



PEDAGOGIA DA PRESENÇA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA DE UM CORPO MARGINALIZADO QUE ENSINA E TRANSGRIDE

Jéssica Thaís Clementino Gurgel¹
Joseane Abílio de Sousa Ferreira²

Resumo

Pensar uma pedagogia que faça refletir sobre o corpo marginalizado dentro do contexto educacional e sua dinâmica, é urgente para aqueles que fazem a educação. Nossos bancos escolares, cada dia mais, tem sido diversos e plurais. Por isso, nós que fazemos a educação acontecer, não podemos deixar de debater como a escola tem acolhido e abrigado as diferenças no contexto educacional. Cientes que debate é desafiador, mas necessário, propomos uma reflexão sobre a presença dos corpos, sua existência dentro do ensino e das práticas de aprendizagem, e, sobretudo, como esse sistema pensa o nosso corpo e as realidades diversas que produzem conhecimento, negando a presença de um corpo marginalizado. Para tanto, discutiremos essa temática a luz de debates de autores como: Nascimento (2021); Ribeiro (2019); AKOTIRENE (2019), entre outros, nos possibilitará ampliar nossos diálogos acerca dessas inquietações e colocações sobre o tema. Assim, partimos de uma análise reflexiva e autobiográfica de como vejo essas inquietações, com base no meu processo formativo e na minha inserção em sala de aula. A docência é esse mar imensurável de inquietações do fazer e do pensar pedagógicos e, mais do que isso, da minha constituição enquanto professora, que não pode existir mutuamente separada das minhas identidades. A escola não permite que o sujeito exista na sala de aula com suas identidades. Desse modo, entendemos que trazer para os debates esse sistema educacional falho, que não dá conta de reparar o trituramento de nossas vivências e identidades, é dar visibilidade aos sujeitos que historicamente são marginalizados, por esta mesma sociedade, que forma e educa a muitos, por meio da escola. A escola nos padroniza e nos aprisiona em uma realidade paralela de uma existência criada pelo outro e acaba sendo uma retratação simbólica de outro sujeito que nada diz sobre as particularidades e singularidades de cada pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Corpo marginalizado; Presença;

INTRODUÇÃO

A pedagogia da presença busca analisar como a presença desses corpos é um ato político e principalmente quando reafirmamos nossas existências e identidades e, ao fazer isso,

¹Aluna da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Campus Avançado de Patu - CAP, do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, jessica20230009757@alu.uern.br.

² Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Campus Avançado de Patu - CAP, do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, joseaneabilio@uern.br;





acabamos por minar a fábrica de padronização do sujeito que denominamos de escola. Por isso, estamos sempre em uma linearidade falsa de existência, onde o sistema cria essas falsas existências para que cada um se padronize a esse conceito falso, que vela pelas terminologias de inclusão e diversidade, as quais soam, em nossos ouvidos, como uma utopia, mas que de forma sutil acabam se instalando na nossa construção identitária. É dessa maneira que a escola é pensada, pensada para que nos enquadremos em um conceito padrão de indivíduo e não questionemos os nossos corpos nem o sistema ao qual não escapamos.

O debate da neutralidade é o conceito norteador da escola existente atualmente, pois pedem aos docentes essa neutralidade de existência e de opinião. Esses discursos com os quais a escola tenta me moldar não permitem que eu veja as complexidades presentes nas relações em sala de aula e no meu fazer pedagógico. Quando não se discute raça, eu compactuo com o racismo. Quando não se fala em gênero, as violências de gênero ganham força. E isso vale para todas as opressões, pois o afastamento desses dispositivos nos conduz a outros tipos de alienamento. Acabo sofrendo violências sem saber, muitas vezes, a origem dessas opressões.

Dessa maneira, a partir da docência e do curso de Pedagogia, adquiri uma bagagem discursiva e reflexiva sobre como vejo esse campo tão diverso que é o ensinar e a sala de aula como um mundo de possibilidades para pesquisar minha existência enquanto professora. Compreendo como minhas identidades marginalizadas dialogam com a sala de aula, e posso afirmar que minha identidade é, também, um campo de conhecimento que ensina e transgride. Este artigo me levará a refletir sobre essa dimensão profunda que é a educação.

Sendo assim, nesse meu processo de formação inicial, destaco o PIBID e o primeiro estágio de Pedagogia, realizado na Educação Infantil, como fontes de análise dessas questões e de como observo as inquietações sobre como os corpos marginalizados são vistos nesses âmbitos da educação básica. O ponto de partida se deu no estágio na Educação Infantil, no nível IV, e no 5º ano do Ensino Fundamental, realizado por meio do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. São realidades distintas, mas que oferecem um suporte discursivo diante de contextos diferentes, tornando este trabalho ainda mais enriquecedor.

