



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRANSEXUAL, TRANSVERSAL, TRANSGRESSÃO:

O que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola.

Cristiano da Silva Brasil de Moraes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação (História, Sujeitos e Processos Educacionais).

Orientadora: Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

Julho/2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**TRANSEXUAL, TRANSVERSAL, TRANSGRESSÃO: O que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola.**”

Mestrando(a): **Cristiano da Silva Brasil de Moraes**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de julho de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

Profa. Dra. Irma Rizzini

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araujo

BRASIL, Cristiano.

Transexual, Transversal, Transgressão: o que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola / Cristiano Brasil – Rio de Janeiro; UFRJ/Faculdade de Educação, 2016.

XI, 122f: il.; 31cm.

Orientadora: Libânia Nacif Xavier.

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Referências Bibliográficas: f. 118-122.

1. A história da educação e dos abjetos. 2. Pontos de partida dos discursos e trabalhos. 3. Narrativa dos sujeitos da pesquisa. I. Xavier, Libânia Nacif. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação III. Transexual Transversal e Transgressão: o que dizem docentes sobre pessoas trans* na escola.

Resumo

Com a universalização do ensino, o espaço escolar recebe novos sujeitos, antes tradicionalmente excluídos desse meio. A Escola, instituição construída sob moldes normatizantes, agora precisa lidar com identidades e diferenças produzidas socialmente, que antes invisibilizava. Dentre essas identidades, Pessoas Trans* afetam diretamente o binarismo normativo das escolas com sua existência e performance de gênero transgressoras. Pensar na educação desse grupo é pensar nas relações entre sujeitos, e assim nosso foco é a relação entre os docentes e os discentes trans*, a partir da história da educação, da história oral e dos estudos da teoria *queer*. Usando como ferramenta teórica os estudos de Michel Foucault, Walter Benjamin, Judith Butler, Guacira Lopes Louro e das teorias transfeministas, colhemos histórias narradas diretamente por docentes que lecionaram para um aluno e uma aluna trans*. Utilizamos, como espaço da pesquisa, a rede municipal de educação de Itaboraí, cidade metropolitana do Rio de Janeiro que apresenta políticas públicas para promoção de dignidade e educação para minorias como prática de sua Secretaria de Educação. Com caráter qualitativo, procura-se investigar os atravessamentos que afetam esses professores em suas práticas pedagógicas, sua formação em direitos humanos e seu conhecimento sobre as condições de gênero e sexualidade que transbordam as fronteiras do normal.

Palavras chaves: Profissão Docente, Pessoas Trans*, Gênero, Educação

Abstract

The public education in Brazil has been universalized, as the school gains new population that was traditionally excluded from its walls. The School, an institution build in normative molds, now has to deal with identities and differences socially produced that normally was invisible. Among those identities, Trans* People affect directly the normative binarism with their existence and gender performance read as transgressive. To think about education in this group of people is to think about social relations, therefore our focus is the relation between docents and theis transgender students, using the education history, the oral history and the contributions of the queer theory. Our theoretical basis have the contributions of Michel Foucault, Walter Benjamin, Judith Butler, Guacira Lopes Louro and transfeminist theoreticians, in order to take narratives from que docents that taught one transgender boy and one transgender girl. The research has made in the public education system of Itaboraí, a metropolitan city in Rio de Janeiro , Brazil, that actually has some public polices to promote dignity and education to LGBT population as a practice of their education department. As a qualitative study, this paper objectives to investigate what intersections affect those teachers and their pedagogical practice, their knowledge in human rights, sexuality and gender identities that overpass what is socially read as the edges of normality.

Key-Words: Teaching Profession, Trans* People, Gender, Education.

AGRADECIMENTOS

Começar agradecimentos é difícil. Não começarei agradecendo a Deus, pois nós dois não temos uma relação tão íntima. E quero agradecer a tanta gente que vou deixar espaçamento simples entre as linhas. Então vou agradecer a Libânia Naciff Xavier em primeiro lugar. Não apenas pela orientação e carinho, mas pela fé. Ninguém acreditou em minha dissertação como ela. E agradeço por aceitar o estresse de me ter como orientando, e pedir desculpas pelas noites mal dormidas que eu proporcionei. Jamais haverá uma forma que, em palavras, dê conta da minha gratidão.

Agradeço também à banca por se disponibilizar novamente a minha arguição. Sem a colaboração de vocês não seria possível refinar o desejo de escrever. Também sou grato, imensamente, pelo ato de carinho que considero aceitar ser banca, ou mesmo suplente, de um trabalho desses.

Aos profissionais de educação de Itaboraí, que diretamente ou indiretamente colaboraram para feitura desse texto, eu não sei como agradecer. Abrir suas escolas, salas de aula e vidas para mim foi, também, um ato de afeto a profissão e de confiança no pesquisador. Muito obrigado. E especialmente agradeço a Dilce, Valdinéia, Edneia, Roberta, e demais funcionárias da SEMEC, que sempre me receberam muito bem e com tanto carinho que o ato de fazer pesquisa se transformou num ato de troca de afetos.

A minha mãe pela preocupação, zelo e constantes perguntas de “Vai escrever quando? Vai deixar pra última hora?”. Agradeço também, e deixo público, por ter criado 5 filhos com pouca ajuda e muito amor, e sempre permitindo que qualquer um deles fizesse com sua vida e seus estudos o que bem entendesse. Essa é a pedagogia que levo pros campos profissionais, artísticos e acadêmicos.

A Vanessa Valverde e a Luan Cassal por terem insistido tanto na minha formação. Na verdade, depois de todo estresse que passei no Mestrado, não sei se agradeço ou peço vaquinha para terapia. Amo vocês de uma forma que só amando mesmo, porque olha...

Aos colegas do GDE da UFRJ pelo aprendizado enorme que tive. Ao (professor) Thiago Ranniery por nunca se negar a me dar uma bibliografia ou outra sobre qualquer tema que pedisse. Eu queria metade do seu amor à Academia.

Às colegas de curso, que fizeram das aulas um espaço de encontro: Jaqueline, Andrea, Marysol. Aos colegas do grupo de pesquisa também, inclusive Chris pelos puxões de orelha e Bete Mansur pela colaboração para levantar dados nessa pesquisa e dar muito amor. Agradeço a Sol, que é a melhor pessoa do mundo nesse PPGE da UFRJ.

A Elisa Brasil, Rafael Oliveira e Murilo Araújo pela casa em que muito foi escrito e por ser sempre um lar estar por perto de vocês. Promísqua, Demonho e Bicha Cristã mais amados.

Aos amigos que seguraram a barra de me ver desenvolver este texto, estes estudos, e uma crise de ansiedade: Yamei, Fernanda Robusti, Fernanda Conceição, Pilar, Elvio, Graciele, Renan, Ary, Dana, Crespo, Gabriel Pontes, Carlos Müller, Marco Rosa, Joãozinho, Yan Chi, Clara Salim, Bianca Regina, Benjamim, Marília, Alice Reino, Vanessa Marinho, Maria Alice Rocha, Osvanira e mais pessoas cujo nome posso esquecer. É de suma importância na vida de qualquer pessoa ter amigos, mas é impossível a minha vida sem ter vocês.

Aos meus irmãos e irmãs: Teissa, Taiane, Matheus, Lucas, Carolina, Cássio e Carla. As minhas avós Gláucia e Natalia. E especificamente a minha tia Luisa. Essas pessoas são força em forma de família. E às minhas sobrinhas Maissa, Nina, Sophia, Eva e Sofia; pra quem tento deixar um mundo com mais amor e compreensão.

Agradeço a minha escola e aos colegas que lá trabalham, pelo aprendizado que é estar na rede pública batalhando por muito tendo tão pouco disponível. Aos meus alunos, aos alunos do mundo. A todos e todas que fazem parte da escola.

A Jucélia Araújo por me ensinar o quão importante é trabalhar no que se gosta. Por pagar minhas contas muitos anos, por acreditar em mim mesmo antes de tudo isso de mestrado.

A Margit Ystanis por tudo que aprendi com seu convívio, e pela oportunidade única de conhecer a Noruega e aprender por lá.

Aos colegas da turma LEB da Letras: Mariana, Patrícia, Rony, Tota, Bárbara, Bianca, Jaqueline, Ananda, Gabi. Formei-me em letras apenas porque vocês estavam lá. Quero Outback de comemoração desse título, se ele sair mesmo.

A Cher pela luz. A RuPaul e cada drag Queen que faz da arte sua política, pela inspiração. Ao 2Cellos pela trilha sonora da escrita. A Lady Gaga, Adam Lambert, Banda Uó, Karol Conka, Laerte Coutinho e muita gente mais pela lacração e cara a tapa.

A Melissa L'Orange pelo segundo corpo.

Esse texto é para, por e com vocês. Obrigado.

E, agora, meu não agradecimento:

Não agradeço ao CAPES por fazer da academia uma burocracia de datas e um sofrimento psíquico pra tanta gente em troca de trocados. E por transformar professores e pesquisadores em gente que escreve tanto papel que não lhes resta tempo para lutar pela qualidade de sua universidade.

Não agradeço ao governo Temer, e mesmo ao governo Dilma, pelos cortes na educação e por ignorar pautas LGBTs nos últimos anos. Nem agradeço ao executivo do Estado e Cidade do Rio de Janeiro, tampouco. Não agradeço às bancadas da Bala, Boi e Bíblia que querem retirar pessoas trans* da escola e do mapa.

Não agradeço ao meu pai e a tantos outros que infernizam suas crianças enquanto confundem amor com ódio.

Não agradeço aos professores e professoras que fazem da escola seu ambiente de exercício de poder, em vez de um espaço de aprendizagem.

Esse texto é apesar de, mesmo com e só pra tombar vocês.

*Para ele e para ela, cujas histórias me foram contadas,
mas os rostos nunca vi.
E para todos e todas que sobrevivem.*

SUMÁRIO

PARTE I – DO GÊNERO À EDUCAÇÃO

Introdução.....	9
1. Justificativa/ Relevância.....	16
2. Objetivos.....	19
2.1. Objetivo geral.....	19
2.2. Objetivos específicos.....	19
3. Abordagem Teórico-Metodológica e Fontes.....	20
3.1. A Educação dos Corpos: gêneros e sexos do/no corpo da escola.....	20
3.2. História da Educação e da Profissão Docente: Compondo narrativas em um presente tardio.....	30
3.3. Fontes.....	39
3.3.1. Leis e pareceres – o discurso legal como garantia de direitos (?).....	39
3.3.2. Pesquisas e Produções em gênero e sexualidade.....	45

PARTE II – DOS PONTOS: PARTIDA, VISTA, FALA, ORIGEM, DESTINO.

