

23 a 25 de Março de 2026 | Evento 100% Online

CONGRESSO INTERNACIONAL **IDEA 2026**

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.



FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO INSTITUCIONAL: A DOCÊNCIA TRANSEXUAL E OS REGIMES DE PROFISSIONALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Sheila Beatriz Ost; sheila.ost@gmail.com; Universidade La Salle

Hildegard Susana Jung; hildegard.jung@unilasalle.edu.br; Universidade La Salle

Modalidade: Artigo

Área Temática: Formação Inicial e Continuada de Professores.

Resumo:

A ampliação das políticas de diversidade e inclusão no campo educacional tem reposicionado a formação inicial e continuada de professores como estratégia central para a construção de ambientes escolares mais democráticos. O objetivo deste artigo é analisar de que modo a formação docente opera (ou não) como infraestrutura institucional de inclusão na perspectiva de uma docente transexual. O artigo deriva de pesquisa de doutorado em Educação, desenvolvida em instituição de ensino superior brasileira, e fundamenta-se em abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Ancorado nas epistemologias feministas e nos estudos queer, o estudo utiliza como material empírico uma entrevista aprofundada com uma professora transexual da educação básica de uma rede pública municipal, analisada como produção de conhecimento situado. A análise privilegiou a identificação de normas implícitas, silêncios institucionais e estratégias de gestão da diferença. Os resultados indicam a ausência de normatizações claras para a gestão da docência transexual, a individualização dos conflitos institucionais e o caráter pontual e reativo das ações de formação docente. Evidencia-se que a permanência profissional tende a depender de estratégias individuais de adaptação, em um contexto marcado pela informalidade administrativa e pela fragilização da profissionalidade docente. Conclui-se que a formação inicial e continuada, quando dissociada de dispositivos normativos e administrativos, apresenta alcance limitado para a inclusão docente. Reimaginar os sistemas de ensino implica compreender a formação como política estruturante de corresponsabilidade institucional, capaz de sustentar conflitos e redistribuir responsabilidades, superando abordagens centradas na resiliência individual.

Palavras-chave: formação docente; inclusão institucional; profissionalidade docente; docência transexual; epistemologias feministas.

Introdução



A ampliação das políticas e discursos sobre diversidade e inclusão no campo educacional tem reposicionado a formação inicial e continuada de professores como estratégia central para a construção de ambientes escolares considerados mais democráticos. Em diferentes contextos, a formação docente tem sido acionada como resposta institucional a conflitos relacionados à diferença, frequentemente associada ao desenvolvimento de competências éticas e humanas. No entanto, a persistência de tensões no cotidiano escolar indica que tais iniciativas, quando desvinculadas de mudanças estruturais, apresentam alcance limitado para a transformação das práticas institucionais.

No caso da docência transexual, essas tensões tornam-se particularmente visíveis. A presença de professores transexuais na escola pública explicita o descompasso entre o discurso inclusivo e as condições institucionais efetivas de exercício da docência, revelando limites das políticas formativas quando tratadas como ações pontuais de sensibilização. Estudos sobre profissionalidade docente indicam que a formação de professores, quando dissociada das condições concretas de trabalho e dos dispositivos institucionais que regulam a profissão, tende a produzir efeitos restritos sobre as práticas escolares (Nóvoa, 2009; 2017). Nessa mesma direção, Gimeno Sacristán (2000) evidencia que a docência é atravessada por expectativas normativas e prescrições institucionais que definem modos legítimos de ser professor, frequentemente naturalizados no cotidiano escolar. Ball (2012), por sua vez, demonstra como políticas educacionais e dispositivos de performatividade produzem formas específicas de profissionalidade, reforçando a centralidade da instituição na regulação do trabalho docente. Apesar do crescimento de estudos sobre gênero e diversidade na educação, observa-se ainda uma lacuna analítica no que se refere à compreensão da formação docente como infraestrutura institucional articulada a dispositivos normativos, administrativos e organizacionais que regulam a profissionalidade.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este artigo consiste em compreender de que modo a formação inicial e continuada de professores opera (ou não) como infraestrutura institucional de inclusão no contexto da escola pública. Parte-se da proposição de que a inclusão docente não se resolve por meio de disposições morais individuais ou da adaptação subjetiva dos professores, mas depende de arranjos institucionais capazes de sustentar conflitos, formalizar práticas e redistribuir responsabilidades no interior das organizações escolares.