Vamos, então, analisar essas realidades, contextos e corpos, buscando compreender como posso contribuir para uma pedagogia que respeite nossos corpos e nossas parecenças.



Meu corpo marginalizado propõe uma nova forma de reinterpretar o meu posicionamento e as minhas vivências, e isso se transforma em uma prática necessária de reconhecimento e empoderamento. Precisamos perceber que nossa prática pedagógica influencia os corpos e que esses corpos, por sua vez, também ensinam.

Logo, minha análise autobiográfica das vivências será sustentada e correlacionada com alguns autores que discutem uma educação libertadora e que partem de suas realidades, como Paulo Freire, bem como autoras que tratam de interseccionalidade e gênero, como Carla Akotirene e Letícia Carolina Nascimento. O conceito de lugar de fala, como discutido por Djamila Ribeiro, é central para essa reflexão, pois parte do entendimento de que é preciso considerar as experiências concretas de sujeitos historicamente silenciados. É fundamental que esse espaço de fala seja garantido, não sendo tomado por quem não vivencia tais experiências, e reforçando, a escola como ferramenta para neutralizar essas vozes. No entanto, esse lugar de fala precisa ser discutido, especialmente ao abordar questões de racialidade e uma educação que transgrida, como propõe Bell Hooks. Esses autores e autoras são o ponto de partida para uma discussão complexa sobre a compreensão desse corpo e dessa presença na pedagogia e nos contextos educacionais.

PEDAGOGIA DA NEUTRALIDADE E PEDAGOGIA DA PRESENÇA

A discussão que propõe esse tópico é pensar dois fatores opostos que se configuram como elementos discursivos e analíticos para refletir o contexto educacional, que é a sala de aula como um campo que se constitui de um pensamento de dominância. É esse terreno de disputa de poder, pois esse aparato é uma fonte de reprodução de uma cultura. O corpo, dentro dessas realidades, pode construir significados legítimos de si, mas também pode se manter numa neutralidade que lhe monta uma realidade utópica. O ensino pode ser um fator de dissipaçāo e empoderamento, mas também um assassino e um alienador de nossas essências. Essas ramificações e questionamentos de um ensino devem ser pensados e problematizados. Escrever e fazer com que outros se observem, nessas narrativas, essas obstruções e rachaduras do nosso ensino mostra que a perfeição, aos olhos daqueles que não consideram o corpo, é uma verdadeira ironia. Não podemos manter esse modelo que diz ser essencial e que deu certo, mas está longe de ser o que precisamos. E isso tem que ser reavaliado.

Quando me proponho a perceber minha presença dentro dessas realidades, analiso o quanto meu corpo carrega fatores de oposição e relevância. O ensino dito neutro sobre o qual me debruço atentamente revela-se, na vivência cotidiana, como uma forma de alienação e



adestramento das subjetividades. Essa pretensa neutralidade se configura como uma negação das individualidades. A escola opera assim, o apagamento de nossas singularidades.

O ensino neutro não reconhece as histórias e os corpos como legítimos e reais; transforma-os em espectros borrados. Nesse processo, constrói identidades falsas, incompatíveis com nossa essência. Por isso, sinto-me deslocada em sala de aula, como se meu corpo não se encaixasse no processo de conhecimento e construção identitária. A escola nivela a todos sob uma única cultura e subjetividade.

Ao excluir da prática pedagógica a construção das subjetividades e seus entendimentos, esse modelo apaga histórias ou as considera falsas. Ser "neutro" é, nesse contexto, adotar uma posição supostamente imparcial, mas que serve para manter o sistema dominante. Essa neutralidade cria uma ilusão de igualdade, quando, na verdade, é uma suavização disfarçada de sequestro daquilo que não é considerado necessário para o funcionamento do mundo esquematizado que a escola reforça.

E um corpo marginalizado, como o de uma travesti, dentro desse espaço, dentro desse modelo neutro, é uma afronta a esse adestramento da pedagogia da neutralidade que neutraliza aquilo que não lhe serve ou que representa uma ameaça ao seu modelo de ensino e de sujeito. A neutralidade é essa didática conservadora que realiza uma verdadeira lavagem cerebral dos sujeitos. A formação de professores é uma crítica que deve ser pensada para quebrar essa esquematização. A escola nos rouba o poder de decisão; ela se alimenta de nossa prática para introduzir, de forma minuciosa, identidades vigilantes e reguladoras dos corpos que fogem da norma de uma ideologia dominante.