4. Primeiro Capítulo: Vozes, Discursos, Enunciações e Partidas.....	52
4.1. Em que lugar estou e por quem falo? <i>Queerficando</i> o sujeito pesquisador.....	52
4.2. Produção sobre Gênero, Sexualidade e Educação – Documentos das vozes autorizadas.....	60
5. Segundo Capítulo: Preparando o caminho.	67
5.1. O chão de Itaboraí, o terreno da pesquisa: Terremotos.....	67
5.2. “Então, me conta como foi?”	74

PARTE III – HISTÓRIAS PARALELAS QUE SE ENCONTRAM NO INFINITO

6. Terceiro Capítulo: Professores-Narradores: A história dele e a história dela.....	81
6.1. A História dele. “Era um menino”.....	81
Carol e Aline.	81

Conceição.....	84
6.2. A História dela, com sobrenome masculino.....	89
Diogo.	89
Igor.	90
Luciano.	92
Vânia.....	94
Jeanne e Jonathan.....	95
7. E agora, o que esta pesquisa quer dizer?.....	101
8. Referências Bibliográficas.....	115
9. Fontes documentais e Reportagens.....	119
10. Referência de Filmes e Vídeos.....	119

PARTE I
DO GÊNERO À EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO



Contar histórias é importante. Histórias são responsáveis, por exemplo, por resgates de representações do passado, por garantir traços de identidade, por inspirar vontades, por levar a saberes, por mostrar existências, por representar sujeitos, eleger memórias dignas de lembrar. Estórias e Histórias são recursos pedagógicos, são exemplo de culturas. São também discursos, e assim sendo, atos políticos. E são mais potentes quando plurais.

Chinamanda Adichie, autora literária da Nigéria, nos aponta os perigos do que ela chama de “história única” em uma conferência para o TED¹. Para ela, essa história única é a contada repetidamente sobre um grupo, um espaço, um acontecimento. Diz a autora: “É assim que criamos uma história única. Mostre um povo como uma coisa, somente essa coisa repetidamente e será o que elas se tornarão” (ADICHIE, 2012). Histórias únicas matam possibilidades de existência, pois se reproduzem de tal forma que “impedem” que alguém ou alguma coisa seja mais que aquela única representação. Causam, portanto, o silenciamento de sujeitos e fontes históricas, além de contribuir para a manutenção de estereótipos e das relações de poder.

Este texto é também uma contação de histórias, narradas diretamente para um ouvinte, entreouvidas em corredores, desenhadas a partir de outras histórias e por muitas vozes. Vozes de educadores, de instituições e de pensadores, que por sua vez nos auxiliam numa autoria deste texto narrativo costurado de diversos autores e atores. Um desses pensadores é Michel Foucault (1999), que descreve como o corpo e a sexualidade desse corpo se tornam, após o

¹ TED (sigla para Technology, Entertainment, Design) é uma organização não governamental com objetivo de divulgar conhecimento através de conferências videodocumentadas. Atua principalmente nos EUA, Europa e Ásia.

século XVIII, um fator que determina o que é ser humano. Tal postulação se justifica nos saberes científicos, na linguagem, nas ciências médicas na política e no governo da vida das pessoas. O sexo, que também define o que é saudável e o que é perverso, se constitui em um elemento que ao mesmo tempo define e coage os sujeitos, em um modelo de controle dos corpos muito mais eficaz que o cumprimento simples das leis.

A escola tem uma estreita relação com as histórias: é onde se passam, se contam e se constroem histórias. O ambiente escolar é visto como fundamental para a formação plena de um cidadão, preparando-o para o trabalho, a vida em sociedade e o desempenho da cidadania. Durante os anos que esses jovens e crianças estão abduzidos no universo escolar, muitas histórias acontecem e são contadas, enquanto tantas outras são silenciadas e esquecidas. Seus protagonistas não são heróis clássicos, mas professoras e estudantes, gestores e familiares. As histórias estão, aqui, ligadas a que tipo de modelo de sujeito a escola planeja formar, sempre em comunhão com o tipo de sujeito que as próprias pessoas que compõem a sociedade consideram saudável e digno de se formar. Para tanto, esta formação se faz por ideologias políticas e de controle dos corpos, e por vezes exclui todos aqueles que não se limitam em seus moldes pré-idealizados (LOURO, 2004; MISKOLCI 2012, SILVA, 2013). Ou o sujeito se enquadra nas possibilidades que lhe são dadas, ou precisa ser corrigido para que se componha em tais conceitos e tenha sua identidade reconhecida pelo saber hegemônico.

A punição e o enquadramento dos corpos dos sujeitos são forças corretivas direcionadas aos interesses políticos de formação de uma população prioritariamente heterossexual, por exemplo, ou que se comporte como tal. Como parte do corpo escolar, educadoras e educadores são também agentes desses mecanismos e discursos que promovem enquadramentos. Têm seus próprios corpos adequados àquela profissão, são compreendidos de uma forma dentro do imaginário social. Corrigem aqueles sobre sua tutoria, ao mesmo tempo em que são corrigidos pela norma – logo, por si mesmos (LOURO, 2000). Embora as regras que regem esse corpo estejam em constante jogo de poder em todos os espaços sociais (BUTLER, 2003), nosso foco será na instituição escolar.

Diversas histórias existem a se contar sobre os corpos docentes e de docentes. Qualquer pessoa que esteja lendo esse texto tem suas próprias sobre como era algum determinado professor ou professora. Assim como qualquer professor tem muito que dizer sobre sua prática, como escolher roupas para o trabalho, como se portar em sala, que comportamentos promover e quais censurar. Dificilmente esses comportamentos promovidos serão aqueles que borram os limites entre o que é ser/se comportar como menino e o que é ser/se comportar como menina. O gênero e o sexo na escola, até hoje tabus, são

(in)voluntariamente reiterados pelo corpo escolar: da portaria à direção. A organização da escola, tal qual a organização social como um todo, é sexista e parece ter medo do sexo, este assunto transversal sempre a ser discutido em tempo futuro.

Acontece que nos anos 10 do século XXI o gênero, o sexo e o debate sobre as identidades não mais se permitem o rótulo de tabus. Sua militância, produção acadêmica, vivência e representatividade invadem espaços que antes lhes eram limitados, se fazendo visíveis e demandando participação social. Querem também que as histórias sobre seus representantes, seus conceitos e suas lutas sejam contadas no mesmo patamar que demais histórias tradicionalmente repetidas a todos e todas. Assim como outras pautas de lutas sociais, o gênero, o sexo e a orientação sexual devem ser postos em debate constante entre os sujeitos, inclusive na escola, onde a busca pelo fim das normatizações, exclusões e opressões merece espaço de destaque – ou não seria a escola também um dos meios de transformação dos sujeitos?

Inseridas neste contexto, as populações transexuais e travestis se mostram, no simples ato de existir, um desafio à normatização. Ainda buscando conceitos e verdades sobre o gênero, nos utilizaremos do que os cadernos de Diversidade Sexual na Escola² ajudam a conceituar:

Travesti são pessoas com identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico. Realizam modificações corporais temporárias ou permanentes (mas não rejeitam seu órgão sexual) vivem e apresentam-se socialmente como do gênero oposto ao que lhe seria convencionado, desejando serem identificadas cotidianamente pelo resultado desta expressão.

As Transexuais são pessoas de sexo genital determinado, mas que psicologicamente pertencem ao sexo oposto. Na maioria das vezes têm como características a rejeição pelo órgão genital e a necessidade de cirurgia de transegenitalização. Lembrando, podemos ter tanto homens como mulheres transexuais (BORTOLINI, 2008b, p.25).

Doravante, utilizaremos o termo pessoa trans*³ para referência a esses sujeitos, pois esta denominação se origina dos movimentos sociais cuja composição se faz também por pessoas trans*. Realizamos esta escolha por considerar de grande importância a valorização desses grupos, da sua forma de conceituar a si e de suas lutas no ambiente acadêmico.

² Documento produzido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), como cumprimento do programa Brasil Sem Homofobia do governo federal, no ano de 2007.

³ O termo *trans* pode ser a abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como *transexual* ou *transgênero*, ou até mesmo travesti. Por isso, para evitar classificações que correm o risco de serem excludentes, o asterisco é adicionado ao final da palavra transformando o termo trans em um termo guarda-chuva (...). Além disso, o termo também pode incluir pessoas trans* que se identificam dentro e/ou fora do sistema normativo binário de gênero, ou seja, da ideia normativa que temos de “masculino” e “feminino” que forma um binário. (TRANSFEMINISMO, 2014)

A existência dessa pessoa trans* transgride – por si só – uma sequência de parâmetros sociais fundamentados, como orientação sexual, gênero, papel social e performance, que seriam, de acordo com Guacira Lopes Louro (2004, p.42): “marcas de gênero e sexualidade significadas e nomeadas no contexto de uma cultura (...) cambiantes e provisórias e estão, indubitavelmente, envolvidas em relação de poder”. Não há para as pessoas trans* uma posição binária e dicotômica homem-mulher, para que se determinem na lógica social operante. Neste contexto, a escola – inserida no corpo social normativo – se mantém binária, através de seus mecanismos de separação de gêneros: seja pelo uniforme, banheiros, disciplinas de educação física, alinhamento em filas. Um aluno ou uma aluna que está fora das duas possibilidades pré-pensadas de existência se mostra um desafio para educadores, responsáveis e administração. O que se deve pensar é que a educação é por si só um desafio, bem como a inclusão e universalização – objetivos que, democraticamente, almejamos alcançar.

Uma escola não é formada por paredes, livros e lousas, mas pelos sujeitos que a compõem, como os profissionais de educação. Professores e professoras agora lidam com os mais variados grupos sociais em seu espaço de trabalho. Acumulam a função de educadores, transmissores de conhecimento, agentes sociais, mediadores de conflitos. A positivista visão da entidade no topo da hierarquia, detentora dos saberes, é substituída por um sujeito que sente e transforma o espaço de trabalho e o seu campo social. Não sem sofrimento e estresse psíquico, investimento em formação e reestruturação da sua identidade de professor (XAVIER, 2013), agora com adição de mais funções do que aquelas a que seus professores estavam habituados.

Mesmo que progressivamente o ambiente escolar tenha se tornado inclusivo e cada vez mais se fale sobre e se observe o convívio das diferenças, ainda encontramos grande resistência da sociedade civil, algumas vezes representada por profissionais de educação, na inclusão de sujeitos que não se adequam à cristalizada dicotomia de gênero masculino-feminino e de orientação sexual hetero/homo/bissexual, e observamos que “as modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a existências de resistência social à sua efetivação” (OLIVEIRA, 1999, p.71).

As resistências vêm em forma de empecilho para permanência e acesso das pessoas trans* aos serviços básicos de educação e saúde, por exemplo. Mas vamos além: mais do que impedir que pessoas trans* entrem em contato com o corpo social hegemônico, diversas barreiras são impostas para que o corpo social hegemônico tenha acesso às subjetividades trans*. O desconhecido se mantém assim sem contato, e sem estudo, tornando a ignorância

quanto a seus direitos e identidades um dado *a priori*. Se um professor nunca leciona para um aluno transexual, como pode reconhecer a importância e o significado de sua existência naquele ambiente escolar? Enquanto isso, a academia e a produção científica carecem de sujeitos trans* em seus corredores para protagonizar seus próprios estudos sobre si e sobre o mundo. Seria também papel da universidade voltar o olhar para investigações que tragam luz às exclusões sistemáticas baseadas em identidades de gênero e sexualidades?

