



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CAMPUS VI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA**

PAOLA JÚLIA DA SILVA

DOCÊNCIA E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA TRANS

Monteiro- PB

2019

PAOLA JÚLIA DA SILVA

DOCÊNCIA E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA TRANS

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras – Língua Espanhola.

Área de concentração: Formação Docente
Orientadora: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

Monteiro- PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure

S586d Silva, Paola Júlia da.

Docência e memórias de uma professora
trans [manuscrito] / Paola Julia da
Silva. - 2019.

28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação
em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas ,
2020.

"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da
Silva , UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
."

1. Professores da língua espanhola. 2. Formação
docente.
3. Transexualidade. 4. Memória autobiográfica . I.
Título

21. ed. CDD 371.1

PAOLA JÚLIA DA SILVA

DOCÊNCIA E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA TRANS

Artigo apresentado ao Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola.

Área de concentração: Formação Docente
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

Aprovada em: 23. / 11 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Marcelo Medeiros da Silva

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva – Orientador – UEPB

Joana D'ark Costa

Profa Ma. Joana D'ark Costa – Examinadora – UEPB

Melânia N. P. Farias

Profa. Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias – Examinadora – UEPB

Montelro- PB

2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcelo Medeiros, que teve dedicado seu tempo ao meu trabalho. Hoje a palavra que eu expresso é admiração e respeito pela paciência e pelos “coices pedagógicos” que foram realmente pedagógicos e extremamente formativos para mim. Afinal o professor acolhe e disciplina seus alunos para planejar o futuro deles.

A minha mãe Josefa Melo da Silva, que sempre esteve ao meu lado. Desde que a minha transexualidade aflorou, pude ter inteiramente seu apoio, seja nas batalhas traçadas contra o preconceito, seja pela preocupação em me garantir uma formação que me possibilidade existir no centro e não à margem da sociedade.

Aos alunos e alunas com quem
compartilho vivências na e pela
docência.

**Meu nome é um rio.
Lucifer Ekant**

Ela flui
muda
ela trans
forma

forma maleável
ela
adaptável
rio de água potável
jogue-se
espere
talvez não seja
viável.

**Quem é ela
Patrícia Borges da Silva**

Olha quem é ela,
homem ou mulher,
todos veem,
mas não sabem
identificar
por causa do corpo
e a meio a meio mistura
que há nela:

homem e mulher,
o que ela quiser,
foda-se quem não acredita.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Do ser professor e dos saberes docentes: breve incursão teórica	11
3. A vida como narrativa: memórias de uma docente trans	18
4. Considerações Finais.....	28
5. Referências Bibliográficas.....	29

DOCÊNCIA E MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA TRANS

Paola Júlia da Silva¹

RESUMO

Considerando-se a relevância que as histórias de vida e as memórias de professores têm para a reflexão acerca do ofício docente, este trabalho se volta para a nossa própria história de vida e, a partir de nossas memórias, visa resgatar um pouco as implicações que a nossa condição sexual – de um sujeito trans – trouxe para a nossa formação e o nosso ofício na educação básica como professora de língua estrangeira em escolas da rede pública de uma cidade no interior do cariri paraibano. Para tanto, apoiando-nos em estudiosos como Andrade (2012), Teixeira (2012), Sousa (2013). Desse modo, vamos pontuar como o magistério nos garantiu, em meio a uma sociedade bastante preconceituosa, direito a vez e voz e um lugar de empoderamento e visibilidade.

Palavras-chave: Docência. Memória. Transexualidade.

1. INTRODUÇÃO

Há certo tempo, muitos trabalhos têm tomado como escopo as memórias de docentes a fim de compreender como os sujeitos que hoje exercem o magistério vieram a se tornar professores. A abordagem que tais trabalhos emprestam a seu objeto de estudo torna singular a discussão empreendida, visto que, na reflexão acerca do ser professor, o olhar desses trabalhos está direcionado para pensar acerca das subjetividades que delineiam a função de ser professor. Embora distintos, podemos entender aqui o termo “função” como correlato do vocábulo “papel”. Neste caso, sendo o professor uma função, ele pode ser o sujeito que exerce um conjunto de ações e atividades relacionadas a tal papel, o que o faz em consonância com o que é estabelecido por instâncias superiores ou em consonância com a sua própria autonomia, ainda que esta seja, em determinadas situações e sob certas circunstâncias, inviabilizada de ser exercida.

Voltar-se para o ser professor não como alguém que executa ações pedagógicas, transmite um determinado saber, mas como um sujeito cuja subjetividade pode determinar os rumos do seu saber/fazer em sala de aula tem trazido contribuições significativas para pensarmos o ensino e a educação

¹ Aluna de Graduação em Letras – Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI.
E-mail: julinhocox@hotmail.com

em nosso país a partir de quem a impulsiona no dia a dia da escola. Por isso, boa parte dos estudos no campo da educação está voltada para a problematização e o questionamento acerca da construção do papel do professor a partir das histórias de vida, das memórias dos próprios docentes, evidenciando o quanto de subjetividade atravessa a formação do professor enquanto ser-professor e, conseqüentemente, apontando para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca das subjetividades que permeiam o papel de ser professor de maneira que possamos, inclusive, enfrentar as contradições que perpassam o exercício do magistério e as motivações que levaram alguns sujeitos para as trilhas do magistério.