Por um lado, com mulheres transexuais e travestis, podemos ter tido uma infância roubada- ao menos muitas de nós, já que nossas realidades são diversas. A vigilância binária do gênero produz violências constantes, tratando de impedir que criança trans* femininas têm uma infância livre, dado a um sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino - ou feminino, no caso das infâncias trans* masculinas. (Nascimento, 2021, p.18).

A autora reflete como essa vigilância binária está sempre no papel de regular as singularidades dos sujeitos, e como aqueles que fogem da norma sofrem com as violências produzidas por esse binarismo. Ter consciência de que, enquanto professoras, nos são atribuídos esses papéis, é compreender que isso faz parte de uma alienação presente em nossa formação. Acabamos por nos tornar marionetes que reproduzem desigualdades, pois falhamos ao nos tornar mais uma peça de um jogo que o sistema utiliza para seus próprios propósitos.





As deficiências formativas nos impedem de enxergar adiante, impedem-nos de perceber as violências que são produzidas desde o chão da escola e é lá que começa a modulação de uma identidade coletiva e universal, pensada para sustentar uma ideologia hegemônica. As universidades abrem fronteiras para o entendimento crítico e para pensar as complexidades da educação, que vão além de refletir apenas sobre conteúdo ou os processos de ensino e aprendizagem. É necessário compreender que as desigualdades não são produzidas de forma distante, mas em sua própria contextualidade aquela que vivenciamos todos os dias, desde o momento em que nos inserimos enquanto cidadãos.

A escola deve ser vista como uma produtora de desigualdades sociais. Tanto ela quanto a universidade estão atreladas à lógica da neutralidade seja na presença (ou ausência) de determinados corpos em sala de aula, seja no currículo ou nos conhecimentos legitimados. Há um afastamento contínuo das presenças marginalizadas em todos esses aspectos, em virtude da permanência da chamada pedagogia da neutralidade.

A presença tem que ser pensada para combater esse pensamento neutro. Por isso, a pedagogia da presença é um pensamento que caminha em oposição à pedagogia da neutralidade, pois dá ênfase a como a presença desse corpo é algo educativo e didático, visível como ruptura desse pensamento que sequestra as individualidades.

A presença, sendo esse processo analítico dentro do espaço que ocupa, torna-se um campo de pensamento que vai de dentro para fora, do individual para o coletivo. Porque, quando se pensa na presença individual que se instala naquele setor, ela provoca algo intencional em quem está ao redor, ou seja, no coletivo, no "de fora".

Mas esse impacto depende de como se propõe essa presença. Deve haver uma intencionalidade em cada proposta, porque a intencionalidade planeja gerar impactos. Tudo que ocupa um espaço deve ter um motivo. Se eu faço um gesto ou estou em um lugar, algo de intencional deve estar sendo proposto.

Sayão (2006) destaca que, no trabalho pedagógico, é fundamental que haja intencionalidade educativa em todas as ações do docente. E, ao reforçar meu pensamento com a ideia colocada pela autora sobre o propósito intencional de se pensar o trabalho pedagógico, isso me leva a refletir: um corpo secundarizado pelo sistema pode ser, justamente, esse trabalho intencional que provoca as inquietações esquecidas ou inviabilizadas, mas que têm o potencial de desatar os laços impostos por um modelo de ensino protagonizado pelas elites.

As presenças possibilitam ao mundo educacional repensar seu ensino. Os "espaços de presença" devem ser compreendidos como acesso ao empoderamento, ou seja, um empoderamento que se revela na própria presença que a escola rejeita, mas que pode e deve



ser vista como material didático para compreender as singularidades que o sistema tenta apagar.

Isso leva a refletir sobre a presença não apenas como algo material, mas como a própria materialidade que possibilita pensar as subjetividades que são constantemente borradas e reescritas. Essa presença pode ser vista como uma forma de desobediência àquilo que é considerado o modelo único e real. Trata-se da possibilidade de uma existência legítima, capaz de construir e produzir suas próprias identidades a partir do seu interior, e não de algo externo que impõe uma identidade falsa, alheia aos seus interesses.

Se pensarmos a presença como uma materialidade didática, ela pode reescrever o modo de ensinar, reconhecendo que somos produtoras de nossas subjetividades. A partir disso, podemos nos afirmar como sujeitos legítimos, e não como desvios ou anormalidades diante do que se considera “normal”.

Letícia Nascimento (2021) aponta que não existe um gênero natural: somos todos artificiais, pois somos construções discursivas de práticas sociais. Esse entendimento precisa estar presente em nossa prática como professoras, recusando a imposição de uma única forma de conceber os sujeitos como peças moldáveis aos interesses normativos e reconhecendo-os como lugares de pensamento e construção baseados em seus próprios desejos.