O que nos interessa estudar são questões que passam pelos conceitos da Teoria *Queer* – surgida a partir dos estudos de gênero no final da década de 1980, somadas a demandas étnico-raciais e de sexualidade –, focando em professores e professoras que lecionaram para alunos e alunas trans*, e tendo como recorte a cidade de Itaboraí⁴, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Este recorte se justifica pela presença de políticas públicas do município de Itaboraí voltadas às minorias⁵ étnicas, raciais e de gênero; inclusive já tendo sido realizados, para os profissionais de educação da rede, três cursos de extensão realizados pelo MEC sobre gênero e diversidade na escola. É também uma parcela da história da gestão de Itaboraí, seus professores, gestores e psicólogas que coletamos para formar a grande narrativa na qual esse texto se transforma.

Serão as histórias desses e dessas profissionais que construíram a narrativa deste trabalho. É importante dizer que não almejamos falar *pelos* pessoas trans* e seus processos subjetivos de aprendizagem, mas como se relacionam seus professores e professoras com a existência de corpos transgressores em suas práticas profissionais, quais afetos e afecções, a partir desta relação, são ditos por nossos sujeitos de pesquisa. Entender o ponto de vista e os professores como agentes desse processo nos traz relatos de outras histórias possíveis e de um universo maior de relações entre os sujeitos em uma escola, assim como um maior universo sobre a percepção que professores e professoras carregam sobre gênero, sexualidade e seu papel profissional.

⁴ O município de Itaboraí localiza-se na região metropolitana do Rio de Janeiro, a cerca de 50 quilômetros da capital, e faz divisa com São Gonçalo, Guapimirim, Tanguá, Maricá e Cachoeiras de Macacu. É atravessado pela rede ferroviária, pela Rodovia BR-101 e diversas rodovias estaduais. Tornou-se especialmente estratégico com a instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ, que levou ao crescimento da área urbana e aumento populacional. De acordo com o último levantamento, conta com 267 unidades escolares distribuídas entre as redes municipal, estadual e privada, oferecendo educação infantil e ensino fundamental e ensino médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos, e aproximadamente 220.000 habitantes. Dados disponíveis em <http://cidades.ibge.gov.br/>

⁵ Sobre a expressão “minorias”, a professora Guacira Louro pontua que: “não pretende se referir a quantidade numérica, mas sim a uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo a partir da ótica dominante. Conforme a revista *La Gandhi Argentina* (1998), ‘as minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho . gay, étnico, de gênero.’” (LOURO, 2008)

Embora os teóricos *queer* apontem as instituições de ensino como um dos elementos responsáveis pela normatização dos corpos da identidade dos sujeitos, o que pode ferir a integridade destes indivíduos e não colaborar para seu progresso e desenvolvimento escolar e subjetivo (MISKOLCI, 2012; LOURO, 2004), nos permitiremos estranhar esta posição. Uma máxima dessas nos parece perigosa, por auxiliar na propagação de uma história única, como nos diz Adichie, do que é uma instituição escolar: um espaço que exclui corpos destoantes, majoritariamente, e onde não há lugar para que pessoas trans* estudem, nunca.

Para a sociedade, a população trans* representa um abjeto, conceito que para os teóricos *queer*: “(...) designa aqui precisamente as 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 signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (BUTLER, 2001 p.155). Mais que um espaço, a noção de abjeto se materializa naquele corpo que não se enquadra no esperado de um indivíduo “padrão”, aquele para quem o mundo é construído e cujo espaço representa a soma de privilégios e poderes, que em nossa sociedade é iconicamente representado pelo cis-homem⁶ branco, heterossexual, urbano, cristão e de posses. Como comumente ocorre aos abjetos, às pessoas trans* é negada participação plena na sociedade civil, na construção da memória coletiva e, conseqüentemente, na participação na narrativa da história.

O gênero é uma designação tão importante em nossa sociedade, que é a partir dele que nos tornamos humanos e reconhecidos perante o governo, o mercado e os sujeitos, uma vez que nosso gênero é requerido em documentos oficiais a redes sociais e formulários de compra na internet: “Os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente seu gênero” (BUTLER, 2003, p.199). Essa punição se dá em diversas esferas, inclusive na negação à participação na história e na construção da memória social tanto dos sujeitos que não se enquadram nos gêneros ao qual são designados pelo discurso social, como também daqueles e daquelas que tenham contato com esses sujeitos, em uma cruel anulação das redes sociais, afetivas e profissionais entre essas pessoas.

⁶ O termo Cis é utilizado para definir aqueles que estão de acordo com a identidade de gênero a qual foram designados pelos discursos médico, jurídico e social ao nascer. O termo Cis é utilizado para visibilidade àqueles que são trans, ou seja, que não estão de acordo com o discurso normativo que os atravessam desde o nascimento.

Esta lógica é tão reforçada, que páginas na internet solicitam seu “sexo”⁷ com objetivo de oferecer propagandas que melhor se enquadrem no que se entende que uma mulher ou homem gostaria de comprar. Em um sistema capitalista como o nosso, não se pode ignorar como o mercado faz uso do gênero. Transferindo a mesma lógica para o universo escolar, pessoas trans* que não se adequam em um gênero específico, por exemplo, são constantemente violentadas em sua subjetividade a cada formulário de inscrição na escola, onde se pergunta o “sexo” do alunado entre as primeiras lacunas a serem preenchidas.

Os conceitos dos teóricos *queer*, unidos à historiografia da profissão docente, serão utilizados para entender o quão transgressora pode ser uma educação pelas diferenças, que, diferentemente de uma educação pela diversidade, provoca um conflito entre elementos da identidade e da multiplicidade dos sujeitos. A diversidade cria diferentes espaços onde os indivíduos podem existir e conviver, desde que se mantenham nestes espaços. A diferença aponta para a necessidade de se banirem estes espaços reservados, provocando a interação entre eles (SILVA, 2002).

Munidos de teoria, apoio da prefeitura, colaboração dos sujeitos de pesquisa e desejo⁸ de militância, esse trabalho apresentará como resultado não uma análise de dados impositiva, mas a busca por um olhar sem pretensão de julgamento sobre as histórias colhidas. A coleta das histórias de nossos profissionais, cujos nomes reais estampam sem constrangimento cada narrativa, é forma e conteúdo dessa dissertação de mestrado. A nossa conclusão não é um dado, mas a tessitura de um texto amarrado de diversas narrativas e múltiplos protagonistas, onde a história oral e o documento se convergem em escrita e permitem a quem quer que leia uma plataforma para seus próprios questionamentos e reflexões a respeito da magnitude que se dá a partir do encontro diário entre os corpos (e mentes) docentes e discentes em uma escola pública. Essa dissertação não nos pertence, é posse pública de todo aquele e toda aquela que desejar problematizar narrativas para além de histórias únicas sem rosto e sem nome.

⁷ Embora mais adiante no texto façamos a diferença teórica entre sexo e gênero, esta é normalmente a forma com que o gênero é solicitado socialmente: através da palavra sexo. Por essa razão é tão fundamental que entendamos os avanços das teóricas feministas ao diferenciar o sexo biológico do gênero como construção social.

⁸ A palavra “desejo” terá constante aparição neste trabalho. Cassal (2014) apresenta uma compreensão de desejo, de acordo com Guatarri e Rolink (1996): “como processo produtivo, e se move por agenciamentos e conexões. Um desejo que por vezes se contagia, constrói mundo, fabrica possibilidades” (CASSAL, 2014 p.4). Compactuando dessa visão, assimilaremos esta palavra a ideia de “desejo” sempre que for utilizada neste texto.

1. JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA

A presente pesquisa se faz necessária, uma vez que há uma carência de estudos na área da educação, ainda mais na linha específica da história da educação, que incluam pessoas trans* mesmo que de forma indireta. Uma pesquisa realizada pela plataforma Scielo⁹ com os temas “Educação” e “Gênero” nos mostra um montante de 93 trabalhos publicados nos últimos cinco anos, sendo apenas 5 os que tangiam a gêneros não binários masculino-feminino, e apenas 2 aqueles que relatavam também a relação entre alunos/professor, ou sua formação. As narrativas que tenham como tema o corpo docente e gênero se referiam, todas, ao gênero de professoras, nunca em relação ao gênero de alunos ou alunas.

Os trabalhos de gênero e corpo normalmente se apoiam em uma oposição entre masculino-feminino e o direito sobre o corpo, nem sempre repensando que estas construções são, ainda, sociais e de performance. No campo teórico, acreditamos que será muito profícuo o encontro entre a história da profissão docente e a teoria *queer*, sendo a adição deste trabalho mais um passo para a interdisciplinaridade dos escritos acadêmicos.

Espera-se, então, que este trabalho colabore não com o preenchimento de lacunas, uma vez que esta lacuna foi historicamente construída e alargada pela própria academia (JESUS, 2014) e não acreditamos que será preenchida apenas com dissertações, mas com a ocupação das prateleiras de programas de pós-graduação em educação, e com a quebra do silêncio – que não é inocente, mas direcionado pela forma com que a educação e a sociedade entendem esses estudos – sobre trajetória de professores e professoras que participam da educação de pessoas trans*. Estudar como professoras e professores entendem gênero, sexualidade, e como convivem com corpos que representam identidades outras àquelas que normalmente são personagens da história escolar, pode ser muito rico para o campo da educação e dos direitos humanos. Levaremos em conta não apenas a formação – acadêmica e continuada – de educadores, mas também os afetos criados a partir dessa relação, de forma a produzir um trabalho final que considere os desejos e as memórias eleitas dignas de lembrança dos sujeitos envolvidos.

Pensar neste trabalho só é possível por, gradativamente, termos modificado o pensamento elitista da educação como bem único das classes mais abastadas para um direito inalienável de todo e qualquer sujeito, com uma realidade de oferta mais abrangente conforme compreendida pela Leis de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, muito embora sua eficiência

⁹ Pesquisa realizada em Outubro de 2014.

ainda não seja plenamente satisfatória (OLIVEIRA, 1999). A universalização do ensino insere no “sacro” ambiente escolar todos os corpos que antes não faziam parte de sua história.

Tendo como momento histórico os primeiros anos do século XXI, estudaremos o tempo presente e o passado recente. Esta escolha se dá pela quase inexistência de políticas públicas para pessoas trans* e pessoas não heterossexuais durante os governos do século XX, especialmente os de direita. A mudança de modelo de governo para um movimento mais à esquerda vem acompanhada de significativas políticas públicas inclusivas para a população trans*, para homo e bissexuais, para população negra e demais corpos cuja presença na escola não ganhava qualquer incentivo. O ano de 2016, com toda a crise política que ameaça diretamente a manutenção de financiamentos em direitos humanos, é um momento bastante apropriado para a publicação de mais um trabalho que busque demonstrar os efeitos da educação com os direitos humanos em foco, especialmente na rede pública.

A educação de pessoas trans* esbarra em processos que resultam do acesso universal à educação de demais grupos, como gays e lésbicas. É relevante a diferenciação entre os casos: embora seja comum o uso da sigla LGBT, que engloba todas estas minorias, as demandas de acesso e permanência da população trans* em muito diferem das necessidades de grupos com orientação sexual não heterossexual. Um cis-homem ou uma cis-mulher homo ou bissexual não necessitam de apoio médico especializado, tratamento hormonal, modificações corpóreas, acesso a ambientes públicos que segreguem por gênero (como banheiros), ou alteração de nome e sexo em documentos oficiais. Algumas pessoas trans*, inclusive, são heterossexuais, uma vez que se interessam pelo gênero oposto àquele com que subjetivamente se identificam. É preciso dar ao estudo de pessoas trans* o lugar de estudos de gênero, assim como são os estudos de mulheres e os estudos de masculinidade. O que marca um desvio da norma, em seus casos, é como se materializam seus corpos.