Nesse cenário, vamos perceber que o conceito de professor é uma elaboração, um construto histórico-cultural que foi sendo elaborado não só a partir do que se disse ou se pensou ser o professor, mas, sobretudo, a partir do que os próprios professores disseram e pensaram sobre si-mesmos. Nesse caso, o ato de ser professor é revestido pelas subjetividades do próprio sujeito que exerce tal função. Assim, o presente trabalho volta-se para a nossa própria história de vida e, a partir de nossas memórias como uma docente transexual, procura não só apontar como concebemos o conceito de ser professor, mas também compreender como aprendemos a nos tornar professora bem como, em virtude de nossa singularidade como um sujeito que foge aos padrões de sexo/gênero ditados como aceitos socialmente, procura investigar até que ponto a nossa condição sexual de ser transexual pode ter sido fator marcante em nossa constituição como docente, interferindo ou não em nossas motivações, expectativas e atitudes em relação ao nosso ofício docente.

Enfim, em nosso exercício de rememorar as motivações que nos levaram ao magistério como perspectiva profissional, vamos tentar apontar até que ponto a nossa condição sexual interferiu no reconhecimento, por parte dos alunos e pais, do trabalho realizado por nós nas escolas onde lecionamos, inviabilizando ou não a nossa participação nas decisões sobre o trabalho; dificultando ou não o relacionamento com colegas e superiores bem como com os alunos e com os próprios pais deles. Esperamos que as reflexões a serem tecidas ao longo deste trabalho não só vislumbrem olhares diferentes acerca do magistério, mas também sirvam como motivação para outros sujeitos que, igualmente a nós, trazendo no corpo as marcas da desigualdade e da

discriminação sexual, encontraram no magistério um lugar de vez e voz, um lugar onde aprendemos a ser protagonistas de nosso destino, vivenciamos a experiência da educação como prática de mudança e transformação social, razão por que o magistério tornou-se para nós espaço de protagonismo e bandeira de luta contra a desigualdade, o desrespeito e em favor de uma educação que, sendo libertadora, procura fomentar o respeito à diferença que nos institui e nos constitui como seres que vivem em uma sociedade que, por natureza, é diversa.

2. Do ser professor e dos saberes docentes: breve incursão teórica

Antes de passarmos às nossas memórias sobre o processo em meio ao qual nos tornamos professora, vamos, nesta seção, pensar um pouco sobre em que consiste o ofício de ser professor, reflexões essas que embasarão, de certo, modo as considerações que iremos fazer acerca de nossa inserção e atuação no magistério. Assim, lembremos que, de acordo com Arroyo (2000 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 110), o exercício docente é uma delicada arte que pressupõe instruir e educar, “colocar saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim dos valores humanos”. Tal responsabilidade faz com que o trabalho docente transcenda a mera instrução e vise à preparação do aluno para viver em um mundo complexo e mutável. Em virtude disso, Teixeira (2012) afirma que a função do professor não se caracteriza como “o mero exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas [como] uma atividade que trabalha com um conhecimento em construção e se reveste de um compromisso político motivado por valores éticos e morais” (TEIXEIRA, 2012, p. 110).

Para fazer jus a esse perfil, aquele que exerce o ofício de professor precisa saber de quê? Em que saberes ou conhecimentos deve se assentar a sua prática docente? A busca por tais respostas têm fomentado estudos que se agrupam em três linhas. Na primeira, o escopo é deter-se no que se chama de saber docente. Na segunda, as múltiplas capacidades requeridas do docente para o exercício de seu ofício são estudadas como conhecimento e na terceira

tais capacidades são descritas como competências. Apesar de os termos sofrerem alteração, essas vertentes procuram entender os elementos imprescindíveis à ação docente.

Desse modo, a primeira corrente dos estudos que, para responderem ao que o professor precisa saber para exercer o seu ofício, centra-se nos saberes inerentes à ação docente, concebem o saber docente como plural e decorrente do amálgama de quatro modalidades de saberes: **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) a que os docentes têm acesso por meio das instituições de formação de professores; **saberes disciplinares**, os quais dizem respeito às diferentes áreas do conhecimento, tais como Sociologia, Geografia, História etc.; **saberes curriculares**, os quais estão circunscritos aos objetivos, conteúdos e métodos bem como ao discurso que subsidia a prática da instituição escolar; e **saberes da experiência** que, nascidos da vivência, individual ou coletiva, no ofício docente, são validados pelo próprio cotidiano da prática docente. Nesse caso, a ação docente caracteriza-se por ser um ofício feito de saberes (o disciplinar, o curricular, o das ciências da Educação, o da tradição pedagógica, o da experiência docente).

A segunda corrente alicerça-se na ideia de **conhecimento base**, o qual sintetiza “os saberes que caracterizam a especificidade da docência”, a qual, por sua vez, é marcada pela relação entre o conteúdo e a sua transformação em objeto de ensino. Em outras palavras:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, s/p).

Baseando-se na concepção de ensino como profissão, essa segunda vertente pressupõe que ao lado do conhecimento de base um conjunto de outros conhecimentos se faz necessário para que determinado sujeito possa exercer a profissão de professor e, no exercício de tal ofício, possa, a partir do

repertório mínimo com o qual iniciou a sua profissão, produzir novos conhecimentos. O conjunto de tais conhecimentos é composto por:

- a) **Conhecimento do conteúdo específico**, o que exige do professor saber não só “as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento” como também “os conhecimentos, processos e procedimentos envolvidos na construção epistemológica dessa área”. Nesse caso, deter o conhecimento específico implica deter também um **conhecimento substantivo** para ensinar e um **conhecimento sintático** para ensinar. No caso do primeiro tipo de conhecimento, o professor precisa saber as ideias essenciais de um campo, isto é, os paradigmas explicativos utilizados pela área. No caso do segundo, espera-se que o professor saiba as formas e critérios validados pela área como método para a produção de novos conhecimentos.