Sendo assim, essas concepções visam ampliar a discussão sobre como pensar a dinâmica do nosso ensino e como isso pode oferecer sustentação teórica para compreendermos, de forma mais linear e crítica, como os nossos corpos marginalizados são representados dentro dessas perspectivas. Trata-se de um diálogo que, ao mesmo tempo, conversa com os modelos existentes e os subverte, propondo novas possibilidades de existência e reconhecimento.

PEDAGOGIA DA NEUTRALIDADE COMO PRODUTORA DE ANTAGONISMO AOS CORPOS.

Dessa maneira, refletir sobre a neutralidade no contexto educacional implica compreender como se constrói a presença dentro desse cenário. A chamada "pedagogia da neutralidade" atua como uma ferramenta que molda o mundo conforme suas próprias exigências, apagando diferenças e naturalizando hierarquias. Assim, torna-se necessário traçar uma análise crítica sobre como a tecnologia, ao se fundir com a educação, passa a modelar e selecionar os corpos considerados favoráveis ou funcionais a essa lógica dominante de pensamento.





Em nossas análises, consideramos os dados sobre a presença de travestis e transexuais dentro da realidade educacional. Ainda são invadidas ou excluídas pelos discursos e pelo modelo hegemônico neutro. No Brasil, apenas 0,02% das pessoas trans estão no ensino superior, segundo os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA (<https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/>). Isso revela o quanto nosso modelo é seletivo e pertence a uma lógica de padronização de sujeitos. A nossa expulsão começa desde a educação básica, e isso nos limita a não alcançar o ensino superior.

E, dentro dessa análise, vemos que, por não pertencer a essa lógica de indivíduo, somos antagonizadas por discursos criados pelo modelo neutro de ensino. Isso me faz vislumbrar uma percepção que criam para causar alvoroço e pânico moral, como aponta o modelo conservador, ao qual agarra a possibilidade de neutralidade. Isso leva a apontar que as transvestigêneres como as vilãs do seu modelo, pois a sociedade precisa se fixar no binário, pois isso é que delimita a sua compreensão. Eles só entendem antes e depois, hoje e amanhã, protagonico e antagônico.

Essa discursividade é laçada ao seu interesse, pois é isso que sustenta a sua liderança. É preciso selecionar algo para que não tome o espaço. A sociedade é delimitada por luta de poder. Isso, dentro do campo educacional, é uma percepção semelhante: a luta pela permanência de si e o anular do outro. É preciso criar um vilão para que permaneça o herói que a contextualidade pede. Mas a que preço isso leva?

Claro que isso não está nas preocupações do que mantém sua existência no lugar de privilégio. As pessoas se prendem à desmoralização e à destruição dos corpos antagonizados, criados dentro do espaço, para explicar a insistência em ser algo que é neutro, mas que não tem história própria, mais um falso de sua existência. E somos produtoras de discurso de antagonismos que não é pertencente a seu modelo hegemônico de mundo, que é falso e criado numa visão universal de percepção de mundo.

Um estudo realizado em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS) aponta que, dentre 120 famílias, 77,5% das crianças e adolescentes transgêneros — entre 5 e 17 anos — foram vítimas de bullying no ambiente escolar.

Esse dado revela que os discursos antagônicos são ensinados desde o espaço da sala de aula e o bullying é um fator visual, pois o processo neutro afasta as singularidades do ambiente escolar. E é através de quem desconhece e vive uma visão deturpada, corrompida pelo sistema, que se ditam a nossa corporalidade e subjetividade. São subjetividades tão



corrompidas que não nos enxergam como seres singulares, mas como universais, generalizando em todos os aspectos

Centro Nacional das Licenciaturas

IX Seminário Nacional do PIBID

Os socos, os empurrões, as falas ofensivas esse é o aparato expositivo de subjugar o vilão que a escola seleciona. Colocando nossos corpos nesse lugar de vilania, como nas novelas, temos que sofrer as causas das maldades feitas e faladas metaforicamente. É assim que o olhar hegemônico propõe seu modelo de estruturação e de fabricação das realidades sociais. A escola sempre será esse modelo de utilização para introduzir o que favorece o dominante. A escola tem que deixar de ser essa caixa seleta, que vê o outro apenas como oportunidade de antagonização, para manter o propósito hegemônico.

A escola pública recebe, em sua maioria, os filhos de trabalhadores, de classe média, negros, indígenas, mulheres e homens em suas diversas construções identitárias. Então, por que nos prendemos a um modelo que anula a nossa individualidade? Essa é uma questão que a escola precisa urgentemente repensar.

