ENTREVISTA
Resolução CME Canoas nº19/2018 (RCC)	Aprova o Referencial Curricular de Canoas como documento orientador do currículo.	Diretrizes curriculares podem sustentar abordagem de direitos humanos/respeito/convivência e orientar PPPS escolares.	Currículo vira “texto bonito” sem governança de implementação; não vira formação, não vira rotina de gestão de conflitos.	Coletar: onde o RCC embasa ações sobre respeito/diversidade; se há material pedagógico e formação derivada.
PPP da Rede Municipal de Canoas (2020)	Documento orientador da rede (“o que a rede diz que faz”)	Rotinas pedagógicas e de gestão; diretrizes de convivência; pacto institucional (em tese)	PPP de rede não garante execução; sem SLA e sem canal formal vira retórica.	Levantar: trecho do PPP que fala de diversidade/direitos; evidência de ações ligadas a ele; contradições com vivências.
Plano Municipal de Educação – Lei Canoas nº 5.933/2015 e alterações (ex.: Lei nº 6.620/2023)	Planejamento decenal com metas/estratégias e atualização do anexo (onde a política mexe)	Metas – indicadores – relatórios de monitoramento. Responsabilização por estratégia.	Tema gênero/LGBT pode ficar diluído/evitado; monitoramento não captura violência institucional nem infra de registro.	Coletar: metas/estratégias que tratam de equidade/direitos; se existe indicador específico como o monitoramento relata isso.
Ações/formação da SME (evidência programática)	Indica existência de agenda de formação para gestão escolar sobre diversidade e gênero.	Calendário formativo, público-alvo (direções/servidores), materiais, avaliação e continuidade.	Fica episódico (evento) não vira protocolo; sem avaliação de resultado – cosmiética.	Coletar: lista de presenças, materiais usados, continuidade anual, mudanças reais pós-formação.
RS Decreto Estadual nº 48.118/2011 (nome social no Executivo)	Direito ao nome social em registros/serviços do Executivo estadual.	Padronização de registros; orientação e órgãos; inclusão em formulários e sistemas.	Implementação desigual entre órgãos; nome social aceito em atendimento, mas não em sistemas legados.	Coletar: comparação como benchmark para Canoas onde RS “resolveu por sistema” vs “por pessoa”.

INSTRUMENTO	RESUMO	IMPACTOS NA ADMINISTRAÇÃO	PONTOS DE ATENÇÃO	ASPECTOS RELEVANTES PARA A ENTREVISTA
RS Ordem de Serviço SEDUC nº 01/2024 (nome social em registros da educação estadual)	Nome social para pessoas trans nos registros públicos da rede estadual de ensino	Rotina escolar: listas, diário, certificados, comunicação; procedimentos e responsáveis; orientação para escolas.	Pode cair no “cumpra no papel” sem proteção contra outing e sem canal de incidente bem operado.	Coletar: quais campos mudam; como a escola evita exposição; prazos; procedimento para conflito com família/comunidade.
RS Lei nº 11.872/2002 + Lei nº 14.896/2016 (antidiscriminação/ identidade)	Base estadual de promoção/reconhecimento e proteção contra discriminação/identidade.	Normas internas e políticas setoriais coerentes; canais de denúncia; responsabilização.	Lei ampla sem execução : sem fluxo, sem prova, sem retorno – vira “direito sem esteira”.	Coletar: incidentes e como foram tratados; existência de canal formal; prazos/devolutiva; registro escrito.
RS Decreto nº 56.229/2021 (reserva de vagas para pessoas trans em concursos do Executivo)	Ação afirmativa de ingresso no serviço público (Acesso)	Editais, banca, documentação, controle de reserva, transparência.	Ingresso não resolve permanência (assédio, avaliação enviesada, lotação, saúde)	Coletar: percepção sobre carreira antes/depois; barreiras na permanência como avaliação/lotação funcionam na prática.
RS Conselho Estadual LGBT (Decreto nº 51.504/2014 e alterações)	Estrutura de governança estadual para direitos LGBT (participação/control social)	Regimento, eleições, atas, recomendações, articulação intersectorial.	O Conselho existe, mas sem capilaridade na educação municipal; recomendações não “descem” para as escolas.	Coletar: se Canoas dialoga com instâncias estaduais; se há encaminhamentos para educação; existência de pactos interinstitucionais.