- b) **Conhecimento pedagógico geral**, o qual pressupõe que o docente conheça “teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender”. Isso exige que se tenha um conhecimento dos alunos (como aprendem e se desenvolvem), além de ter “conhecimento de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro, tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola, até os contextos macro como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo como política em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (MIZUKAMI, 2004, s/p).

- c) **Conhecimento pedagógico do conteúdo**, isto é, como deve ser, por exemplo, ensinar um item particular e quais os princípios e técnicas para que tal ensino se efetue. Nesse caso, são incorporados pelo professor

“os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo, [incluem-se, então], para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. (...) também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986, p. 9 *apud* MIZUKAMI, 2004, s/p).

Em síntese, a base de conhecimento para o ensino, conforme modelo proposto por Shulman (1987), constrói-se gradualmente e se assenta em quatro pilares: **a)** os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; **b)** os materiais e as estruturas organizacionais; **c)** “a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano bem como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação”, e **d)** “a sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas” (SHULMAN, 1986, p. 9 *apud* MIZUKAMI, 2004, s/p).

A terceira corrente procura descrever os saberes da docência vendo-os como competências. Para Perrenoud (2000), por exemplo, competência diz respeito à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p.15). Decorrem de tal definição as seguintes observações:

- a)** “As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos”;
- b)** “Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas”;
- c)** “O exercício da competência passa por operações complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação”;
- d)** “As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Embora tenha servido de suporte para muitas pesquisas, as tipologias acima não são, ainda, “suficientes para instrumentar o processo de formação de professores”. Isso é decorrente de dois aspectos inerentes à própria área. Primeiro, o risco de se resvalar para a superficialidade ou a caricatura quando se procura operacionalizar certos conhecimentos na área de Educação. Segundo, o saber teórico, haurido de abstrações, apresenta algumas dificuldades. Ou seja, geralmente, o saber é visto como um conjunto de informações exteriores às pessoas e, “como tal, só é compreendido quando alguém atribui significado a ele e o relaciona a outros saberes” (FINGER, 2010, p. 122 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 113).

Considerando-se tais dificuldades e o fato de que “o saber só merece esse nome se for encarnado e integrado numa pessoa” (FINGER, 2010, p. 122 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 113), em se tratando de formação docente, nota-se que o saber por si só não basta. É preciso investigar a relação que se estabelece com o saber, visto que tal relação é fator determinante de um conjunto de diferenças decorrentes de aspectos vários: psicológico-motivacional, didático, social ou antropológico. Em outras palavras, a relação com o saber caracteriza-se como singular e social, “porque envolve múltiplos aspectos, ou seja, a relação com o saber é, ao mesmo tempo, uma relação consigo, com o outro e com o mundo” (TEIXEIRA, 2012, p. 115).

Nesse sentido, ao pontuarmos as considerações acerca do ser professores e dos saberes inerentes ao seu ofício, estamos explicitando que temos consciência de que o magistério é um ofício que exige do professor saberes que subsidiem a sua prática em sala de aula. Logo, temos consciência de que ser professor é um ofício que é regido pelo signo do processo, isto é, ser professor é algo que não se manteve incólume ao longo dos tempos. Pelo contrário, sofreu várias modificações, visto que parece ser inerente à profissão o metamorfosear-se de forma que não se pode enquadrar o ser professor em uma única moldura.

Dessa constatação de que o ser professor implica a assunção de que o ofício não se detém na realização de papéis fixos, visto que, se o ofício de ser professor está sob a égide do processo, isso só é possível porque o exercício dessa profissão deve ser permeado pela regência de outro signo: o da autonomia. Neste ponto, ser professor define-se por ser “uma pessoa

autônoma, dotada da competência específica e especializada [de maneira que este profissional saiba] colocar as suas competências em ação em qualquer situação deixando assim fluir sua espontaneidade”.

Marcado pelos signos do processo, da transformação e da autonomia, o ofício de ser professor pode ser visto a partir de três perspectivas: a política que cobra do ser professor ser politizado, a técnica que exige do ser professor o bom desempenho de competências técnicas e, por última, a perspectiva que, durante muito tempo, foi escamoteada dos estudos sobre formação docente – a perspectiva humana, a qual, sem deixar de lado a importância das duas outras perspectivas, volta-se para o ser professor a partir de suas condições de trabalho, suas vidas, seus sentimentos e vivências. Enfim, do seu ser sujeito, perspectiva essa que sobre a qual nos deteremos na seção seguinte quando voltaremos nosso olhar para reflexão em torno da nossa atuação como docente, uma docente transexual. Antes, porém, lembremos que assumir-se como professor é assumir-se não só como sujeito de tal ofício, mas, sobretudo, como ser humano. Nesse sentido, a sala de aula, considerando a nossa vivência no magistério, configura-se como espaço de realização do sujeito professor, mas, principalmente, de descoberta de si como ser humano, descoberta essa realizada por parte de quem exerce tal ofício.

Esta busca por ser “eu”, percurso de que este trabalho é uma pequena amostra, é um empreendimento pessoal, “uma busca da autenticidade, uma busca existencial, no sentido de que envolve o seu todo e não uma parte apenas. Não é uma busca apenas intelectual, ou moral, ou corporal, embora inclua todas essas dimensões, é a busca de ser o que se é” (AMATUZZI, 1989, p. 90 *apud* SOUSA, 2013, p. 61). Nessa busca por nossa identidade como ser humano, dispêndemos um esforço enorme, pois ser humano consiste “em poder analisar-se, analisar o mundo, julgar e dirigir sua vida segundo as normas de seu ideal” (QUOIST, 1982, p. 17 *apud* SOUSA, 2013, p. 61). Por isso, é importante o recurso às memórias docentes, já que elas servem-nos como parâmetros de avaliação acerca do nosso agir em sala de aula e nas relações, nas trocas intersubjetivas estabelecidas com os discentes e os demais integrantes da comunidade escolar.