A escola não aceita um corpo marginalizado. Somos ensinadas a odiar esse corpo. O ódio sem fundamento alimenta um sentimento de insatisfação, ódio que não tem originalidade, é simplesmente estar ali, mas não tem sentido, porque isso é introduzido de forma sucinta. Somos colocadas e adestradas a seguir essa reta de regular e antagonizar o não pertencente a esse mundo utópico daqueles que considera como real e único.

E me vejo dentro dessas presenças, como na minha evolução social, sempre fui antagonizado pela sala, pelos empurrões, pelo castigo, pelo olhar torto, porque a escola me via como insuficiente, como não filho desse modelo, mas algo a ser corrigido, por mais que não fosse suficiente. Pois o olhar de insatisfação não podia produzir o antagonismo, há essa rachadura que a neutralidade não vai conseguir tampar.

Somos seres com identidades visuais, por mais que alimenta nossa produção que somos isso que eles criarem, não pode se negar à transparência de nossas subjetividades. Se eu não consigo anular, vou amenizar. Isso é que propõe em sua produção de antagonismo.

A OUTRERIDADE DENTRO DA REALIDADE DE PROFESSORES: A ANÁLISE DE CONSTRUÇÃO DE NOSSAS IDENTIDADES E PRÁTICAS.

Assim, ao tratar de forma singular as presenças, partimos de um ponto essencial: o local onde as raízes do esquecimento se instauram. O professor, por representar uma figura central no processo educativo, torna-se um instrumento útil para uma epistemologia que busca reformular não apenas quem ensina, mas também ensinar quem aprende a esquecer os elementos que compõem sua própria identidade. Passamos, então, a observar o apagamento



das presenças desses sujeitos desde sua identidade docente, que é separada para não interferir nas construções da identidade coletiva com o objetivo de mantê-los em uma zona neutra. Esse esquecimento, praticado e naturalizado, retira de mim partes essenciais no processo de construção do meu eu, tornando-se parte da engrenagem que movimenta e opera a escola.

A autora Djamila Ribeiro (2019) discute, em seu texto, o lugar de fala como um conceito pertinente para se pensar a construção de nossas identidades de professorados, que serve como pensar a presença fora do padrão. Ela parte do conceito de "outro", inicialmente discutido pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, no livro *O Segundo Sexo*, onde as mulheres são vistas como o outro sempre criadas a partir da oposição ao homem. Nesse contexto, o homem é colocado como sujeito central e a mulher como esse outro.

Djamila retoma essa discussão enfatizando a questão da racialidade, destacando que não é possível ser simplesmente o "outro do branco", pois existe uma demarcação marcada pela raça. Ela propõe pensar a interseccionalidade, o que nos permite refletir sobre os diversos marcadores identitários. Assim, nossas construções identitárias são muitas vezes moldadas a partir da oposição a um sujeito central, o que gera uma lógica de criação do "outro". Essa estrutura constrói uma noção de superioridade e inferioridade que atravessa nossas corporalidades e singularidades.

E, ao pensar dentro da minha realidade de vivência, destaco como ponto de partida inicial os questionamentos: que tipo de pedagoga sou? Adote uma postura de professora! Cuidado, você é uma professora! essas são as falas que demarcam minhas vivências dentro da docência. Somos colocadas dentro de um contexto de delimitação pelo sujeito central. Não somos pensadas a partir de nossas identidades, que são construídas individualmente. Somos o outro do modelo. Não somos pensadas a partir dos nossos pensamentos, dos nossos desejos e delimitação.

Claro que existem questões incabíveis e inquestionável, não posso reduzir o nosso trabalho docente a construções distantes da realidade, mas isso acaba trazendo para esse espaço as exclusões e opressões geradas pelas expectativas impostas por uma ideia de sujeição que não enxerga minha condição individual.

Na Antiguidade, o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nessa época os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras, dessa maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino-aprendizagem. (COSTA; SILVA; BESSA; CALDAS, 2021, p.18).





Ao fazer um recorte histórico, observamos que o conceito fundamentado na construção de nossa profissão docente se limita a uma ideia antiquada, que persiste em se sustentar na noção de “cuidador um” papel atribuído historicamente à pessoa escravizada, que, naquela época, tinha esse papel de cuidar dos filhos dos senhores, e foi um iniciador de uma identidade que deu início ao papel de professor, o qual perdura até a atualidade. Ainda estamos acorrentadas a esse pensamento, pois não se observa um movimento efetivo de descentralização da finalidade para a qual a profissão docente foi originalmente pensada. O modelo universal é imposto e não questionado. As etapas de ensino nos obrigam a manter esse papel vinculado à família, e às questões que são de responsabilidade desta, recaindo sobre nós como obrigatoriedade.