O objetivo do artigo é analisar de que modo a formação docente opera (ou não) como infraestrutura institucional de inclusão na perspectiva de uma docente transexual. Busca-se evidenciar como normas implícitas, silêncios administrativos e estratégias de individualização dos conflitos limitam o alcance das políticas de formação quando estas não se articulam a dispositivos institucionais de governança. Ao assumir essa perspectiva, o estudo desloca o foco da identidade para a institucionalidade, contribuindo para o debate sobre formação inicial e continuada de professores no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Metodologicamente, o artigo deriva de pesquisa de doutorado em Educação, desenvolvida em instituição de ensino superior brasileira, e fundamenta-se em abordagem qualitativa de natureza interpretativa, ancorada nas epistemologias feministas e nos estudos queer. O material empírico consiste em entrevista aprofundada com uma professora transexual da



educação básica de uma rede pública, analisada como produção de conhecimento situado. A análise privilegia a densidade epistemológica do caso, sem pretensão de generalização estatística.

Os resultados indicam que a ausência de normatizações claras, a informalidade na gestão da diferença e o caráter reativo da formação docente produzem cenários de fragilização da profissionalidade, nos quais a permanência do professor depende de estratégias individuais de adaptação. Ao evidenciar esses processos, o artigo contribui para a compreensão da formação docente como política estruturante e não meramente discursiva, reforçando a necessidade de reimaginar os sistemas de ensino a partir de uma perspectiva de corresponsabilidade institucional.

No que diz respeito à estrutura do artigo, após a presente introdução, o texto organiza-se em cinco seções. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, ancorada nas epistemologias feministas, nos estudos sobre formação docente e nos aportes dos estudos queer, que sustentam a análise institucional proposta. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e os procedimentos analíticos adotados. Na sequência, são apresentados os resultados empíricos, organizados em eixos analíticos. Posteriormente, os achados são discutidos à luz do referencial teórico mobilizado. Por fim, o artigo encerra-se com as considerações finais, nas quais são destacadas as principais contribuições e implicações do estudo.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, compreendida como abordagem voltada à análise de significados, valores, práticas e relações sociais produzidas em contextos historicamente situados, conforme definido por Minayo (2014). Tal perspectiva aproxima-se das abordagens interpretativas descritas por Denzin e Lincoln (2011), que compreendem a pesquisa qualitativa como um campo voltado à interpretação dos fenômenos sociais a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e das condições institucionais que os atravessam. Este artigo deriva de pesquisa de doutorado em Educação, desenvolvida em instituição de ensino superior brasileira, e apresenta um recorte analítico centrado na docência transexual como analisador institucional dos regimes de profissionalidade escolar. A escolha metodológica articula-se ainda aos pressupostos das epistemologias feministas, particularmente à noção de conhecimento situado proposta por Haraway (1988; 1995), reconhecendo que os fenômenos educacionais não podem ser apreendidos de forma neutra ou descontextualizada. O estudo adotou como estratégia metodológica a realização de uma entrevista aprofundada com uma professora transexual da educação básica da rede pública. A opção por uma entrevista única, intensiva e em profundidade não se orienta por critérios de representatividade estatística, mas pela busca de densidade analítica e epistemológica. A docente participante foi compreendida não como informante individual, mas como posição epistemológica capaz de tornar visíveis dispositivos institucionais, normas implícitas e práticas de gestão da diferença no espaço escolar.

A entrevista foi conduzida a partir de roteiro semiestruturado, organizado em eixos temáticos relacionados à formação inicial e continuada, às experiências institucionais no exercício da



docência, às práticas administrativas da escola e às condições de permanência profissional. A duração e o formato da entrevista permitiram à participante desenvolver narrativas reflexivas sobre sua trajetória, favorecendo a emergência de elementos institucionais muitas vezes naturalizados ou silenciados no cotidiano escolar.

O material empírico foi integralmente transcrito e submetido a um processo de análise interpretativa, compreendendo a entrevista como produção de conhecimento situado, e não como dado empírico bruto. O procedimento analítico consistiu na leitura reiterada do corpus, na identificação de recorrências discursivas, silêncios institucionais, estratégias de normalização e formas de individualização dos conflitos. As categorias analíticas foram construídas no diálogo entre o material empírico e o referencial teórico, evitando-se a aplicação prévia de categorias fechadas.