As nossas memórias docentes evidenciam-nos que a sala de aula, espaço precípuo da atuação docente, configura-se como um organismo vivo,

embora se deseje vê-lo ou trabalhar nela como se fosse um organismo estático e homogêneo. Além disso, esse deve ser um espaço de segurança tanto para o professor quanto para os alunos. Segurança, aqui, entendida como “condição daquele ou daquela em quem se pode confiar; é confiança em si mesmo, autoconfiança” (SOUSA, 2013, p. 91). Nesse sentido, nos dizeres de Sousa (2013), sendo **o professor** também **um recurso de aprendizagem**, acreditamos que as nossas experiências no magistério podem por:

à disposição dos alunos seus conhecimentos e experiências, sua prontidão para as aulas das mais variadas formas, sendo capaz de escutar-se, de tomar consciência de seus estados psíquicos, quer negativos, impotência, desânimo, irritabilidade, inveja, ansiedade [...]; quer positivos, ternura, admiração, otimismo, satisfação, alegria, entusiasmo [...]; de ser livre em viver subjetivamente os sentimentos como nele aparecem e também livre de ser consciente de tais sentimentos, [...] um ser em contínuo aperfeiçoamento que se decompõe e se reconstitui [...] tornando-se um aprendiz, participante das aulas-encontros (ROGERS citado por JUSTO, 1973, p.10, 79, 119 *apud* SOUSA, 2013, p. 109).

Assim, ser professor é “assumir socialmente um papel, a questão está [...] na cristalização [desse papel], na área especial de operação, no caso, a sala de aula, porque se houver um professor criado por um autor dramático e não por ele mesmo no aqui e agora da cena, ele apenas reproduzirá o papel”. Nisso, está o maior risco do exercício docente: ser professor no corpo de um único personagem que foi criado à imagem e à semelhança de outrem. A docência é, pois, um ato de criação: criação da consciência de ser e estar no mundo, consciência essa que foi despertada em nós e que procuramos despertar em nossos alunos/as.

3. A vida como narrativa: memórias de uma docente trans

Desde os mais remotos tempos que histórias sempre foram contadas, isto é, “entre os fatos narrados e o público, se interpôs a figura do narrador” (LEITE, 1991, p. 12):

A narrativa está presente em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da

humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativas, todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferentes, e mesmo opostas: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida (BARTHES, 1971 apud PERES e ASSUNÇÃO, 2010, p. 144).

Em virtude de nós seres humanos sermos propensos a contar e a nos alimentar de histórias, pois, “individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”, as narrativas assumem muita relevância na investigação educativa, visto que a educação pode ser vista como “a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais”. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas “possibilitam trazer à tona os encadeamentos da história pessoal de cada um para interpretá-la e encontrar o sentido da sua experiência profissional e de como foi produzida”. Considerando-se o exposto e levando-se em conta “que os professores aprendem ao longo da vida, o que implica não só aquisições de saberes, mas mudanças de teorias pessoais, de valores e práticas”, vamos, nesta seção, nos deter na narrativa de nossa formação docente, procurando evidenciar os eventos que apontem como a nossa condição sexual interferiu em nosso ser professora:

[...] temos claro que memórias não são registros do real, mas nos trazem um real reconstruído, informado a partir do presente. No entanto, ainda assim, podem nos contar da cis-heteronormatividade, sistematicamente denunciada nas pesquisas sobre a escola na última década, cujas pautas inserem as questões de gênero e sexualidade como de extrema atualidade e porque não dizer, remetem à necessidade de produção de políticas públicas direcionadas ao respeito das diferenças que têm por base a liberdade de gênero e de práticas sexuais (CRUZ e SANTOS, 2014, p.2-3).

Somadas ao que dissemos anteriormente, acreditamos que as seguintes palavras de Luma Nogueira de Andrade podem corroborar a importância do empreendimento que faremos nesta seção:

Não pretendo, ao contar esta história de minha infância, justificar que o transitar entre os sexos é algo de origem biológica/genética, como muitos poderiam supor, mas que ser

masculino ou feminino na sociedade requer a presença de uma genitália, pênis para o primeiro e vagina para a segunda, e adequação destes que os possuem em construção das normas de gênero. Vivenciei e vivencio em minha história de vida o estar travesti como aluna e professora da educação básica e ensino superior, e ratifico que para chegar até aqui foi necessário penetrar nas regras do jogo disciplinar e normativo da escola e da sociedade, a fim de criar linhas de fuga (FOUCAULT, 1979) que me tirassem de uma situação de marginalidade perpétua, mesmo que muito bem vigiada, preparada a todo instante para receber punição. Aprendi desde muito cedo que o menor dos meus erros poderia ser desculpa para uma retaliação (ANDRADE, 2012, p. 20).

Nesse sentido, precisamos nos reportar à nossa infância. Sabemos que uma criança é, na maioria dos casos, algo por que anseia um casal que passa a planejar e sonhar um caminho, um futuro para ela conforme o sexo com o qual a criança nasceu:

As expressões de masculinidades e feminilidades são personificadas em cada sujeito independente de seu sexo biológico e resultam de um complexo processo cultural e não de diferenças naturais instaladas em corpos de mulheres e de homens. Não há uma natureza que não seja informada pelo gênero: desde o momento em que nasce podemos dizer que o corpo, ao qual se atribui socialmente o atributo de sexo de homem ou de mulher, já cresce sob a marca da generificação. (CRUZ e SANTOS, 2014, p.3).