Esse pensamento não traz apenas uma sobrecarga de trabalho em nosso exercício docente, mas também promove uma limitação do “eu sujeito”. Colocam fissuras de opressão sobre nossa atuação, delimitando o que podemos ou não fazer: “isso não cabe no seu papel”. Essa lógica se torna problemática, pois nos são atribuídas funções intermináveis, para as quais muitas vezes não damos conta de segurar, mas que, mesmo assim, somos obrigadas a cumprir.

O “outro”, conforme discutido por Djamila Ribeiro, aparece de forma clara no parágrafo em que delimitei o espaço educacional: somos pensadas como o outro que é adestrado a ser e a cumprir, um reflexo da estruturação do pensamento do sistema. Somos ensinadas a cumprir a lógica de produção de nossas corporalidades, em que a sala de aula funciona como uma engrenagem e os professores, como os que coordenam essa engrenagem.

Pensar no papel que o “outro” se constrói é perceber como ele delimita funções reducionistas e excludentes, onde somos apagadas e encaixadas em uma caixa de obrigatoriedades. Essa outeridade não consegue moldar completamente o outro, mas o limita, o condiciona.

Os homens, por exemplo, dentro do espaço educacional, são muitas vezes vistos como inadequados. Isso ocorre porque o modelo hegemônico que fundamenta a pedagogia e sua funcionalidade sempre associou o professor ao papel de cuidador. Esse papel foi imposto às mulheres, pois, em uma sociedade machista e misógina, elas foram historicamente limitadas ao cuidado de filho e do espaço, e à maternagem, como se fosse uma obrigação natural.

Essa lógica reduziu a mulher a uma função fixa e imutável, apagando suas múltiplas possibilidades de existência. Ao mesmo tempo, essa mesma concepção limitou a entrada dos homens nesse espaço, agora marcado como um ambiente exclusivamente feminino o que também não deveria ser naturalizado ou permissível.



IX Seminário Nacional do PIBID
ENALIC

A escola é transfóbica: nos olha com a lente do preconceito. Não reconhece as identidades que construímos como legítimas, mas nos define a partir de uma anatomia, e não de uma vivência de gênero. Como nos mostra Nascimento (2019), gênero é algo que se produz a partir de discursos e práticas sociais, e não apenas um dado biológico. No entanto, pelo olhar machista que estruturou o ensino, não somos vistas como um feminino insuficiente para ocupar o papel de cuidadoras, aquele mesmo papel historicamente atribuído às mulheres cisgênero, termos que deixar claro a nossa fronteira de construção do exercício enquanto professoras. Essa

atuação ainda nos conforma ao papel de cuidadoras, e somos sujeitas a violências institucionais que limitam nossa prática, por meio de um poder seletivo e permissivo que decide o que é necessário para nos tornarmos “aceitáveis” dentro do modelo de professora. Esse discurso serve apenas para manter o modelo funcionando.

Por isso, o exercício da presença se torna uma forma de quebrar com esse modelo físico e imutável de ser professora. No entanto, é preciso que as políticas públicas sustentem esses corpos. Não somos respaldadas juridicamente para permanecer nesses espaços, e as fiscalizações nesses ambientes precisam ser um exercício pleno dos órgãos responsáveis pela educação.

Mais do que isso: onde, dentro da educação, existem políticas educacionais que deliberem posicionamentos sobre os corpos marginalizados? Os ambientes escolares ainda não respeitam o básico como o uso do nome social de uma mulher trans. Quando surgem discursos preconceituosos vindos da família, não há posicionamento por parte dos gestores. Ficamos de mãos atadas.

Precisamos de políticas públicas educacionais, bem como de conselhos fiscalizadores da diversidade. Mas é fundamental que também haja uma formação específica, capaz de colocar essas políticas em prática e não apenas ocupar uma carga horária sem exercer, de fato, esse funcionamento. Essas ações devem respeitar e garantir as diversas pluralidades, com respaldo legal nos âmbitos estadual e educacional. Só assim, poderemos nos sentires nos sentires verdadeiramente acolhidas e sustentadas nesses espaços.

A catequese pregada pelos jesuítas, assegurou a conversão da população indígena à fé católica e permaneceu por um período de 210 anos na história



brasileira, porém na segunda metade do século XVIII, o trabalho educacional dos jesuítas começa a entrar em decadência, e é no ano de 1759, por meio de uma ação militar, que o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro, acreditando que estes estavam fortalecendo, acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Pombal instaura uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, restringindo a criatividade individual, mantendo ainda a submissão aos europeus. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino, pois o país ficou cerca de 10 anos sem um ensino de qualidade, já que as aulas eram ministradas por professores mal preparados, iniciando um processo de organização e normatização do exercício da profissão docente. (COSTA; SILVA; BESSA; CALDAS, 2021, p.18).