Não foram utilizados softwares específicos de análise qualitativa. O tratamento dos dados foi realizado manualmente, com registro sistemático das categorias emergentes e das articulações teóricas correspondentes, considerando-se que o volume e a natureza do material empírico permitiam esse tipo de procedimento sem prejuízo do rigor analítico. Tal opção reforça o caráter interpretativo e reflexivo da análise, coerente com o referencial epistemológico adotado.

Os cuidados éticos incluíram a garantia de anonimato da participante, o uso de nome fictício e a supressão de informações que pudessem permitir sua identificação ou a identificação da instituição escolar. A pesquisa respeitou os princípios éticos vigentes para estudos em ciências humanas, assegurando o consentimento informado da participante e o uso responsável do material empírico.

Os resultados são apresentados a partir de três eixos analíticos que emergiram do processo interpretativo do material empírico: (i) ausência de normatização institucional e gestão informal da diferença; (ii) individualização dos conflitos e responsabilização do sujeito docente; e (iii) formação docente como ação pontual e reativa. Esses eixos não correspondem a categorias prévias, mas resultam da recorrência de temas, silêncios e estratégias institucionais identificados na entrevista.

Epistemologias feministas e saberes situados

A fundamentação epistemológica deste estudo ancora-se nas epistemologias feministas, especialmente na crítica à neutralidade do conhecimento científico e na afirmação de que todo saber é produzido a partir de posições históricas, sociais e corporificadas. Esse campo teórico questiona a ideia de um sujeito universal do conhecimento e problematiza a separação moderna entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, evidenciando que o ato de conhecer está inevitavelmente implicado em relações de poder.

Nesse debate, Donna Haraway (1988) ocupa lugar central ao criticar o que denomina de “truque de Deus”, isto é, a pretensão de uma objetividade que tudo vê sem ser vista e que produz conhecimento como se fosse gerado de lugar nenhum (Haraway, 1988). Para a autora, a objetividade científica tradicional não elimina a parcialidade; ao contrário, a oculta, produzindo efeitos éticos e políticos não assumidos. Em contraposição, propõe a noção de saberes situados, entendidos não como relatos subjetivos ou experiências individuais isoladas,



mas como posições epistemológicas responsáveis, que reconhecem seus limites, condições de produção e consequências.

A autora afirma que “a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento situado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto” (Haraway 1988, p. 583). Essa formulação permite deslocar a discussão da oposição entre objetividade e subjetividade para uma concepção de conhecimento comprometida com a responsabilidade epistemológica. Conhecer, nessa perspectiva, não é um ato neutro, mas uma prática situada que envolve escolhas, exclusões e efeitos sobre o mundo social.

O corpo assume, nesse marco teórico, papel central como operador epistemológico. Longe de funcionar como metáfora, o corpo marca o lugar de enunciação do conhecimento e delimita tanto suas possibilidades quanto seus limites. Conhecer sem corpo, segundo essa crítica, equivale a conhecer sem responsabilidade. Essa compreensão é particularmente relevante para o campo educacional, no qual determinadas corporalidades são naturalizadas como neutras, enquanto outras são marcadas como desviantes ou problemáticas.

Sandra Harding (1991; 1998) contribui para esse debate ao propor o conceito de objetividade forte, sustentando que o reconhecimento das posições sociais e históricas dos sujeitos do conhecimento não enfraquece a ciência, mas a torna mais rigorosa. Ao incorporar os pontos de vista historicamente marginalizados, a produção científica amplia sua capacidade crítica e sua responsabilidade social. Essa abordagem permite compreender que nem todas as perspectivas são equivalentes, mas que a validade do conhecimento está relacionada às condições de sua produção e aos efeitos que gera.

No âmbito da pesquisa educacional, essas contribuições possibilitam compreender a investigação qualitativa não como simples coleta de dados empíricos, mas como prática analítica situada. A entrevista, nesse contexto, não é tratada como relato biográfico ou expressão individual de uma experiência, mas como produção de conhecimento que torna visíveis regimes institucionais, normas implícitas e tecnologias de governo que estruturam a escola. O que se analisa não é a autenticidade do relato, mas sua potência epistemológica para revelar o funcionamento institucional.

Essa perspectiva é fundamental para o presente estudo, pois permite deslocar a análise da docência transexual do campo identitário para o campo institucional. Ao assumir os saberes situados como fundamento epistemológico, o artigo sustenta que a presença de corpos dissidentes na escola não deve ser compreendida como exceção ou problema individual, mas como analisador das normas que regulam a profissionalidade docente. Assim, a epistemologia feminista fornece o solo teórico que legitima a análise da formação docente como infraestrutura institucional de inclusão, articulando conhecimento, ética e responsabilidade política.