Por entendermos que a escola é um espaço de garantia de direitos e transformação, não apenas de reprodução das normas, investigar as relações entre educadores e educadoras com seu alunado trans* nos ajudará no diagnóstico das condições de acesso, permanência e qualidade do ensino para essa população.

Ao optarmos pelo foco nos professores, procuraremos identificar como sua formação subjetiva, acadêmica e profissional colabora para a construção de uma relação entre sujeitos e o espaço escolar. De certa forma, também nos é importante buscar nos dizeres desses profissionais transformações que seus alunos e alunas podem ter ocasionado em suas vidas profissionais, pessoais, ou ainda sua relação com a sociedade. As relações de poder não podem ser vistas apenas de forma vertical, e precisamos acreditar que o contato com pessoas

trans* tem a potência de arranhar engessadas ideias de como mundo pode ser, que alguns profissionais de educação trazem consigo. Esta produção, ou não, de afetos é deveras relevante, como diz Jaqueline Gomes de Jesus (2014, p.13): “Os afetos são elementos agregadores ou desagregadores do conteúdo cognitivo das ideias, das informações contidas nas ideias”, e enquanto a ideia não ganha corpo e interação com os sujeitos, elas não produzem emoção, e “ideias não são tão-somentes dados, elas também são construídas afetivamente” (JESUS, 2014, p. 13).

Ao planejar como construir as histórias que compõem esse texto, decidir pela rede de Itaboraí mostrou-se mais prático, uma vez que uma das turmas do curso de extensão “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) de 2014 – coordenado pelo Instituto de Psicologia da UFRJ e idealizado pelo SECAD/MEC – realizado no município, teve uma turma cujas aulas foram ministradas por este pesquisador. Há, também, fatores importantes para o recorte na cidade, como ser periférica às cidades de Niterói e Rio de Janeiro, nos permitindo uma visão de como cidades menores se relacionam com a manutenção de minorias de gênero em sua rede de educação. A história única contada e sustentada inclusive por parcelas da academia (MISKOLCI, 2012; JUNQUEIRA, 2011) nos inclina a acreditar nas resistências da população à realização do trabalho pedagógico com os abjetos sociais. Assim, esta pesquisa levará em consideração tanto esse discurso quanto o que dizem os projetos educacionais da Secretaria de Educação de Itaboraí.

Realizar estudos sobre a educação das pessoas trans* a partir dos relatos daqueles e daquelas que as educaram, além de auxiliar no mapeamento democrático da escolarização no Brasil, significa para esta pesquisa uma busca por dar sentido e significado para a existência deste grupo, ao reconhecer sua importância no processo de construção da educação que entendemos como de qualidade e universal. A sua presença e manutenção na escola funcionam também como pedagogia para superação de atitudes discriminatórias contra minorias. Além disso, visibilizar a pessoa trans* e categorizá-la como estudante a retira de um espaço sem importância – esse corpo que até então fora desconhecido, sem história e sem peso para a sociedade daqueles privilegiados com o status inegável de ser humano. Seu discurso, e qualquer outro sobre ele, silenciado (BUTLER, 2001), principalmente por não ter agentes que os ouçam e possam documentar, ou recontar.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral:

Contextualizar as narrativas de docentes que lecionaram para pessoas trans*, tendo como foco o ensino fundamental público municipal de Itaboraí/RJ.

2.2. Específicos

1. Registrar o que dizem educadores sobre suas trajetórias profissionais e subjetivas, em relação às questões de gênero e sexualidade.
2. Relacionar os discursos dos sujeitos investigados com a produção acadêmica sobre o tema.
3. Investigar como a formação pedagógica, a informação e a história subjetiva de professores e professoras, ao interagir com alunos e alunas trans*, são apresentadas nas falas dos sujeitos investigados.

3. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FONTES

(...) fico pensando se a gente não se apegou a uma narrativa triste para contar a nossa história. Afinal, a gente se constrói em cima dessas narrativas tristes, não é surpresa alguma ver que esse lugar traz algum conforto. Essa é uma certa inclinação pela tragédia, é difícil abdicar dela. Talvez seja preciso perguntar a nós mesmos se somos apenas isso, se a infelicidade é a nossa substância.

Sofia Favero, na página “Travesti Reflexiva” do Facebook

3.1. A Educação dos Corpos: gêneros e sexos do/no corpo da escola

Uma história é fundamental para começarmos a pensar neste texto, a história de uma palavra que é categoria de análise, identidade, poder e luta: *gênero*. A historiadora americana Joan Scott nos ajuda a entender como a palavra gênero surge nos movimentos sociais e da academia, traçando um paralelo com os movimentos de feministas americanas nos anos 70, que “(...) queria enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995. p.72). A participação feminina na narrativa da história altera o paradigma de produção científica. Antes apagadas dos registros, as mulheres passam a afirmar seu espaço, a produzir saberes reconhecidos e, conseqüentemente, a transformar como são produzidos os saberes. O feminismo e o conceito de gênero se mostram, portanto, como necessários para uma forma distinta de pensar os discursos, a política, as verdades instituídas e os saberes científicos biológicos que até então eram únicos, embora ainda sejam hegemônicos, em uma ciência estruturalmente masculina (TIBURI, 2015).

Pensemos um momento em como a palavra gênero é representada na mídia, nos movimentos sociais, na política e na academia nesta primeira metade dos anos 10. Ao digitar gênero na barra de pesquisas do Google, encontramos aproximadamente 45 mil resultados de busca, sendo os primeiros verbetes de enciclopédias virtuais, definições em sites feministas, uma coluna em uma revista de esquerda e uma crítica aberta de um padre católico ao perigo que o termo representa às tradições. O debate que a simples menção ao vocábulo “gênero” provoca na sociedade é muito potente e muito nos interessa, principalmente quando ligado à questão da educação. O ano de 2015 foi marcado pela votação do Plano Nacional de Educação e de Planos Municipais de Educação que acirraram um debate intenso sobre a adição do termo gênero em seus textos. Diversos planos aprovados, dentre eles o Nacional, não contavam com a discussão sobre gênero e, ainda, faziam questão de afirmar que esta

exclusão do termo era proposital, por agredir os direitos de determinados grupos religiosos com amplo poder político junto ao legislativo e executivo¹⁰.

Foi também em 2015 que um arcebispo da Igreja Católica, Dom Murilo Krieger, dissertou sobre os perigos da “Ideologia de Gênero” nas escolas em um jornal de Salvador. Dentre os apontamentos de Krieger, estão os perigos de “um novo modelo de ‘família’”, a educação familiar de crianças já que “a procriação necessita de pai e mãe. A criança precisa de pai e mãe para se desenvolver, para construir a sua personalidade” e finaliza com uma passagem bíblica da criação de Eva por Deus. Este artigo resultou em um direito de resposta de Leandro Colling e Silvia de Aquino, organizadores do evento *Desfazendo Gênero*, onde se debatem questões de gênero e sexualidade com acadêmicos, artistas e militantes.

Todo esse debate – e combate – e essa movimentação em torno do gênero e de sua “ideologia” nos interessam. Talvez a principal problemática que o gênero represente, como conceito e discurso, seja colocar saberes arqueológicos, como a biologia e uma psicologia que Dom Murilo Krieger elege como verdade, em questionamento. O perigo e a potência do gênero estão justamente em seu caráter de construção social. O gênero retira dos papéis sexuais sua estabilidade e certeza, como aponta Joan Scott: “Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ se tornou uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres” (SCOTT, 1995 p. 75). O gênero autoriza uma nova organização desses então estáveis papéis sexuais de homens e mulheres, multiplicando as possibilidades de se existir como humano, questionando a norma. E questionando também o que existe além da oposição binária entre homem e mulher.

As problematizações, os conceitos e as vivências distintas sobre o gênero invadem a escola através de corpos, leis, textos, literatura, planos de educação e temas transversais. Não é possível separar a escola da sociedade que a cerca e a forma, então não há como “poupar” docentes, administração e discentes de participar da discussão sobre gênero, principalmente quando os debatedores utilizam de seu espaço como ponto de disputa. O espaço escolar, fazendo parte do corpo social, opera pelas mesmas lógicas atuantes no universo extramuros. Sendo assim, as populações que são vistas como abjetas possivelmente não encontram no ambiente escolar um espaço garantido pra vivência de sua subjetividade. A nós interessa, primeiramente, descrever quais seriam essas lógicas que constroem espaços onde se pode ser,

¹⁰ A exemplo, temos a prefeitura de São Paulo, conforme visto em: <http://www.capital.sp.gov.br/portal/noticia/6029#ad-image-0>. A repercussão do Plano Nacional de Educação sem a adição do termo Gênero pode ser observada em diversos portais de notícias online, como: <http://tinyurl.com/gutnwbo>.

e onde não se pode. Para auxiliar este estudo, apresentaremos os conceitos de Heterossexismo, Heterossexualidade compulsória e Heteronormatividade defendidos pela Teoria Queer:

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. (...) Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres. A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. (MISKOLCI, 2012, p.43)

Judith Butler, teórica *queer* norte-americana, propõe que o corpo é a materialidade de discursos, assim como é a materialidade do sexo através de normas e regras (BUTLER, 2001). O corpo, como discurso, constitui também material histórico, pois consiste não apenas no sexo, mas em diversas outras marcas, que por sua vez produzem a educação desse corpo e sua sexualidade (LOURO, 2010). Dessa forma, o corpo materializa discursos que o atravessam e, ao mesmo tempo, por esses discursos é educado e atravessado. Essas normas, que constituem o corpo, são incessantemente reiteradas, estão em constante processo de constrangimento dos sujeitos e “(...) como acontecem com quaisquer outras normais, alguns sujeitos as repetem e reafirmam e outros delas buscam escapar” (LOURO, 2004, p.89).

Foucault, em sua produção, entendia que o sexo e a sexualidade eram os elementos mais interditos do discurso, sendo indispensáveis mecanismos de manutenção para o que Deleuze posteriormente definiria “a sociedade de controle” (DELEUZE, 1992). A sexualidade faz parte de um discurso histórico e, como a história, é igualmente compreendida como uma construção social, atravessada por relações de poder que se constituíram a partir do dispositivo da sexualidade. Sobre dispositivo, Foucault define:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, premissões filosóficas, morais e filantrópicas, [...] o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p.244 apud LOURO, 2010 p.12)

O corpo é ao mesmo tempo prisão e veículo dos discursos que compõem os sujeitos. “Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso” (FOUCAULT, 2009), e essa violência que o discurso causa é o que, simultaneamente, atribui a ele valor de regra. É impensável analisar os discursos sem compreender seu processo de autovalidação, e isso ficará claro ao estudarmos a

performatividade do sexo e do gênero nos corpos, pois é neles que historicamente estão representadas as identidades (MEYER e SOARES, 2012).