A história nos foi negada. Impuseram a neutralidade como modelo para manter a ordem daqueles que ensinaram que a história é única. Nós, enquanto sujeitas marcadas por uma ciência colonizadora, observamos que o modelo instalado se baseia no eurocentrismo, onde a Europa é colocada como possibilidade única e indiscutível.

Esse modelo deixou uma lacuna em nossa compreensão. Privaram-nos de ser sujeitas capazes de pensar as possibilidades e os impactos de nossa própria história e presença como exercício pleno de nossas construções individuais. Fizeram-nos odiar nossa subjetividade, pois sempre ouvimos, desde a educação básica, que essa presença não é aceita e nem natural. Mas o que seria o "natural"? Somos seres que se constroem nas relações, e é isso que a escola precisa começar a evidenciar e não dar continuidade a esse pensamento excludente e padronizador.

PENSAR O CORPO COMO O CAMPO DISCURSIVO QUE ENSINA: A REAFIRMAÇÃO DO CORPO COMO ESSA POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO

Inicialmente, fazer um apanhado das discussões e pensar desde as concepções desses modelos até abordar, de forma sucinta, o impacto individual sobre o sujeito seja aluno ou professor nos faz enxergar as possibilidades e a urgência de pensar esse corpo como uma possibilidade discursiva que também ensina. Não se pode permitir que os corpos sejam apenas um borrão sem sentido dentro da sala de aula, reduzidos à simples finalidade de repassar conteúdos amontoados, descontextualizados das realidades e das vivências corporificadas.





A presença nesse espaço é delimitada como algo distante, que não contribui para a compreensão da própria subjetividade ou história. Pelo contrário, torna-se algo vazio e sem sentido. A ausência de uma presença com discurso, com história, é justamente o que nega o processo de autoconhecimento.

Enquanto professora que também viveu o papel de aluna, eu negava a minha história: de onde vinha, quem eram os meus familiares porque me ensinaram que ser pobre é errado, ser negra é errado. Isso impacta profundamente o processo de conhecer a si mesma e de se construir. Sempre ouvimos discursos que, em vez de abrir caminhos, colocam barreiras. Escutei de familiares que meu cabelo era “bom”, que eu “só era neguinha, mas era inteligente” e isso criou em mim uma película de defesa, um distanciamento daquilo que não era visto como bom ou suficiente.

Essa lógica faz com que nossa presença não seja reconhecida como parte legítima da existência coletiva. A ausência de presença falha em todos os aspectos desde o livro didático que não representa, até a história ensinada a partir de um único ponto de vista. Os professores, por sua vez, são colocados num lugar de presença única, pois a própria estrutura da sala delimita o que é aceitável.

E onde estão as professoras indígenas, negras, com deficiência, trans, que podem entrar e falar? Muitas vezes estamos ali, mas tentam nos calar. Falar de nossas histórias, vivências e experiências se torna um perigo, porque não querem ouvir outras realidades. Aceitam apenas aquelas que reforçam os muros que eles mesmos construíram.

A reafirmação de nossa subjetividade é um material essencial a ser colocado em discussão. Quando a escola aborda temas como a homossexualidade, por exemplo, muitas vezes o sujeito que vive essa orientação fala de forma tão distante, que parece não reconhecer em si a própria subjetividade. Há uma espécie de negação, um afastamento do olhar visível, como se falar sobre si ainda fosse algo perigoso. No entanto, é justamente pela afirmação de si que se aprende e se ensina.

Lembro das minhas vivências durante o estágio na Educação Infantil. As crianças questionavam minha identidade de gênero, pois, para elas, o gênero ainda é compreendido como algo único e imutável, visto a partir de uma lente binária e fixa, com papéis sociais pré-estabelecidos aos quais todos deveriam, supostamente, se submeter.





Sempre que essas perguntas surgiam, reafirmava minha identidade aquela com a qual me sinto pertencente. Isso tornava minha existência real para elas e ampliava a possibilidade de compreensão dos sujeitos. Mostrava que, dentro da individualidade de cada um, existe uma pluralidade de vivências e formas de se construir no mundo. Esse deve ser um dos pontos que norteiam essa discussão.

Outro fato que não posso deixar de mencionar ocorreu durante minha participação no PIBID. Uma criança, de forma sutil, às vezes errava meu nome. Eu corrigia automaticamente, mas percebia no olhar dela uma desconfiança um estranhamento. Havia nela uma ideia pré-moldada, construída socialmente, mas também um senso de respeito e observação. Ela parecia entender que aquilo que dizia poderia ser corrigido, para que aprendesse a respeitar o outro em sua construção e existência.