Formação docente e profissionalidade

A discussão sobre formação docente tem sido historicamente orientada por uma compreensão da docência como atividade técnica ou vocacional, centrada no domínio de conteúdos e métodos pedagógicos. No entanto, abordagens contemporâneas no campo da Educação têm deslocado esse entendimento, enfatizando a docência como prática profissional complexa,



coletiva e institucionalmente regulada. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada não pode ser reduzida a processos individuais de capacitação, mas deve ser compreendida como parte constitutiva dos regimes de profissionalidade que organizam o trabalho docente.

António Nóvoa (1992; 2009; 2017) contribui de forma decisiva para esse deslocamento ao afirmar que a profissão docente se constrói no interior de comunidades profissionais e de culturas institucionais, e não apenas pela aquisição de competências individuais (Nóvoa, 1992; 2009; 2017). Para o autor, a formação de professores está intrinsecamente vinculada às condições concretas de exercício da profissão, envolvendo normas, valores, expectativas e formas de reconhecimento que definem o que é ser professor em determinado contexto histórico e social. Essa abordagem permite compreender a profissionalidade docente como um processo coletivo, atravessado por relações de poder e por dispositivos institucionais.

Maurice Tardif (2014) amplia essa compreensão ao analisar os saberes docentes como construções sociais e históricas, produzidas na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais e contextos institucionais (Tardif, 2014). Os saberes da experiência, longe de serem conhecimentos espontâneos ou meramente práticos, são constituídos no confronto cotidiano com as normas da escola, com as exigências administrativas e com as expectativas sociais atribuídas à docência. Assim, a formação continuada não pode ser concebida como atualização técnica descolada da realidade institucional, mas como espaço de problematização das condições de trabalho e dos sentidos atribuídos à prática docente.

Philippe Perrenoud (2001), por sua vez, destaca que a docência contemporânea se caracteriza pela gestão da complexidade e da incerteza, exigindo dos professores a capacidade de tomar decisões em contextos marcados por conflitos, ambiguidades e pressões normativas (Perrenoud, 2001). Essa leitura reforça a ideia de que a profissionalidade docente não se sustenta apenas em competências individuais, mas em dispositivos institucionais que ofereçam suporte, regulação e reconhecimento ao trabalho docente. A formação, nesse sentido, deve preparar os professores para lidar com situações complexas, mas também interrogar as estruturas que produzem tais situações.

Ao articular essas contribuições, torna-se possível compreender a formação docente como elemento central na produção e reprodução dos regimes de profissionalidade. Esses regimes definem comportamentos considerados adequados, corporalidades legítimas e modos de exercer a autoridade pedagógica. A escola, enquanto instituição, opera como espaço de normalização profissional, no qual determinados modos de ser professor são naturalizados, enquanto outros são problematizados ou silenciados.

Essa compreensão é fundamental para o presente estudo, pois permite analisar a formação inicial e continuada não apenas como política educacional declarada, mas como infraestrutura institucional que sustenta — ou fragiliza — a inclusão profissional. Quando a formação se limita a ações pontuais de sensibilização, dissociadas de mudanças nos dispositivos normativos e administrativos, ela tende a reforçar a individualização dos problemas e a responsabilização do sujeito docente. Em contrapartida, quando articulada a políticas institucionais estruturantes, a formação pode operar como mecanismo de redistribuição de responsabilidades e de transformação dos regimes de profissionalidade.

Dessa forma, compreender a docência como profissão institucionalmente produzida constitui passo analítico indispensável para a leitura da docência transexual como analisador



institucional. É nesse terreno que se torna possível deslocar o debate da adaptação individual para a análise das condições organizacionais que regulam quem pode ensinar, em que condições e sob quais expectativas de normalidade profissional.

Estudos queer, normalização e docência

A incorporação dos estudos queer neste artigo não se orienta por uma abordagem identitária ou pela intenção de descrever experiências individuais de sujeitos dissidentes, mas pela sua potência analítica para problematizar os processos de normalização que atravessam as instituições educativas. O recurso a esse campo teórico justifica-se pela necessidade de compreender como determinados modos de ser docente são naturalizados como legítimos, enquanto outros são produzidos como desviantes, inadequados ou problemáticos no interior da escola.