Mas o que seria performatividade? Embora Judith Butler tenha desenvolvido vasta produção sobre a performatividade, utilizaremos uma bibliografia de estudiosos brasileiros para compreender o conceito, que “(...) deve ser compreendido a partir de normas impostas aos sujeitos com relação às quais eles podem viver ou entrar em conflito, normas que vêm de fora, mas são internalizadas e literalmente incorporadas” (PELÚCIO e MISKOLCI, p. 258). Dessa forma, compreendemos a performatividade como o conjunto de dispositivos que operam em uma sociedade e que servem de modelo para os sujeitos, um modelo que se torna inconscientemente a norma padrão de como ser um humano aceitável, e a qual os sujeitos constantemente se referem. O gênero então não é uma fantasia ou um conjunto de atitudes que os sujeitos vestem e fazem, o gênero é antes de tudo uma ação. Esta ação que inconscientemente reforçamos no fazer de nossos gêneros e que está atrelada a cada modelo de masculinidade e feminilidade vigente em casa tempo/grupo social.

Como argumentamos antes, esses dispositivos, essas relações de poder e essas afirmações da norma são reiterados pelos sujeitos em suas performatividades de gênero, e produzem os efeitos que afetam os sujeitos. É um engano acreditar que alguém pode, conscientemente, alterar a forma com que se relacionará com as normas e como elas afetarão a sua performatividade de gênero, por exemplo. “Não se trata portanto de uma escolha, mas de uma coibição, ainda que não se faça sentir como tal” (PELÚCIO e MISKOLCI, p. 258). Todos os sujeitos são afetados pelos mesmos referenciais de normas sociais, portanto as pessoas trans* tendem a reafirmar em suas performatividades as mesmas normas e discursos do gênero com que se identificam.

Assim, as marcas de identidades não podem ser vistas como “naturais”, mas sim constituídas de esforços constantes de mecanismos reguladores e compostas não apenas de dispositivos de sexo, mas também de raça, nacionalidade, gênero, orientação sexual, escolaridade. Dessa forma, substituímos a ideia de “natural” por *naturalizada*. Isso porque, como nos auxilia Butler, a identidade é um efeito, não um estado. E é a partir desse conceito que organizaremos as relações entre identidades, sujeitos e instituições:

A reconceituação da identidade como *efeito*, isto é, como *produzida* ou *gerada*, abre possibilidades de ‘ação’, que são insidiosamente excluídas pelas posturas que tornam as categorias da identidade como fundantes e fixas. Pois o fato de uma identidade ser um efeito significa que ela não é nem inevitavelmente determinada nem totalmente artificial e arbitrária (BUTLER, 2003 p. 211. Grifos no original).

Aqui nos interessa a diferenciação entre sexo, gênero e orientação sexual, de modo a entender como cada um desses elementos, que coexistem nos corpos se afetando, constituem-se de diferentes formas e resultam em marcas de identidade distintas, mesmo que estejam inevitavelmente entrelaçados. É fundamental a separação entre sexo e gênero, por exemplo, quando falamos dos constrangimentos que pessoas trans* sofrem em sociedade e no acesso e permanência à escola, que estão antes da esfera da sexualidade, ligados às questões de gênero.

O sexo nos é nomeado antes de nosso nascimento. Seja por aparelhos de ultrassonografia, ou “achismos” de um membro mais velho da família, os sujeitos já recebem um sexo masculino ou feminino desde antes do parto. Desde então se cria um projeto da história¹¹ que esse corpo deverá seguir: normalmente determinado pelos desejos do núcleo familiar, inserida num contexto social e cujo processo educacional deverá ser direcionado para sua concretude, adicionando outras marcas como religiosidade, classe social que se almeja manter ou atingir, continuidade da família e, em alguns casos, qual emprego este então embrião poderá assumir quando atingir a idade certa. “O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz” (PARAÍSO, 2012 p. 29), demonstrando o quanto os discursos são fundamentais para se compreender a validação de uma vida. Sujeitos serão educados de acordo com os desejos de seus responsáveis – familiares e escolares – para concluir o projeto normal de história do que é uma vida: crescer, reproduzir, trabalhar, ser saudável, ser “bom”.

Professores e a escola são, então, ferramentas para construção do bom cidadão, tendo a “responsabilidade” de fazer com que esses sujeitos sigam a história que lhes foi determinada através da escolarização. Conforme nos apresentam Dagmar Meyer e Rosângela Soares: “A educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e portando, produzir o corpo tal como ele deve ser” (MEYER e SOARES, 2012. p. 43), o que faz com que nosso corpo seja “desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias” (LOURO, 2004, p.81).

Mais uma vez, refletimos sobre como não há corpo imune aos discursos da sociedade e, portanto, não há um corpo – e, portanto, o indivíduo – “puro” e “natural”, mas inserido, naturalizado e educado em um determinado contexto social. Não existe, entretanto, no leque de possibilidades pré-pensadas para o corpo, as identidades trans*; este sujeito-corpo marcado

¹¹ Esse “projeto de história” contato sobre o sujeito, desde antes de seu nascimento, é atravessado por todos os discursos e normais com os quais aquele corpo ainda não teve sequer contato. Somos seres sociais desde antes de termos um corpo que materialize essas normas, mas ainda quando ainda somos “ideia”. Nossa educação, portanto, tem a tendência de seguir os capítulos escritos para nossa história, mesmo quando não tínhamos como protagonizá-la.

por outros deverá ser do sexo macho e fêmea – homem ou mulher – conforme as instituições definiram, e uma identidade sempre negando quaisquer traços de outra, em constante regulação.

O gênero pode ser entendido como um composto de traços e performatividades que moldam os corpos para que se eduquem da maneira correspondente ao sexo para o qual foram designados ao nascer. A masculinidade e feminilidade entram em foco, não apenas quando representados em corpos, mas também como conceitos sociopolíticos. “O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social” (CARVALHO, 2010, p. 515). Isso significa dizer que atos, instrumentos, elementos simbólicos, palavras, profissões e demais representações do discurso social também estão atrelados a papéis de gênero; e que estudar questões de gênero é estudar como as relações sociais se manifestam em uma bi-polaridade entre aquilo que é lido como masculino e como feminino. Para a Teoria Queer, interessa desnaturalizar esses polos e compreender como se dão as relações sociais que constroem espaços entre fronteiras do masculino e feminino. “‘Cruzar fronteiras’ significa não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente’ – os limites entre territórios das diferentes identidades” (SILVA, 2013 p.88), e este desrespeito tem muito de pedagógico.

A dinâmica dos gêneros influencia diretamente o organismo da escola. A cultura escolar é também organizada por gêneros e isso não se realiza apenas em organização de filas, ou na educação física, mas também em quais disciplinas são mais masculinas e quais mais femininas, e nos diferentes processos de socialização de alunos e alunas. Analisemos algumas observações realizadas por Wilma Coelho e Mauro Cezar Coelho sobre como os papéis de gênero são desempenhados no dia a dia de uma escola de ensino fundamental II, em uma turma de sexto ano:

Entre os estudantes do sexto ano, os grupos básicos, identificados nos momentos de observação e aqueles reconhecidos pelos estudantes são os grupos de gênero. Meninas e meninos formam grupos opostos e excludentes, os quais se mantêm dentro e fora da sala e aula. Ainda que interações ocorram, eles são em menor grau. Os dois grupos básicos conhecem diferenças. Enquanto, ente meninos, o futebol, a violência, os desenhos animados e videogames são fatores de sociabilidade que distingue subgrupos, entre as meninas o mesmo não ocorre. (COELHO e COELHO, 2015 p.46)

Um dos casos em que professoras foram entrevistadas neste estudo é de estudantes do sexto ano do ensino fundamental II. A diferença entre os gêneros já é um fator determinante das identidades de alunos e alunas, o que define: quem são aqueles que fazem parte de certos

grupos de amizade e sociabilidade, e quem não faz; bem como os modos como a escola colabora ou desconstrói com esses estereótipos de gênero, ao colocar meninos sempre em contato com esporte, atividades físicas e violência, e meninas não. Ouvimos então, a narrativa de um corpo do grupo discente que foge dessa estrutura tão marcada, a partir das impressões e afetos de suas professoras.

A sociedade age de forma coerciva. Todos aqueles que estão em posições diferentes do que a sociedade lê sobre seus corpos – e/ou na fronteira entre masculino e feminino – são constantemente corrigidos/constrangidos pelas normas e pelos dispositivos de sexo e de gênero vigentes. A problemática é que alcançar esses patamares é um exercício constante e demanda um esforço por parte tanto do sujeito, quanto do corpo social. Uma forma de pensarmos essa construção social de gênero e sexo é compararmos o que significa ser homem e mulher em diferentes sociedades e quais possibilidades cada performatividade permite, ou inibe.

Observando as propostas estudadas, compreendemos que as questões envolvendo educação de pessoas trans* estão mais ligadas ao gênero que à sexualidade. Em relação a esta última, se debruçam os estudos sobre identidades homo/bi/hetero/assexuais: são estudos que analisam o desejo romântico e/ou sexual dos sujeitos, o que chamamos de orientação sexual – e embora o termo fale nas sexualidades, entendemos que se trata do desejo, não limitado à prática de relações sexuais. As sexualidades perpassam os estudos de gênero, uma vez que estão interligados, e sobre este desejo é importante também nos debruçar. Para alguns professores e algumas professoras que estudamos, a identidade mais marcante dos alunos trans* de quem falamos é a sua sexualidade, compreendida como representante de seu gênero. Observar como professores lidam e reconhecem os desejos de alunos e alunas, e saber como observam esta relação com seu gênero, sua subjetividade e seu desempenho escolar é também uma importante ferramenta para traçar melhor a história que desejamos estudar.

Tanto sexo, quanto gênero e a orientação sexual são construções performativas. E o sexo é aquilo que torna um corpo em sujeito nomeando e criando o discurso que compõe uma de suas primeiras marcas de identidade. Não existe sujeito sem sexo, e aqueles que não estão com o gênero de acordo com esse sexo estão fadados ao espaço de não sujeitos, ou seja, de abjetos (JESUS, 2014). Um exemplo é a necessidade de se marcar o sexo como masculino, ou feminino, em qualquer documento que identifique uma pessoa (sendo, em alguns espaços, como redes sociais, a palavra sexo substituída por gênero), sendo impossível sua validação legal sem esta definição clara. A respeito da validação das pessoas pela identidade do sexo, Butler escreve:

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente”, ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às regras de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais pessoas são definidas (BUTLER, 2003 p.38 grifos no original)

Interessa-nos pontuar esses conceitos, para localizar nas falas dos professores que ouviremos como se dá a percepção de gênero, sexo e orientação sexual. Como operam professores e professoras com sujeitos que produzem em si o questionamento de dados tão naturalizados no ambiente social. Compreendem eles como sofrem pessoas trans* em relação a sua performance de gênero e sua relação com sexo, e orientação sexual? “Teorizações que trabalham as noções de corpo, gênero e sexualidade, considerando-as como construções culturais e discursivas, colocam a professores e professoras indagações e problemas antes impensáveis” (MEYER e SOARES, 2012, p.46). Buscaremos identificar como os sujeitos entrevistados operam esses conceitos em relação a seus estudantes, a si mesmos e a suas práticas pedagógicas. São questões de pesquisa que muito interessam a este trabalho.

Movimento Social + Academia – Abjeto = Transfeminismo? Problemas.