Antes mesmo de nascer, a criança já está sendo, portanto, performativamente formada, uma vez que a afirmação “é uma menina” ou “é um menino”, para anunciar o nascimento de uma garota ou de um garoto, dentro do pensamento de Butler, citada por Moita Lopes e Fabrício (2007), é “a performance de um ato, ou seja, o ato de nomear ‘inicia o processo por meio do qual algo relativo ao modo de ser de uma menina [ou de um menino] é forçado a existir” (BUTLER, 1993 *apud* MOITA LOPES e FABRÍCIO, 2007, p. 84).

Nossa sociedade, ainda pensa muito a partir de certos binarismos e quer enquadrar todos nesses binarismos que opõem o masculino ao feminino, o homem à mulher, à criança ao adulto, o velho ao jovem etc. Entretanto, quando os sujeitos rasuram tais binarismos, o que é possível ser feito para além do espanto? Como viver, portanto, em uma sociedade para a qual você se

configura como um estranho, alguém que fugiu aos modelos pré-estabelecidos e que, conseqüentemente, impeliu essa mesma sociedade a rever suas bases, conceitos, discursos e ações?

A noção de que pode haver uma 'verdade' do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gêneros coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', em que estes são compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e 'fêmea'. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir' – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não 'decorrem' nem 'do sexo' nem 'do gênero' (BUTLER, 2010a, p. 38-39).

Em outras palavras, sendo a heterossexualidade compulsória o modelo, ela forja corpos inteligíveis e os corpos que se desviam desse modelo são tomados como abjetos. Logo, quem possui um corpo abjeto sente o peso que carrega porque é visto como, "não sujeito":

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas 'inóspitas' e 'inabitáveis' da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do 'inabitável' é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. Essa zona de inabitabilidade constitui o limite definidor do domínio do sujeito; ela constitui aquele local de temida identificação contra o qual – e em virtude do qual – o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação de direito à autonomia e à vida (BUTLER, 2010b, p. 155).

Sobre o peso de um corpo, procuraremos refletir a partir de agora. Para tanto, vamos deixar de lado a impessoalidade desse nós com que escrevemos até agora o nosso texto e assumir toda a subjetividade do eu que define o nosso ser, ex-cêntrico, no mundo.

Nasci no dia 08 de março de 1988 em uma pequena cidade do cariri paraibano. Meus pais, nascidos em uma cultura muito patriarcal, receberam com alegria o nascimento de um menino. Um filho macho, dentro do universo social e cultural em que meus pais nasceram, é sempre motivo de celebração. Prova cabal da masculinidade do patriarca e esperança de que o seu sangue

se manterá por outras gerações. Entretanto, aquele menino para quem os pais já haviam programado uma existência à moda de crenças e estereótipos sobre o masculino, pouco a pouco, foi demonstrando que a biologia não era o destino e que, portanto, minha existência não poderia nem deveria ser definida por aquela genitália masculina:

A sexualidade, por sua vez, também não se reduz aos aspectos biológicos, mas comporta em si aspectos psicológicos, culturais, sociais e afetivos. É articulada, subjetivamente, 'no modo pelo qual os indivíduos vão dar sentido e valor à sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos' [...] e, ao mesmo tempo, apoia-se em regras e normas de instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas que se constituem como um biopoder (CRUZ e SANTOS, 2014, p.3).

Desde sempre, percebia que havia um descompasso entre as expectativas criadas para mim em virtude de carregar tal genitália e o que eu mesma desejava ser e sonhava para mim como ser humano. Começavam aí os primeiros conflitos em um lento processo de aceitação, resistência e afirmação de minha identidade que entrava em conflito com o papel social e sexual que fora predeterminado para mim desde o nascimento, o que era agravado mais ainda porque, em relação aos meus dois irmãos, aumentava mais e mais a diferença entre o meu modo de ser e de existir do modo deles.

Enquanto eles gostavam de vaquejadas, motos, brincar de bola, jogar futebol, eu me distanciava dessas ações tidas como tipicamente masculinas. Eu preferia estar entre as minhas tias maternas e viver entre as meninas de cujas bonecas eu adorava e para as quais eu fazia comida, maquiagem. Embora saibamos que não existem brinquedos de menino ou de menina, no universo cultural em que nasci, os brinquedos e brincadeiras de que eu gostava eram tidos como de menina. Logo, devia haver algo de errado com aquele menino que gostava de brincar com meninas e vivia na barra da saia das tias.

Pouco a pouco, foram surgindo olhares enviesados, risos indiscretos, palavras de mau-gosto, repreensões. Enfim, um conjunto de dizeres – “esse filho de Nilda é meio diferente. Isso vai ser viado”, “Julinho é tão cuidadoso, parece uma menina”, “Mas gosta de brincar de boneca. Esse menino é meio afeminado” – dizeres que procuravam me arrastar para a ordem do discurso

vigente da qual eu, em minha inocência de criança trans – na época esse termo nem existia – ia paulatinamente me afastando. Na a havia compreensão. O que havia eram repreensões, preconceitos.