Judith Butler (2004) contribui de forma decisiva para essa leitura ao demonstrar que gênero não é uma essência ou atributo natural do sujeito, mas um efeito reiterado de normas sociais que regulam corpos, comportamentos e formas de reconhecimento (Butler, 2004). Essa compreensão desloca o foco da identidade para os regimes normativos que produzem inteligibilidade social, permitindo analisar a docência não como expressão individual, mas como função atravessada por expectativas de gênero, sexualidade e corporalidade. Assim, a figura do professor ideal emerge como construção normativa historicamente situada, ainda que apresentada como neutra ou universal.

No campo educacional brasileiro, Guacira Lopes Louro (2004; 2018) evidencia que a escola atua como espaço privilegiado de produção e regulação das normas de gênero e sexualidade, operando por meio de pedagogias explícitas e implícitas da normalidade (Louro, 2004; 2018). Essas pedagogias não se limitam ao currículo formal, mas atravessam práticas administrativas, relações profissionais e expectativas institucionais sobre conduta, aparência e autoridade docente. Desse modo, a profissionalidade docente é constituída também por normas de gênero que raramente são explicitadas nos processos formativos.

A contribuição dos estudos queer, nesse contexto, reside em tornar visíveis essas normas silenciosas que estruturam a vida institucional. Ao recusar a ideia de identidades fixas ou naturais, esse campo teórico permite analisar a escola como espaço de produção de sujeitos profissionais, no qual a diferença não é um dado externo a ser incluído, mas um efeito das próprias normas que organizam o trabalho docente. Essa perspectiva é fundamental para evitar leituras moralizantes ou psicologizantes dos conflitos vivenciados por docentes que escapam à norma.

É nesse ponto que a docência transexual assume, neste estudo, a função de analisador institucional. Sua presença não é mobilizada como exemplaridade identitária, mas como acontecimento que evidencia os limites dos regimes de profissionalidade escolar. As tensões que emergem em torno do corpo transexual não revelam um problema individual, mas expõem a fragilidade das instituições em lidar com a diferença quando esta interpela normas naturalizadas de profissionalismo, neutralidade e autoridade pedagógica.

A adoção dos estudos queer articula-se, portanto, com os referenciais da formação docente e das epistemologias feministas ao sustentar uma análise que desloca o foco do sujeito para a



instituição. Essa articulação teórica permite compreender que a inclusão docente não se resolve por meio de atitudes individuais ou de discursos genéricos de diversidade, mas exige a revisão das infraestruturas institucionais que regulam o exercício da docência.

Cabe destacar que este artigo deriva de pesquisa de doutorado em Educação, desenvolvida em instituição de ensino superior brasileira, da qual se extrai o recorte analítico aqui apresentado. A escolha dos estudos queer como ferramenta teórica está diretamente vinculada aos objetivos mais amplos da pesquisa, que buscou analisar as relações entre formação docente, gênero e profissionalidade no contexto da escola pública. Assim, o recurso a esse campo não constitui adendo teórico, mas elemento estruturante da análise institucional proposta.

Ausência de normatização institucional e gestão informal da diferença

O primeiro eixo evidencia a inexistência de protocolos claros e de orientações institucionais formalizadas para a gestão de situações relacionadas à docência transexual. Questões como o uso do nome social, a comunicação com a comunidade escolar e o enfrentamento de situações de constrangimento ou conflito aparecem como decisões tratadas de forma informal, dependentes da interpretação e da disposição individual da equipe gestora.

A entrevistada relata que não houve, no momento de sua inserção na escola, orientações oficiais ou registros institucionais que regulassem sua condição profissional, o que produziu um cenário de indefinição normativa: “Nunca houve uma conversa oficial. Tudo era meio combinado no corredor, no particular, como se fosse algo provisório” (Entrevista, professora). Essa informalidade, longe de representar flexibilidade institucional, revelou-se como estratégia de gestão da diferença baseada no silêncio administrativo. A ausência de normatização não elimina o conflito, mas o desloca para a esfera das relações interpessoais, fragilizando a posição profissional da docente e expondo-a a negociações constantes sobre sua legitimidade.