Então, sabendo como são construídos espaços de abjeção a partir das identidades e diferenças de gênero e sexo, a que eles servem? Esse espaço é necessário para que os sujeitos inscritos na norma consigam manter suas marcas de identidade. Não ser o anormal faz com que alguém seja aquilo que entendo como normal, entendendo que “a diferenciação é o processo central pelo qual identidade e diferença são produzidas” (SILVA, 2013, p.81). A identificação precisa de uma negativa para se afirmar. A manutenção dessa normalidade é necessária para o bom funcionamento da sociedade de controle, reprodutiva e de núcleo familiar. Todo corpo que foge dessa norma, sofrerá sanções:

As práticas de violência e discriminação são a eliminação de um corpo indisciplinado, que não segue as regras de gênero e os comportamentos sexuais. Mas também a regulação de uma população pretensamente ‘sadia’, livre daquelas práticas consideradas ‘indesejadas’, porque estas colocaria em risco toda a sociedade. Além, disso, as práticas de violência produzem o comportamento dentro das normas. (CASSAL & BICALHO, 2008 p.84)

O conceito de normalidade está apoiado justamente no conceito de verdade, que autoriza um sujeito a alcançar essa condição de sujeito. Para Foucault, a verdade é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1979, p.14). O espaço de abjeto, destituído então de “verdade”, é criado pela normatização da heterossexualidade e de outras verdades

postas, supondo que todos são – ou deveriam ser – heterossexuais, e materializando nos corpos essa urgência.

Indo além, propomos que o que atravessa os corpos de pessoas trans*, mais gravemente, e de grupos não heterossexuais não é apenas a força da heterossexualidade como prática sexual. É todo um ideal de heterossexualidade em núcleo familiar, patriarcal, preferencialmente branco e de classe média; mas, além disso, que se comporte conforme o sexo e gênero que as instituições determinam. Assim, opera a pressão da cis-heteronormatividade, que seria:

(...) a ordem sexual e de gênero vigente, que se impõe por meio de violências físicas, simbólicas e discursivas contra todo sujeito que escapa do binarismo de gênero homem-mulher, assim como aqueles que não se enquadram em um modelo predefinido de heterossexualidade reprodutiva. Opera por meio de discursos médicos, social e jurídico que invisibilizam pessoas trans* e buscam a adequação dos corpos e das performances desviantes para a norma heterossexual, familiar e de gênero binário. (BRASIL & HELMHOLTZ, 2014 p.20)

Assim, as relações entre gênero-sexo-corpo-orientação sexual das pessoas trans* são violentadas por todos os discursos de verdade vigentes, ao negar a essas pessoas seu caráter de sujeito e sua identidade como possível. Dentre essas instituições que agregam o valor de verdade, estão a academia e a ciência. É interessante dizer que as pessoas trans* possuem, para a academia, uma identidade de gênero, e não um gênero (CARVALHO, 2014). A academia possui sua parcela de responsabilidade sobre a patologização e anormalidade das identidades transexuais, intersexuais e travestis; pois foi a partir da necessidade psiquiátrica de corrigir essas “anomalias” que pessoas trans* ganham espaço e se tornam tema de estudos científicos. Há uma necessidade crítica de “questionar o olhar-posicionamento que coloca a ciência como único lugar de fala possível, ou como o melhor” (JESUS, 2014, p.4) e para isso cada vez mais a academia precisa se aproximar dos movimentos sociais, ouvindo os sujeitos como participantes da produção de saber, não somente como elementos de uma pesquisa.

Se as vozes de pessoas trans* são pouco ouvidas na ciência – e, portanto, é uma falácia esperar que elas conquistem esse espaço de fala para que possamos validar o que produzem como política –, incorporemos a este trabalho ideias e um caráter transfeministas. Embora aqui utilizemos textos e referências acadêmicas, o transfeminismo pode ser lido como uma das manifestações de feminismo que surgem a partir do questionamento das certezas hegemônicas sobre os discursos do que é ser mulher (e, mais abrangentemente, o que é ser humano) que se intensificaram na década de 80:

Feministas lésbicas, negras e transexuais implodiram certezas identitárias que marcavam o feminismo norte-americano até então, centrado na categoria mulher com seus marcadores da diferença invisíveis, pois hegemônicos: brancas,

heterossexuais, de classe média, ocidentais (e daí lê-se norte-americanas e europeias). (CARVALHO, 2014, p.76)

O transfeminismo no Brasil ainda está se estruturando como teoria científica, mas já existe como prática, filosofia e política nos corpos, discursos e ações daqueles e daquelas que não se contentam com o CIS-tema¹² (JESUS, 2014). Não sabemos se este trabalho pode ser considerado transfeminista e não pretendemos assumi-lo assim, inclusive levando em conta o lugar de fala de quem o escreve e dos sujeitos da pesquisa, preferindo dizer que somos influenciados por textos, vivências, eventos, falas transfeministas. Mas afinal, o que seria transfeminismo? Deixamos as palavras de Jaqueline Gomes de Jesus:

O transfeminismo, algumas vezes chamado de feminismo transgênero, prolifera pela *internet*, anuncia-se em *blogs* e se confraterniza em redes sociais, e pode ser definido como uma linha de pensamento e de prática feminista que rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada por processos históricos, criticando-a como uma prática social que tem servido como justificativa para a opressão sobre quaisquer pessoas cujos corpos não estão conformes à norma binária homem/pênis e mulher/vagina, incluindo-se aí: homens e mulheres transgênero; mulheres cisgênero hysterectomizadas e/ou mastectomizadas; homens cisgêneros orquiectomizados e/ou “emasculados”; e casais heterossexuais com práticas e papéis afetivossexuais divergentes dos tradicionalmente atribuídos, entre outras pessoas. (JESUS, 2014, p.5 grifos no original)

É possível pensar a educação básica, a escola e também a produção acadêmica de forma transfeminista e *queerficada*? Pensamos que sim, e pensamos que a ausência de desconstruções dos paradigmas de gênero-sexo e das identidades cristalizadas não colabora para o debate em direitos humanos que se almeja ter em um ambiente de aprendizagem e educação. Como pensar opressões que ocorrem extramuros, se dentro de sala reafirmamos papéis de gênero e limitados as possibilidade de ser de estudantes e também de professores e professoras? Como compreender as potências da diferença, se as identidades fixadas não se permitem o risco de se deslocar? Se “a identidade e a diferença precisam ser ativamente produzidas” (SILVA, 2013, p.76), há a possibilidade de ativamente se produzir novas relações entre identidades, e potencializarmos as diferenças, não de forma em que uma exclua a outra, mas acreditando que sua interseção tem poder transformador, de inquietude.

Se esse texto, mesmo focando nos professores e professoras cujas histórias ouvimos, considera o aluno e a aluna descritos nessas narrativas como sendo dignos de suas identidades; se este texto busca investigar possíveis atitudes e discursos transfóbicos que atravessam estruturas, histórias e discursos da escola; se esse texto ouve, lê e é composto por

¹² Conforme Viviane v. (2014) utiliza graficamente, denunciando o sistema cis-sexista que rege a sociedade e os corpos.

citações de pessoas trans* na academia e de estudiosos e estudiosas que se colocam contra o Sistema excludente que separa o masculino e o feminino como água e óleo; podemos dizer que este texto bebe de fontes transfeministas.

3.2. Histórias da Educação e da Profissão docente: Compondo narrativas em um presente tardio

A história das pessoas trans* não tem espaço para construção de família, para reconhecimento do gênero e das suas subjetividades. É uma história única, que causa a assimilação desse grupo de pessoas à ideia de prostituição, delinquência mental e criminalidade, todos os espaços em que a normalidade não deseja estar. Como os discursos materializados no corpo das pessoas trans* não ascende ao patamar real da “verdade”, a elas resta apenas o estereótipo. E, como disse Chimamanda Adichie: “o problema com estereótipos não é que eles sejam inverdades, mas que eles são incompletos”.

Então, quem narra a história daqueles que fogem às regras ditadas pelos discursos “empoderados” pela sociedade? Como saberemos os percursos de um grupo com apenas uma história possível perante os olhos da lei, da medicina e da sociedade?

É importante, primeiro, entender qual história pretendemos investigar. Foucault nos convida a sair das construções tradicionais de uma história arqueológica. Interessa-nos uma forma genealógica de história, isto é, “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos dos domínios do objeto” (FOUCAULT, 1979, p.7). Assim, além de romper com a ideia de história sequencial, cronológica e “evolutiva”, é indispensável entender como se constituem as relações de poder – logo, as relações de exclusão – que compõem a narrativa histórica. Essa compreensão das relações de poder interessa àqueles que estudam as trajetórias de personagens excluídos da história tradicional – conceito que nos interessa debater mais adiante neste texto. Em contraponto, a nós interessa o foco histórico explicado por Peter Burke: a história vista de baixo (BURKE, 1992), deslocada daqueles cuja história normalmente descreve.

A “nova história”¹³, como aponta Peter Burke (1992), está preocupada com as questões daqueles que não possuem privilégios nas relações de poder. Ela foca a narrativa dos acontecimentos pela voz do homem comum, e daqueles que sofrem com processos de

¹³ Este termo é empregado por Peter Burke em oposição a história tradicional. Particularmente, não acreditamos em oposições de “novo” e “velho”. Esta dicotomia sempre apresenta o “novo” como bom e o “velho” como ultrapassado, quando podem apenas ser modelos distintos de produção de conhecimento, com distintos objetivos científicos e focos.

exclusão. Temos então, uma visível relação de interesses entre a narrativa da nova história, e os abjetos. A relação não se encerra em interesses. Está também presente nos elementos que influenciaram a visão diferente dos novos estudos históricos, pois Burke ainda afirma que: “A descolonização e o feminismo, por exemplo, são dois movimentos que obviamente tiveram grande impacto sobre a escrita histórica recente” (BURKE, 1992, p.20). Conforme debatido anteriormente, com apoio dos estudos de Joan Scott, uma ciência humana feminista – ou que compreenda o gênero como construção social – reestrutura o saber e o fazer acadêmico, questionando os paradigmas até então postos em condição de verdade. Os mesmos movimentos foram o berço da Teoria *Queer*:

A luta feminista pela contracepção sob controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classificava como perigo social e psiquiátrico tinham em comum as demandas que colocavam em xeque padrões morais. Assim, em termos políticos, o *queer* começa a surgir nesse espírito iconoclasta de alguns membros dos movimentos sociais expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e a ampliação das possibilidades relacionais. (MISKOLCI, 2012 p.22)

Observamos, então, que a *queerificação* da academia e dos movimentos sociais não está limitada às questões de gênero e sexualidade. Está também relacionada às relações de poder que mantêm silenciamento e violência contra marcas de identidade regional, ou racial, por exemplo. Para os estudos em história e, também, história da educação, as contribuições são as mais profícuas. Se utilizarmos os estudos da educação de negros e escravos como exemplo, encontraremos uma grande evolução de produção na área da História da Educação, tendo traçado métodos de questionamento e a revisão da posição dessas pessoas em relação à educação de sua época (PERES, 2002; BARROS, NASCIMENTO & ARAUJO, 2010). Tanto Burke, quanto os estudiosos da educação negra e escrava, e pesquisadores em educação apontam para o caráter interdisciplinar dos estudos recentes no campo da história e no campo da educação, “constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001).