Trazer para as discussões o conceito de “lugar de fala”, amplamente abordado por Ribeiro (2019), é essencial para compreendermos quem fala, de onde fala e com quais experiências. A autora critica a ideia de que algumas pessoas não podem ou não devem se posicionar sobre determinados temas, reforçando que todos têm o direito à fala. No entanto, ela destaca a importância de reconhecer o lugar social e histórico de onde essa fala parte.

Ao transportar essa reflexão para o espaço da sala de aula, compreendemos que cada sujeito carrega consigo uma vivência única, atravessada por marcadores como raça, gênero, classe, sexualidade e território. Pensar o “lugar de fala” no contexto educacional nos permite ampliar o olhar sobre as presenças e subjetividades diversas que compõem esse espaço.

Isso não significa restringir a fala de alguém, mas sim garantir que todos possam falar de si a partir de onde estão e de onde vêm reconhecendo e respeitando a pluralidade de entendimentos e existências dos sujeitos. Assim, a escola deixa de ser um lugar de silenciamento e passa a ser um espaço de escuta, construção e validação das múltiplas vozes que nela habitam.

Assim, pensar a interseccionalidade a partir do olhar de Akotirene (2018) é tratar a presença como algo interseccional, ou seja, como uma avenida identitária na qual diferentes marcadores como raça, classe, gênero, sexualidade, entre outros se intercruzam. Essas identidades não devem ser pensadas de forma isolada, mas sim em diálogo com o coletivo





presente na sala de aula, reconhecendo que muitas vezes compartilhamos identidades que se cruzam com as dos outros.

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

No entanto, é preciso compreender que, mesmo quando esses marcadores se repetem, as experiências vividas são singulares. Cada sujeito vivencia suas identidades de forma única. Trazer essa compreensão para dentro da sala de aula é entender que o intercruzamento entre identidades deve ser percebido como um marcador que está sujeito a opressões estruturais.

CONCLUSÃO

Nossa sociedade é um organismo que, historicamente, funciona de maneira articulada e combinada a partir de três elementos: o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Esta interação, garante, entre outras coisas, a operação cruel dos objetivos do sistema vigente, que controla, segregá e cria padrões sociais.

Nesse contexto, não podemos esquecer o papel primordial exercido pela educação, seja para manter práticas excludentes, ou seja, para construir possibilidades de um diálogo que viabilize as subjetividades diversas que formam a escola. A educação tem uma dimensão política e ideológica (Schlesener, 2021) por fazer parte do amplo processo de formação oferecido pelo Estado na formação de comportamentos e no silenciar das identidades. E assim, entendendo que a escola apresenta contradições no seu modelo vigente, o caminho é observar as contradições e construir contra hegemonias.

A proposta não é hierarquizar as dores ou experiências, mas sim reconhecer que todos temos identidades interseccionais e que essas identidades moldam nossas vivências, acessos e exclusões. Dessa forma, pensar interseccionalidade no cotidiano escolar é fundamental para construir práticas pedagógicas que respeitem as diferenças sem apagá-las.

Precisamos de uma escola que não seja apenas um espaço formativo reproduutor dos preconceitos e estereótipos, é urgente uma escola permita pluralidade de ideias e a construção de propostas curriculares que se pautem no respeito e na liberdade de expressão dos sujeitos. E assim, possamos garantir os lugares de fala, a expressividade de cada pessoa e a possibilidade de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS



AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pôlen, 2019. p. 14–150. (Coleção Feminismos Plurais).

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Nota Pública: cotas para pessoas trans nas universidades. 17 dez. 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

COSTA, Francisca Thais Pereira; SILVA, Maria Miraíre Pereira; BESSA, Valkiria Tatiane Pereira; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014. 12 p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

NASCIMENTO, Letícia Carolina do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. p.11- 181. (Coleção Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2024. p. 13-112. (Coleção Feminismos Plurais).

SOUZA, Renata (reportagem); UNESCO; UNAIDS. 77 % dos jovens transgênero sofrem transfobia no ambiente escolar, diz estudo. CNN Brasil, São Paulo, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-diz-que-77-de-criancas-e-adolescentes-sofrem-transfobia-no-ambiente-escolar/>. Acesso em: 8 jul. 2025.
<stories.alpha.cnnbrasil.com.br+3cnnbrasil.com.br+3preprod.cnnbrasil.com.br+3>

SCHLESENER, Anita Helena. **Linguagem acadêmica e educação: um campo de disputas e de consolidação da hegemonia**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e82175, 2021.