Do ponto de vista institucional, esse silêncio normativo pode ser compreendido como forma de regulação implícita do trabalho docente. Como argumenta Ball (2012), a ausência de políticas explícitas não implica ausência de governo, mas frequentemente produz modos difusos de controle e responsabilização individual. Nessa mesma direção, Gimeno Sacristán (2000) destaca que a docência é atravessada por expectativas normativas não formalizadas, que definem comportamentos considerados legítimos no cotidiano escolar. Ao não assumir institucionalmente a normatização da diferença, a escola transfere para o sujeito docente a responsabilidade de gerir conflitos que são, em sua origem, organizacionais. Tal dinâmica fragiliza a profissionalidade, uma vez que, conforme aponta Nóvoa (2017), a consolidação da profissão docente depende de marcos institucionais claros que sustentem o exercício do trabalho para além das disposições individuais.

Individualização dos conflitos e responsabilização do sujeito docente

O segundo eixo analítico refere-se à tendência institucional de individualizar os conflitos decorrentes da presença da docente transexual, atribuindo à própria professora a responsabilidade pela mediação de tensões e pela manutenção de um clima considerado



adequado. A entrevistada descreve a expectativa implícita de que caberia a ela “ter cuidado”, “não provocar” ou “evitar problemas”, mesmo quando tais problemas estavam relacionados a práticas institucionais ou à ausência de orientações claras. Essa dinâmica evidencia um deslocamento do conflito do plano organizacional para o plano individual, no qual a docente passa a ser responsabilizada pela gestão de situações que extrapolam sua atuação profissional direta.

Segundo seu relato, “parecia que tudo dependia de como eu ia lidar com as situações. Se algo acontecia, a pergunta nunca era o que a escola podia fazer, mas se eu tinha conseguido contornar” (Entrevista, professora). Esse movimento evidencia um processo de responsabilização individual que desonera a instituição de rever seus próprios dispositivos normativos e formativos.

Do ponto de vista da profissionalidade docente, esse processo de individualização dos conflitos é amplamente discutido na literatura. Tardif (2014) aponta que a responsabilização individual dos professores por problemas estruturais constitui uma das marcas contemporâneas da organização do trabalho docente, contribuindo para a fragilização das condições profissionais. Ball (2012) analisa esse movimento como parte de estratégias de governo que operam por meio da responsabilização individual e da gestão moral dos sujeitos, deslocando para o professor a obrigação de administrar conflitos produzidos institucionalmente. No contexto brasileiro, Pimenta (2012) destaca que os conflitos vivenciados no cotidiano escolar integram o trabalho docente, mas sua gestão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, sob pena de reforçar processos de isolamento profissional e desgaste do exercício da docência.

A individualização dos conflitos contribui para a produção de uma lógica de adaptação permanente, na qual a permanência da docente no espaço escolar depende de sua capacidade de gerir afetos, silenciar desconfortos e antecipar possíveis reações da comunidade. Tal lógica reforça a ideia de que a inclusão é uma concessão condicionada ao comportamento do sujeito dissidente, e não um compromisso institucional estruturado.

Formação docente como ação pontual e reativa

O terceiro eixo analítico diz respeito ao papel atribuído à formação docente no contexto investigado. Os dados indicam que a formação inicial e continuada não se apresenta como política estruturante articulada à governança institucional, mas como ação pontual, acionada de forma reativa diante da emergência de conflitos ou desconfortos.

A entrevistada relata que iniciativas formativas relacionadas à diversidade ocorreram apenas após episódios específicos, sem continuidade ou integração a políticas institucionais mais amplas: “Quando aconteceu alguma situação mais tensa, falaram em fazer uma formação, mas era algo isolado, não mudava o funcionamento da escola” (Entrevista, professora).

Do ponto de vista da literatura educacional, esse caráter pontual e reativo da formação docente tem sido amplamente problematizado. Nóvoa (2009; 2017) argumenta que a formação de professores produz efeitos limitados quando tratada como ação compensatória, dissociada das condições institucionais e organizacionais do trabalho docente. Na mesma direção, Gatti (2010) evidencia que políticas formativas desarticuladas da gestão escolar e das condições



concretas de exercício profissional tendem a assumir função simbólica, com baixo impacto sobre as práticas institucionais. Perrenoud (2001) acrescenta que a formação, quando não integrada aos dispositivos de organização do trabalho e de regulação da profissão, dificilmente sustenta transformações duradouras nos modos de agir docente.

Essa configuração reforça o caráter simbólico da formação docente, tratada como resposta emergencial e não como infraestrutura institucional de inclusão. A ausência de articulação entre formação, normatização e práticas administrativas limita o alcance das ações formativas, que acabam por operar mais como sinalização discursiva do que como instrumento efetivo de transformação dos regimes de profissionalidade.