Assim, a relação entre os estudos de gênero, a antropologia, a história e a educação se mostra vantajosa e nos direciona a um processo educacional e acadêmico mais democrático e menos excludente. No caso dos estudos sobre a educação de negros e escravos, Peres (2002) ainda levanta a criação de uma cultura acadêmica de estudos plurais dentro das formas de História para a escrita da história étnico-racial. De forma semelhante, é importante a criação da cultura acadêmica de estudos plurais de gênero que extravazem o binarismo e inclua dentro

de suas categorias de análise as pessoas trans*, compreendendo que, embora se comuniquem, gênero e sexualidade são campos de conhecimento e de identidade distintos.

Com uma proposta de realizar um trabalho interdisciplinar, trazendo colaborações da teoria *queer*, da história e da educação, esta pesquisa pretende colaborar para adicionar dados a uma cultura acadêmica de gênero que englobe pessoas trans* e seu direito inalienável a educação, assim como o direito inalienável de seus professores de lecionar para esses sujeitos. Não pensemos apenas em deveres. Os professores, esses também têm o direito de educar essa população, assim como de se (in)formar sobre gênero, identidades e diferenças.

Dessa forma, uma “Historia da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns” (BURKE, 1992, p.22). Apoiados por esses conceitos, planejamos uma pesquisa que foque nas trajetórias dos professores que tiveram contato com alunos trans*. Acreditamos que profissionais de educação têm o poder de, junto aos alunos, desconstruir – ou seja, desfazer a construção predeterminada (LOURO, 2004) – os conceitos a priori enquadrados para os indivíduos, ao sugerir um questionamento sobre as normas e as certezas de mundo trazidas tanto pelo alunado, como pelo próprio professor ou professora: “a diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y” (SILVA, 2002). Investigar se isso ocorre nas escolas é analisar como a educação pelas diferenças pode ser potente para compreender os processos que afastam sujeitos no ambiente escolar e extramuros, para assim fazê-los entender o que se pode ganhar nos aproximando.

Ao optar pelo estudo da trajetória do professor em sala de aula, no lugar de focar apenas em avanços legais e de programas governamentais para a promoção da educação de pessoas trans*, nos aproximamos dos efeitos práticos dessas políticas em ambiente escolar, levando em consideração menos os acontecimentos históricos, e mais os efeitos desses na vida das pessoas comuns (BURKE, 1992). Como ambiente de coexistência, a sala de aula tem seu espaço cristalizado na memória coletiva, baseada em tempos e espaços bem determinados e normatizados. Os processos são diferentes, mas a instituição segue, a priori, as mesmas estruturas tanto na disposição de espaço, quanto de tempo.

Estudar a memória como fonte histórica é assumir sua subjetividade, sua estrutura narrativa pela linguagem. A memória dos professores nos será apresentada por fontes orais, e trataremos das especificidades da História Oral no próximo seguimento. Para este estudo, precisamos entender o que se pode analisar a partir das memórias, mas antes conceituá-las como formadas e reproduzidas de acordo com a formação, ensino, ideias assumidas coletivamente e experiências partilhadas pelos sujeitos estudados (NUNES, 2003 p.6). A

investigação da memória pode nos ser útil para entender como as ideias coletivas e as experiências desses profissionais nos ajudam a construir uma história da educação das pessoas trans* e dos educadores que com elas interagiram.

Quando se fecham as portas das salas de aula, a prática do professor é o que transmite toda sua história de formação, tanto profissional quanto subjetiva. Sua nova função de mediador de conhecimento e formador social se dará não apenas por intervenções do Estado por pareceres, mas a construção desse e dessa profissional enquanto autor de sua prática de trabalho e parte da cultura escolar. Compreender essas práticas e as colaborações subjetivas de educadores à prática docente como um todo se mostra cada vez mais produtivo. “A atenção para as histórias de vida dos professores têm se colocado como um importante dado para ampliarmos o conhecimento a respeito da educação escolar em suas mais diversas dimensões” (XAVIER, 2013) O seu estudo é muito promissor, tanto no campo de políticas públicas, quanto análise do pensamento social a respeito dos temas conflitantes em sala de aula. De acordo com Nunes:

Acrescento que as histórias de vida dos profissionais da escola fundamental e média, elaboradas por eles mesmos, podem levantar informações e problemas interessantes para conhecimento da própria instituição e dos campos disciplinares nos quais atuam, constituindo uma espécie de etnografia dos saberes escolares. (NUNES, 2003, p.13)

Como é preparado o professor para ser mediador entre o conflito das performances dessas pessoas e dos diferentes alunos que compõem as turmas? As políticas públicas são suficientes para a promoção de cidadania de toda e qualquer pessoa que procure – ou melhor, que seja legalmente e moralmente obrigada a procurar – educação institucional? Como a escola lida com as diferenças de gênero? Os fazeres do professor seriam, em um pensamento hierárquico simplificado, o final de todo o caminho que a educação faz, de fora para dentro da escola. Antes do apoio da equipe diretora, os conflitos e debates são realizados em sala de aula, com os professores e professoras. Nunes (2013), no mesmo texto, ainda nos aponta que “importante também é o uso pedagógico das trajetórias escolares e das memórias docentes que permitem a passagem de uma memória pessoal à história da sociedade e da educação”. O professor é ferramenta e sujeito da história da educação, e pode falar por ela, mesmo que individualmente.

Colaborando com o conceito de individual como parte do coletivo, a História do Tempo Presente nos aponta uma interessante visão no que diz respeito às identidades, visto que a identidade é um conceito muito importante na pós-modernidade. Tanto a identidade individual, quanto a identidade coletiva. Daí a necessidade de se criar uma memória a respeito

destas identidades, uma vez que o indivíduo tem seu papel na história repensado e mais refletido (DOSSE, 2012). Dessa forma, o discurso, a identidade e a memória dos professores formam o conjunto de elementos que nos auxiliam a traçar como os educadores lidam e afetam com os *corpos estranhos*, como diz Louro no título de seu livro, e como são afetados por eles.

Sendo assim, identidade, como categoria de análise, permite sistematização dos estudos sobre exclusão, relação de poder, construção histórica e os torna possíveis vias de políticas públicas. Isto é, como força de grupo, as identidades têm poder de visibilidade e de força política, pressionando a criação de políticas públicas. As identidades são as marcas que nos aproximam, por isso também podem ser cambiantes dependendo dos espaços, contextos e reconhecimentos subjetivos. É possível, porém, criticar as estabilidades com que as identidades podem ser apresentadas. A identidade de professor, por exemplo, é temporária e condicionada. Ser docente não é algo que marca um sujeito em todas as suas relações sociais, como etnia, ou gênero. Claude Dubar (2009, p. 13) nos auxilia a repensar o modelo de identidade estável pela essência das coisas e pessoas:

a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente. A identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum [...]. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente a depender de seu contexto de definição.

Assim, refletimos nesse estudo que sobre necessidade do outro para a confirmação e regulação de uma identidade, sendo um outro “diferente” ou “comum”. Essas identidades/alteridades se modificam por contexto, conforme pontua o autor, mas na maioria das vezes partem da norma. Esse ponto de partida, por sua vez, reforça as identidades não normativas como desviantes, anormais, reforçando o caráter negativo destas também como algo dado, naturalizado. Repensar a posição de privilégio da norma durante as pesquisas acadêmicas é um refinamento metodológico que pode colaborar para a redução do silenciamento da diferença. Uma outra visão, que questiona qual identidade ou mesmo marca de identidade deve ser privilegiada, é muito produtiva para os estudos de gênero e sexualidade, pois onde residem os desvios está a resistência às normatizações desses corpos. São também os privilégios sociais que definem que está “dentro” de quem está “fora” da norma, e até mesmo que grupos sociais estão autorizados e definir esta norma.

Ainda sobre as identidades e suas apostas metodológicas, neste trabalho privilegiaremos uma aproximação pela diferença. Não apenas analisando aquilo que os sujeitos sociais têm em comum, nos interessa os efeitos da diferença que “tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças” (PARAÍSO, 2012 p.31). Surgindo nas práticas e nos acontecimentos entre docentes e discentes, a diferença nos tem muito a dizer, o que nos dá pleno material para narrar. Se as identidades nos unem pelo que temos em comum, as diferenças nos unem por aquilo que temos de conflitante, de potência e de estranho. Como estão constantemente em disputa hierárquica, movimentando um cabo de guerra nas relações de poder, a identidade e a diferença não caminham harmoniosamente lado a lado (SILVA, 2013), mas nos fazem perceber como o jogo de forças que determina o que é aceitável e o que não é se naturaliza nas relações humanas.

E essas relações serão lembradas e contadas pelos professores e professoras deste estudo, de acordo com o que lhes parece digno de eleger e de que maneira contar. Com isso, procura-se também exercitar o que Nunes (2003) chama de “Educação pela Memória”, a qual “(...) conduz o sujeito simultaneamente para dentro e para fora de si mesmo num processo contínuo de solidariedade, no qual a diferença do outro, quando percebida, é afirmada e não desqualificada” (NUNES, 2003. p. 20). Reconhecer o direito à subjetividade, memória e discurso individual daquele que difere de nós é um exercício não só democrático, mas pedagógico, pois volta para os sujeitos (educadores de si e dos outros) a responsabilidade de não esquecer do outro. “Esquecer é um ato político que não se reduz à dimensão do Estado” (NUNES, 2003 p. 21).

Cabe aqui pensarmos nas histórias que normalmente são contadas e sua relação com a eleição das tradições como aquilo que não se deve esquecer. A tradição é um conceito construído e eleito, criado a partir de repetições para que dele não nos esqueçamos, independentemente de sua associada condição de “antigo”, “estrutural”, ou “ancestral”. A saber:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN & RANGER, 1984, p. 10).

Mais uma vez, retornemos aos perigos da História Única, de Adichie. As tradições, quando reguladas a partir da repetição idealizada por aqueles em melhor posição de poder nas

relações sociais, se tornam a história única a ser contada. Destoam dessa “tradição histórica” criada tudo aquilo que seria então “moderno”, ou ainda, um “risco” à manutenção da tradição. Logo, entendemos como funcionam os discursos que apontam ameaças à “tradicional família”, ou as tentativas de manutenção do espaço escolar e, conseqüentemente, da função e do trabalho dos professores como o mais tradicional possível.

Muito se fala em “dar voz” aos sujeitos da pesquisa (BURKE, 1992), pois a eles foi negada a voz pela academia por muito tempo. Bom, aqui nos permitam repensar essa lógica colonialista de que a academia é quem tem o poder de dar a voz aos sujeitos (PEREIRA, 2012). Os sujeitos já são possuidores de voz, e não é um trabalho acadêmico de qualquer natureza que fará o momento de cisão entre “não ter voz” e “ter voz”. Em sua micropolítica, professores, professoras, equipe de gestão da escola, alunado, todos e todas já possuem uma voz ao pedir direito a educação, ao resistirem a ou perpetuarem os discursos hegemônicos e em seu dia a dia de trabalho na escola. Então substituiremos a ideia de “dar voz” aos sujeitos por “dar ouvidos” aos sujeitos. O que talvez falte à academia é ouvir mais o que seus objetos têm a dizer, e dizer menos por eles. É no que nos apoiamos ao apostar nas narrativas dos professores e professoras dessa dissertação.