Pouco a pouco, fui percebendo o sentido dos olhares que a população local lançava para mim: eu era vista como a diferente, espécie de ser que carrega em seu corpo uma mácula, um peso – não corresponder ao que se esperava socialmente de mim – e, por isso, muitos pais, com receio de que eu desviasse suas filhas, as impediam de brincar comigo. Nessas horas, eu me fechava em mim mesma e procurava entender por que não havia nascido mulher. Rezava todo dia para que aquele pedaço de carne indesejado desaparecesse e eu pudesse, ao acordar, me ver como mulher. Hoje, vejo que, desde sempre, eu nasci mulher, que não era uma genitália que iria definir meu ser-sujeito. Hoje, vejo-me como uma mulher trans sem que isso cause em mim medos, angústias, medos:

Os indivíduos que subvertem a fronteira binária e normativa da relação sexo-gênero são denominados como transgêneros – pessoas cuja percepção de gênero não condiz com o entendimento naturalizante no qual a biologia é o único destino. O termo ‘transgênero’ não se limita apenas a um determinado grupo, mas, sim, a todos os/as que possuem um sentimento de incongruência em relação às possibilidades de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. As manifestações transgêneras são múltiplas e diversas, porém no Brasil este termo ainda não é muito utilizado (LANZ, 2014), sendo substituído pelo termo: ‘trans’. A transexualidade encontra-se inserida dentro das possibilidades trans, mas, apesar de possuir um caráter subversivo em relação às normas binárias de gênero, nem todas as pessoas transexuais desejam subverter a relação binária, e para muitas transexuais prevalece o desejo pelo reconhecimento social dentro do padrão de gênero ao qual se identificam (PEREIRA e COSTA Jr., 2019, p. 149-150).

No processo de me aceitar como mulher-trans, minha mãe exerceu um papel muito importante, dando-me o apoio e o conforto necessário para que eu não me visse como um monstro. Para ela não foi fácil entender que o filho desejado era, na verdade, uma filha. Ainda hoje, minha mãe não consegue me chamar pelo nome feminino. Embora eu seja uma mulher, ela inda insiste em me chamar pelo nome de batismo.

As tensões e os conflitos se acentuaram mais ainda na adolescência. Minha mãe aceitou-me, mas meu pai postou-se de forma diferente, o que gerou alguns conflitos entre eles e isso me fez sair de casa por um tempo. As decepções também vieram com as pessoas amigas muitas das quais tinham vergonha de estar comigo em lugares públicos porque eu era a estranha. Apesar disso, encontrei pessoas amigas que compreenderam que eu era, de fato, uma mulher.

Em texto que fala sobre as razões de ser professor, Lino (2012) pontua que a profissão docente exige que o profissional, além da formação constante, goste ou tenha “habilidade de lidar com pessoas de diferentes personalidades, coordenando e concatenando suas ideias, [goste] de falar em público, de trabalho em grupo, [tenha] espírito de liderança, se [sinta] desafiado pela criatividade e pela inovação, e [sinta] que pode dar uma contribuição a um projeto de nação” (LINO, 2012, p. 730). Reportando-me às minhas memórias, lembro-me que a escolha pelo magistério não foi aleatória.

Acredito que reúno boa parte do que a referida pesquisadora pontua como traços de quem sente que a docência é sua área de atuação, mas recordo-me também que, já no ensino fundamental e depois disso se aprofundou no médio, além da facilidade de aprender o conteúdo das disciplinas, eu gostava de copiar no quadro a pedido dos professores e de estudar a matéria com os colegas, momento em que eu assumia a posição de professora.

De certa forma, o fato de já ter tias professoras, de gostar de ensinar acabou me incursionando para a licenciatura. Escolhi, portanto, fazer Espanhol porque percebia que a aprendizagem de língua estrangeira poderia contribuir para uma melhor inserção minha no mercado de trabalho. Fiz então vestibular para Espanhol e, tempos depois, ainda que não tenha concluído a licenciatura, fui convidada para assumir as turmas de língua estrangeira na escola da cidade onde moro, já que o professor que existia antes tinha pedido demissão.

Passar de aluna a professora em minha cidade foi uma realização não apenas profissional, mas existencial. Sinto-me acolhida na docência porque nela encontrei o lugar para lutar contra os preconceitos, contra o isolamento social a que muitos sujeitos trans são relegados e, conseqüentemente, em prol de meu reconhecimento como ser humano.

A inserção no magistério me possibilitou, portanto, repensar e recriar a minha identidade sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem, seja ele mulher, não tivesse que se adaptar a modelos hierarquizados e em que as qualidades “femininas” ou “masculinas” fossem atributos do ser humano em sua globalidade. Esse processo de recriação de minha identidade se efetiva a partir do uso de roupas femininas, do tratamento hormonal e da adoção do nome social.

No exercício do magistério, deparei-me, entretanto, com resistências e preconceitos, o que se revelava em frases que vinham como uma espécie de conselho: “não use muita maquiagem para não impactar os alunos”, “não comente sobre sua vida para não ter problemas com os pais”, “não venha com roupas transparentes e nem curtas para não dar motivos de cochichos”, “tente não se envolver com alunos para não ser motivo de falatórios”, “fique calada se alguém comentar sobre sua vida em sala de aula”, “não utilize vocabulário gay”. Tais conselhos não eram simples conselhos. Eram formas de vigilância porque eu me desviava da ordem do discurso vigente e isso gerava desconfiança, mal-estar. Afinal, aquele corpo estranho, em existindo, desafiava normas e padrões da sociedade em que vivia:

A instituição escolar teve e ainda tem dificuldades em tratar gênero e sexualidade, particularmente visível quando se depara com estudantes (gays, lésbicas, travestis e transexuais) que não se enquadram no modelo cis-heteronormativo de correspondência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual heterossexual, ou seja, homens de sexo biológico, masculinos e heterossexuais e mulheres de sexo biológico, femininas e, igualmente, heterossexuais. (CRUZ e SANTOS, 2014, p. 02).