Em conjunto, os resultados evidenciam que a docência transexual torna visíveis fragilidades institucionais relacionadas à gestão da diferença, à distribuição de responsabilidades e à concepção de formação docente. As tensões observadas não se originam da presença da docente em si, mas da incapacidade institucional de sustentar conflitos e de operar políticas formativas integradas aos seus dispositivos normativos.

Discussão dos resultados

Os resultados apresentados permitem compreender a docência transexual não como um caso particular ou excepcional, mas como analisador institucional dos regimes de profissionalidade que estruturam o trabalho docente na escola pública. Ao evidenciar a ausência de normatizações claras, a individualização dos conflitos e o caráter reativo da formação docente, o estudo revela limites estruturais das políticas de inclusão quando estas não se articulam a dispositivos institucionais de governança.

A ausência de protocolos e orientações formais identificada nos resultados dialoga diretamente com a crítica de Nóvoa (2009; 2017) à fragilidade das políticas que tratam a formação docente de modo dissociado das condições concretas de exercício da profissão. Quando a escola opera por meio de decisões personalizadas e informais, transfere para os sujeitos a responsabilidade de gerir conflitos que são, em sua origem, institucionais. Conforme argumenta Ball (2012), a ausência de normatizações explícitas não implica ausência de regulação, mas a produção de formas difusas de governo e responsabilização individual. Nessa mesma direção, Gimeno Sacristán (2000) evidencia que expectativas normativas não formalizadas definem modos legítimos de ser professor, frequentemente naturalizados no cotidiano escolar. Essa dinâmica fragiliza a profissionalidade docente ao produzir insegurança normativa e ao reforçar a dependência de posturas individuais da gestão escolar.

Do ponto de vista epistemológico, a leitura dos resultados à luz das epistemologias feministas permite compreender que o silêncio administrativo não é neutro, mas constitui uma forma de exercício de poder. Conforme argumenta Haraway (1988; 1995), a recusa em assumir a localização e as consequências das decisões institucionais produz efeitos éticos relevantes. No contexto analisado, a ausência de registros e normativas funciona como estratégia de invisibilização do conflito, deslocando-o para o âmbito privado e individual da docente.

A individualização dos conflitos, evidenciada no segundo eixo analítico, aproxima-se das análises de Tardif (2014) sobre a tendência contemporânea de responsabilização do professor pelos problemas estruturais da escola. Ao exigir da docente transexual a gestão permanente



de tensões, afetos e expectativas, a instituição reforça uma lógica de adaptação individual que obscurece as condições organizacionais que produzem tais conflitos. Ball (2012) interpreta esse movimento como parte de estratégias de governo que operam por meio da responsabilização individual, deslocando para os sujeitos a tarefa de administrar contradições institucionais. No contexto brasileiro, Pimenta (2012) contribui ao evidenciar que a gestão individualizada dos conflitos no cotidiano escolar intensifica processos de isolamento profissional e desgaste do trabalho docente, sem que haja, necessariamente, suporte institucional correspondente.

Os estudos queer oferecem aporte fundamental para interpretar esse processo, ao evidenciar que as normas de gênero e corporalidade atravessam silenciosamente a definição do que é considerado comportamento profissional adequado. Butler (2004) argumenta que a inteligibilidade social dos corpos é produzida por normas reiteradas que regulam reconhecimento e legitimidade. No campo educacional, como aponta Louro (2004; 2018), essas normas operam de modo implícito, moldando expectativas sobre autoridade, neutralidade e profissionalismo docente. Os resultados do estudo indicam que a docência transexual torna visíveis essas normas ao tensionar a figura naturalizada do professor ideal.

No que se refere à formação docente, os achados reforçam críticas presentes na literatura sobre o caráter pontual e simbólico de muitas iniciativas formativas relacionadas à diversidade. Nóvoa (2009; 2017) já advertia que formações acionadas como resposta emergencial tendem a produzir efeitos limitados quando não articuladas às condições institucionais do trabalho docente. Gatti (2010) acrescenta que políticas formativas descoladas da governança escolar assumem frequentemente função simbólica, com baixo impacto sobre as práticas institucionais. Essa constatação converge com a análise de Perrenoud (2001), ao evidenciar que a gestão da complexidade exige não apenas competências individuais, mas dispositivos institucionais capazes de sustentar transformações duradouras nos regimes de profissionalidade.