A minha competência como docente não era posta em xeque, mas, sim, o meu ser, visto que eu destoava dos modelos de masculinidades e feminilidades a que a população da região onde nasci estava acostumada. As experiências trans provocam, mais do que outro grupo social, a quebra dos padrões cis-heteronormativos, particularmente presentes na hostilidade do ambiente escolar (CRUZ e SANTOS, 2014, p.3-4). Logo, os olhares enviesados que eu via em casa e que me eram lançados por amigos e familiares também passaram a ser lançados para mim na escola porque eu não

era qualquer docente. Eu era uma docente diferente. Era a professora que tinha nascido homem. Apesar disso, não me deixei esmorecer. Sabia que o exercício do magistério poderia ser para mim um espaço de visibilidade, de luta e resistência aos preconceitos fomentados por uma sociedade que não reconhece a diversidade como elemento positivo. Gostaria de trazer aqui uns depoimentos de ex-alunos para pensar acerca da percepção deles quanto ao fato de terem de estudar com uma professora trans:

ALUNO A

Quando comecei a estudar o 6º ano do fundamental tive minha primeira professora transexual, estranhei, pois eu era criança e nunca tinha tido qualquer experiência do tipo, mas tratava ela igual as outras professoras apesar de sempre ouvir maus comentários dos outros. Nunca tive problema algum com a sua sexualidade, isso nunca me atrapalhou e nem incentivou para que eu seguisse a escolha dela. Pelo contrário me ajudou a entender que qualquer um pode escolher o seu gênero, pois a opinião dos outros não importa quando você está se sentindo bem com suas escolhas. Acho que ela foi uma pessoa muito forte em escolher essa profissão, porque vai ter sempre os maus comentários, somos uma sociedade muito preconceituosa. Por isso admiro ela por essa escolha. Acho uma ótima professora e espero que nunca se deixe abalar por conta de alunos preconceituosos.

ALUNO B

Nunca havia tido nenhum professor ou professora transexual, até a primeira aula de espanhol que tive no 6º ano com Paola Júlia. Para mim foi algo muito novo, diferente, pois não conhecia pessoas como ela, ou melhor, não tinha contato. Sempre tive a cabeça aberta para tudo e não foi difícil entender que sua sexualidade não interferia na qualidade de suas aulas, era até mais legal, porque com suas aulas aos poucos fui conhecendo mais sobre 'sexualidade', 'mudança de gênero', entre outros temas que às vezes, quando dava, ela nos esclarecia. Sem dúvidas foi muito construtivo me ajudou a não ter mais aquele sentimento de 'diferente', que eu tinha no início.

ALUNO C

No meu primeiro dia de aula com a professora Júlia foi interessante e ao mesmo tempo fiquei feliz por vê-la dando aula, pois as oportunidades de trabalho para pessoas trans são bem mais difíceis, e ocupar um cargo tão importante como o de professora com certeza deve ter deixado ela muito feliz. Para mim, ela é uma professora maravilhosa que faz de tudo para os

alunos aprenderem e educando-os da melhor forma com respeito ao próximo.

As falas acima demonstram o estranhamento que foi saber que iria ter uma professora “diferente”, “estranha” na escola porque, nascida e criada em uma cidade do interior, com normas de sexo/gênero muito rígidas, eu tinha burlado tais normas, inclusive buscando na profissão docente uma forma de visibilidade e respeito social que muitas mulheres trans iguais a mim não têm. Como dito na fala do aluno C, as oportunidades para pessoas trans são ínfimas. Muitas de nós encontramos geralmente, por exemplo, na prostituição a única forma de garantir a sobrevivência e a docência me mostrou que era possível trilhar outros caminhos, apesar dos desafios, das resistências e dos maus comentários, como me fez lembrar a fala do aluno A. Comentários esses que são feitos, muitas vezes, de forma velada, às escondidas.

Ainda assim, encontro na docência meu espaço de vez e de voz e desse lugar de fala marco não só a minha presença, mas vou mostrando que a educação é, de fato, espaço de transformação dos sujeitos. Como ouvi uma vez da fala da professora Melânia Nóbrega Pereira de Farias, citando Hannah Arendt, a educação é “um direito por meio do qual as pessoas acessam outros direitos”². No meu caso, a educação me garantiu acessar o direito a existir em guetos, em espaços de concessão, mas a existir com dignidade em um espaço que eu mesma escolhi para mim – a docência – e do qual a minha própria presença e a minha atuação como docente tem, pouco a pouco, mostrado às pessoas ao meu redor que a convivência com a diferença é possível quando nos despimos de nossos preconceitos.

Inicialmente, uma das primeiras dificuldades que os alunos sentiam quando sabiam que me teriam como professora era quanto ao modo como me chamar. Que pronome devem usar? É ela ou é ele? Depois de explicado que eu sou uma mulher e, como tal, desejo ser assim tratada, algumas curiosidades surgem e as aproveito para refletir com meus alunos sobre pessoas que, iguais a mim, burlam o sistema de sexo/gênero em que se assenta a nossa sociedade. Muitos alunos e alunas perguntam como eu me descobri gay, como

² Citação de memória de uma fala ouvida durante um debate que foi realizado no Centro de Ciências Humanas e Exatas, quando, na ocasião, se discutia acerca do Future-se, programa do governo federal para as universidades federais, e os impactos dele para a Universidade Estadual da Paraíba.

se gay e trans fossem sinônimos, o que fiz para que os seios crescessem ou para evitar o crescimento de pelos no rosto, como foi a reação de minha família ao perceber que o menino que tinha nascido menino havia se tornado uma menina.