Quando acionada apenas em momentos de crise, a formação assume função reparadora e discursiva, com baixo impacto sobre os regimes de profissionalidade. Essa constatação converge com a análise de Perrenoud (2001), ao evidenciar que a gestão da complexidade exige não apenas competências individuais, mas dispositivos institucionais que ofereçam suporte e regulação ao trabalho docente.

As implicações teóricas do estudo residem, portanto, na articulação entre formação docente, profissionalidade e normalização institucional, deslocando o debate da identidade para a infraestrutura organizacional da escola. Do ponto de vista prático e gerencial, os resultados indicam a necessidade de políticas de formação articuladas a protocolos administrativos, registros formais e fluxos decisórios claros, capazes de redistribuir responsabilidades e sustentar conflitos de forma institucional.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o recorte empírico centrado em uma única entrevista, o que não permite generalizações estatísticas. No entanto, conforme sustentado no referencial epistemológico adotado, essa escolha privilegia a densidade analítica e a capacidade de revelar processos institucionais muitas vezes invisibilizados. Pesquisas futuras podem ampliar o escopo empírico, investigando diferentes contextos escolares, redes de ensino e políticas



formativas, bem como analisando comparativamente experiências institucionais que tenham avançado na formalização de políticas de inclusão docente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo a formação docente opera — ou não — como infraestrutura institucional de inclusão, a partir da perspectiva de uma docente transexual. Ao deslocar o foco das identidades individuais para os dispositivos institucionais, o estudo evidenciou que os principais desafios da inclusão docente não se localizam na presença de corpos dissidentes, mas nas formas como as instituições educacionais organizam, silenciam ou individualizam os conflitos que emergem de suas próprias normas e modos de funcionamento. As contribuições teóricas do artigo residem na articulação entre epistemologias feministas, estudos queer e debates sobre formação e profissionalidade docente. Essa articulação permitiu sustentar uma leitura institucional da docência, na qual o conhecimento é compreendido como situado, a profissionalidade como construção coletiva e a normalização como processo histórico e político. Nesse enquadramento, a docência transexual não aparece como exceção identitária, mas como analisador institucional, capaz de tornar visíveis expectativas normativas, regimes implícitos de regulação e mecanismos de responsabilização que geralmente permanecem naturalizados no cotidiano escolar.

Do ponto de vista prático e institucional, os resultados indicam que a formação docente, quando tratada como ação pontual ou reativa, apresenta alcance limitado para a promoção de ambientes profissionais inclusivos. A ausência de normatizações claras, a individualização da gestão dos conflitos e a desarticulação entre formação, governança e práticas administrativas produzem cenários de fragilização da profissionalidade docente. Reimaginar os sistemas de ensino implica, portanto, compreender a formação inicial e continuada como política estruturante, articulada a protocolos administrativos, registros formais e fluxos decisórios capazes de redistribuir responsabilidades e sustentar conflitos de forma institucional.

Ao evidenciar a formação docente como infraestrutura institucional de inclusão, este artigo contribui para o debate contemporâneo sobre formação inicial e continuada de professores, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para a construção de políticas educacionais comprometidas com competências éticas, humanas e organizacionais. Ao invés de propor soluções prescritivas, o estudo aponta para a necessidade de assumir institucionalmente os problemas que a diferença torna visíveis, reforçando a responsabilidade das escolas e dos sistemas de ensino na sustentação de práticas profissionais democráticas.

Referências

Ball, S.J., 2012. *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, London..

Butler, J., 2004. *Undoing gender*. Routledge, New York.



Gatti, B.A., 2010. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), pp. 1355–1379.

Gimeno Sacristán, J., 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed, Porto Alegre.

Haraway, D., 1988. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575–599.

Haraway, D., 1995. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, pp. 7–41.

Harding, S., 1991. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press, Ithaca.

Harding, S., 1998. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press, Bloomington

Louro, G.L., 2004. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, Belo Horizonte.

Louro, G.L., 2018. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, Petrópolis.

Minayo, M.C.S., 2014. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec, São Paulo.

Nóvoa, A., 1992. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa.

Nóvoa, A., 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa, Lisboa.

Nóvoa, A., 2017. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 1106–1133.

Perrenoud, P., 2001. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, Porto Alegre.

Pimenta, S.G., 2012. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez, São Paulo.

Tardif, M., 2014. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Petrópolis.