Por ter sido a escola um espaço onde muitas vezes tive de lutar contra os preconceitos com que eu lidava também fora dela, minha postura como docente foi marcada por certos receios, como ser desrespeitada, o que me fez adotar atitudes um tanto quanto reticentes com meus alunos. Mas isso era o mecanismo de defesa que eu havia encontrado para transitar em um espaço onde os preconceitos eram visivelmente externalizados. Tornar-me professora permitiu-me perceber-me como ser humano, como uma mulher trans que passou a ter consciência de seu lugar social, das demandas por que teria de lutar e das regras sociais contra as quais teria de se opor. Nesse processo, o magistério me permitiu não me deixar ser imobilizada e, assim, lutar por vez e voz em uma sociedade que ainda é preconceituosa, preconceito esse que se intensifica ainda mais quando o alvo dele são pessoas LGBTQI.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha história de vida foi, portanto, o foco deste trabalho. O objetivo foi investigar, a partir de minhas próprias memórias, a experiência subjetiva que foi a minha inserção no campo do magistério. Esse evento tem inúmeros significados para mim tendo em vista que eu não sou uma professora que corresponde ao modelo normatizado de docente. Eu sou a única professora trans de minha cidade e isso trouxe implicações para a minha percepção como profissional e como sujeito dentro da comunidade em que vivo e dentro da escola em que atuo até hoje.

Sobre as implicações não só de ser trans, mas ser uma professora trans até então eu não tinha podido ou desejado refletir porque elas contam uma história de dor, mas também de superação. Entretanto, no lugar de esconder essas memórias, a escrita deste trabalho deu-me a oportunidade de voltar a elas e pensar acerca de meu percurso docente. Ao fazer da experiência do vivido o meu objeto de pesquisa, acentuo mais ainda a minha consciência do lugar político que ocupo, visto que o magistério me garante não só condições

de sobrevivência que não a marginalização, a prostituição ou outra forma de exploração, mas nesse lugar eu sei que não estou livre de preconceitos.

Ainda assim, o magistério é um lugar importante para que eu possa tornar nítido que pessoas trans podem ocupar lugares de visibilização e positivar essas pessoas que, de certa forma, represento a partir de um olhar que não seja estereotipado como há muito vem acontecendo em nossa sociedade heteronormativa, LGBTfóbica que quer alocar os sujeitos em espaços marcados e definidos previamente.

Por fim, gostaria de reiterar que, nesse processo, a educação foi a ferramenta de luta que me permitiu resistir às investidas de uma sociedade que me impunha uma cis-heteronormatividade com a qual eu não me identificava. Sem a educação, outro teria sido o meu caminho, já que muitas outras trans não tiveram a oportunidade que eu tive. Por causa da educação pública, apesar de todos os problemas que o nosso sistema de ensino tem, eu posso estar aqui compartilhando estas memórias trans e, lembrando o título de uma palestra da travesti professora e doutora em Educação, Megg Rayara, posso continuar reiterando que “eu existi, eu existo e vou continuar existindo”.

RESUMEN

Considerando la relevancia que las historias de vida y la recuerdos de maestros, tiene para reflexionar acerca de lo oficio docente, esto trabajo se vuelta para la nuestra própria historia de vida, y, partir de nuestras memorias, mira canjear un poco las implicaciones que a nuestra condicion sexual de un sujeto trans-traido para la nuestra formacion y lo nuestro oficio em la educacion básica como profesora de lengua extranjera em la escuela de la rede publica de um Pueblo em el interior del cariri paraibano. Para tanto, apoyándonos em estúdios como Andrade(2012), Texeira(2012), Sousa(2013). Desde modo, vamos puntuar como el magistério nos garantiu, em médio la uma sociedad bastante prejuiciosa, derecho a la vez y la voz y um sitio de empoderamiento y visibilizacion.

Palavras-llaves: Docência. Historias de Vida. Transexualidad

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 278. 2012.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In:_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, p. 15-60.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 151-172.

CRUZ, Tania Mara e SANTOS, Tiago Zeferino dos. Professoras Transexuais e suas memórias como estudantes. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Anais... Florianópolis, 2014, p. 1-18

LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1991.

LINO, Denise. Das razões para ser professor (de português) hoje – o profissional de letras: formação constante. In: *Revista Letras Raras*. vol. 1, nº 1, 2012, p. 724-734. Disponível em: <https://bit.ly/2onjBA9>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da e FABRÍCIO, Branca Falabella. “Se eu fosse mulher...”: performances de gênero e sexualidade em *Como gostais*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da, DURÃO, Fábio Akcelrud e ROCHA, Roberto Ferreira da (orgs.). *Performances: estudos de literatura em homenagem a Marlene Soares dos Santos*. Rio de Janeiro: Conta Capa Livraria, 2007, p. 79-102.

MIZUKAMI, Maria das Graça Nicoletti. *Educação*. edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Disponível em: <<https://bit.ly/2mJc7qv>>. Acesso em 21/09/2014.

PEREIRA, Maiara Cristina; COSTA JR. Florêncio Mariano. Youtubers transexuais MTF e a permanência dos padrões de feminilidade. In: *Revista Sociopoética*. jan.-jun./2019, n. 21, v. 1, p. 146-160.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PERES, Lúcia Maria Vaz e ASSUNÇÃO, Alexandre Vergínio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 139-157.

RAYARA, Megg. *Eu existi, eu existo e vou continuar existindo: o lugar de travestis, mulheres e homens transexuais na história e na sociedade*. Palestra proferida na Universidade Federal do Paraná em 23 de maio de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2mH5vJn>>.

SOUSA, Maria do Socorro de. *Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês, TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 109-134.