Pois bem, dar ouvidos aos professores e professoras é aceitar sua participação também na eleição da história que desejam contar, das tradições que compreendem necessárias ou obsoletas e na criação de mais possibilidades, além do silêncio – esse sim, tradicional. Quanto mais histórias se fizerem ouvir, aumentamos o leque de discursos e dizeres do que é possível ou não neste cristalizado ambiente tradicional que *é* (?) a escola. Em verdade, um ambiente tão dinâmico, com diversas potências de socialização, narrativas e memórias não pode ser entendido como algo tradicional, no caráter inventado do termo. As invenções, neste caso, são inúmeras, e negá-las seria limitar por baixo a função da escolarização e o efeito das profissões docentes nas vidas daqueles que não compactuam do status de “normal”.

Auxiliados pelos pressupostos teóricos da História de Tempo Presente – por entendermos que “é o presente que direciona o conhecimento histórico, pois é sempre do momento que surgem as questões para o conhecimento de algum aspecto do passado.” (GLEZER, 2007) –, bem como da História Oral, objetivaremos um recorte temporal atual, procurando entender como esses processos se realizam em sala de aula neste início do século XXI. Paralelamente, os estudos de gênero, a teoria *queer* e os direitos civis legais das populações fora de norma vão ganhando espaço e patamar acadêmico. A democratização do acesso à educação vem acompanhada de estudos que tentam torná-la uma realidade mais democrática, e menos utópica. Os efeitos buscados em nossa pesquisa visam entender como

lidam professores com essas demandas, e como a sua identidade é afetada, pois “isso requer um processo de renegociação identitária, colocando o professor diante de seus limites profissionais” (XAVIER, 2013).

A História do Tempo Presente, por sua vez, colabora com os estudos da educação das pessoas trans*, por entender a importância da análise do presente não como resultado do passado, mas como sua continuidade. As fontes do passado, no caso deste estudo, estão perdidas ou são escassas. Ter contato com a sua fonte, no presente, é começar de imediato a remediar os silêncios históricos de outro tempo, pois “o Tempo Presente é um período móvel que se desloca com o desaparecimento progressivo das testemunhas” (DOSSE, 2012).

O tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação (DOSSE, 2012, p.106)

E esta luz sobre o passado que planejamos projetar se faz necessária, em tempos presentes, pelo silenciamento histórico da educação de pessoas não cisgêneras¹⁴ no Brasil. Este trabalho talvez não tivesse êxito caso se baseasse em análise documental de um passado muito distante. A própria documentação do presente deixa a desejar, pois antes de leis que garantiam uso de nome social por estudantes, a não normatização de gênero de jovens nas escolas era ignorada por lacunas de gênero (por vezes sexo) a serem preenchidas por masculino ou feminino. Nada mais nos diriam documentos de matrícula, por exemplo.

Colheremos, portanto, dados de nosso tempo para esta pesquisa. Contar essas narrativas antes ignoradas nos trará, possivelmente, novas questões sobre como professores e professoras lidam com as pessoas trans* no processo de integração democrática no ensino público – e, quem sabe, algumas respostas. Saídas das páginas policiais e de anúncio de prostituição, essas pessoas agora dividem o “tradicional” chão da sala de aula com os demais, e com professores. Vale lembrar que essa função de educador, esse currículo e este espaço sala de aula também são historicamente construídos, e que nem sempre desta forma se constituíram e apresentaram (XAVIER, 2013).

É comum a opção por entrevistas ou narrativas em pesquisas acadêmicas de educação, principalmente se o trabalho, incluído na lógica da história “vista de baixo”, planeja focar nos alunos, professores ou gestores. Ao tratarmos ainda das pessoas trans*, a história oral nos diz: “as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado, ou *grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida*” (PORTELLI, 1997, p.27, grifo nosso). Ouvir os profissionais

¹⁴ “Cisgênero” é o termo que damos a quem se enquadra no binarismo de gênero, com o sexo e gênero designados ao nascer.

de educação que as educaram é começar um tardio processo da escrita de sua história em educação. Sobre isso, o autor continua:

Fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas, elas são menos necessárias (embora de nenhum modo inúteis) para a história das classes dominantes, que têm tido controle sobre a escrita e deixaram atrás de si um registro escrito muito mais abundante. (PORTELLI, 1997, p.37)

Assim, as fontes orais são uma forma confiável e democrática de se colher experiências e rever como os fatos históricos (como a revisão da legislação de acesso e permanência da escola para grupos sociais outrora excluídos) afetam aqueles contemplados, *a priori*, por eles. Um trabalho que utiliza a História Oral está menos focado em eventos e mais em significados. Desconsiderar as falas dos sujeitos envolvidos nos processos históricos é pesquisar efeitos sem perguntar aos afetados, “o trabalho histórico que exclui fontes orais é incompleto por definição” (PORTELLI, 1997). Para esta dissertação, optamos por nos fixar nas experiências dos sujeitos entrevistados a partir de sua narrativa oral. Menos que uma entrevista, a produção de dados é uma contação de histórias, onde cada professora e cada professor relatam suas experiências e transferem suas sensações na fala com a menor quantidade possível de perguntas do pesquisador.

Em “O Narrador”, Walter Benjamin debate a importância de se ouvir as fontes orais como forma de se construir uma história: “A experiência que passa de boca a boca é a fonte a que se recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2012 p.214). Nossos dados foram coletados a partir, basicamente, da pergunta implícita: “Conte a história de como foi quando você conheceu o aluno(a)”. Na maior parte dos sujeitos cujas histórias ouvimos, o pesquisador não fez mais perguntas, deixando a memória dos professores e professoras entrar em sintonia com a história que desejavam transmitir. É também importante colher estes discursos, pois, para Portelli (1997), diferentemente das fontes escritas que precisam ser emitidas, as fontes orais precisam ser transmitidas.

Ao requisitar que nossos sujeitos falassem a partir de sua experiência, apostávamos na narrativa sobre o “eu”, como pontua Judith Butler: “quando o ‘eu’ busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que exerce suas próprias capacidades de narração” (BUTLER, 2015). O que queremos, então, é buscar nas falas desses professores e dessas professoras registros que

nos indiquem, de forma micropolítica, como se dá a relação entre poderes, memórias e afetos entre pessoas trans* e aquelas pessoas que os educam.

Como veículo das narrativas dos professores e professoras de Itaboraí, este trabalho também deseja criar uma forma de documento dessa memória, ao entender que as memórias “(...) têm uma validade relativa, histórica, já que são construídas socialmente” (NUNES, 2003). Insistimos em dizer que o que coletamos como dados não são entrevistas, mas narrativas e histórias, pois a entrevista subentende uma sequência de perguntas com objetivos analíticos e explicativos; as narrativas, porém, não tem caráter de inquisição, mas de curiosidade, de um organismo composto de discursos, memória e afetos. “Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (BENJAMIN, 2012, p.219).

Ao fim, não teremos uma análise de dados, pois nossos dados são histórias, e talvez por si só se bastem. O que faremos é comentar elementos dessas histórias e relacionar com outras histórias contadas antes: as histórias únicas sobre professores, e também sobre pessoas trans*, as histórias contadas pela academia sobre educação de pessoas trans* e a formação de professores, e histórias que nos foram contadas sobre o aluno e a aluna trans*, cujos corpos docentes tivemos o privilégio de ouvir.

Mais uma vez, retornamos às perguntas realizadas antes a respeito da educação das pessoas trans* e do preparo dos educadores para lidar com suas demandas em sala de aula, a partir de um ponto específico e recente da história (a universalização da educação) e como podemos rever estes projetos a partir do que eles significaram para os sujeitos envolvidos em sua (não) efetivação. Estes são os motores desta pesquisa.

3.3 Fontes

3.3.1. Leis e pareceres – o discurso legal como garantia de direitos (?)

Ao buscar fontes para este trabalho, visamos não só elementos documentais, legais e acadêmicos que justifiquem ou se comuniquem com o que desejamos pesquisar. Sim, isso também se faz muito necessário, porém nosso objetivo é perceber que tipo de discurso de verdade essas fontes nos trazem e como elas são percebidas tanto por nós, durante a análise das falas de docentes e da equipe de gestão, quanto por esses sujeitos, quando anunciam essa percepção em suas falas. Uma das investigações que este trabalho planeja realizar é justamente a presença, ou ausência, dos discursos das fontes nos dizeres de cada pessoa envolvida na pesquisa.

É preciso, primeiro, entender como chegamos ao ponto desta pesquisa. Interessa a forma com a qual um tema como as pessoas trans* na educação pública e os seus professores e professoras tem sua validade aceita em um programa de pós-graduação, e inserção em secretarias de educação através de cursos de extensão, políticas públicas, programas de enfrentamento ao abandono escolar. Leis são, inclusive, pistas do projeto de sociedade que se almeja construir, e no que tange a educação, são também pistas de que ferramentas o Estado disponibiliza aos sujeitos sociais para que possam defender seu direito a frequência e conclusão da sua escolarização.

Podemos coletar como fonte os textos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que afirma, em seu artigo segundo, que é dever do Estado e da família promover a educação de todos os jovens e crianças brasileiros; assim como deve fazer todos os esforços para que estes alunos concluam seu trajeto escolar, conforme evidenciado no texto de seu artigo terceiro. Para nós, importa salientar:

Art. 3º.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

(...)

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(...)

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Fica evidenciado, na leitura dos incisos destacados, que há uma preocupação legal com a propagação dos conceitos de aceitação, combate ao preconceito e às práticas de intolerância, a pluralidade de ideias e culturas e sua aplicação nas práticas sociais. A universalização do ensino, almejada pelos governos e movimentos sociais, somente se dará se a educação puder alcançar todos os corpos e sujeitos que compõem a sociedade, garantindo sua permanência e sucessos (usamos plural por não acreditarmos que o sucesso seja um, objetivo e claro, para qualquer estudante), mesmo aqueles e aquelas historicamente deixados à margem desta mesma sociedade.

Os mesmos ideais são recuperados na Resolução Número 4 da LDB, em seu Art. 3º e no Art. 9º, Título IV – Acesso e Permanência para a conquista de qualidade social, principalmente nos incisos:

I – Revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela.

II – Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.

Ora, entendendo que as identidades de gênero, assim como a sexualidade, são socialmente construídas e parte de uma cultura (LOURO, 2000), podemos concluir que a valorização da pluralidade e da diversidade cultural também inclui aqueles corpos que destoam das identidades binárias masculinas e femininas, dadas biologicamente. Valorizar, neste caso, vai além da aceitação e “proteção”, pedindo também uma afirmação, uma qualificação. Não são apenas os alunos e alunas trans*, estranhos e fora dos eixos que têm a garantia de se educar, mas os demais sujeitos da escola também têm o direito de se educar a partir da valorização daqueles que são diferentes e que sempre estiveram de um lado da norma que é oposto ao seu. Nisso, incluímos os professores e professoras. A valorização de seus alunos e alunas trans* é um direito legal e pedagógico garantido também ao corpo docente.

Assim, a LDB fornece ferramentas legais e teóricas para auxiliar o corpo docente na promoção de dignidade e educação inclusiva a grupos socialmente excluídos, como a população trans*. Interessa-nos avaliar se tais políticas de educação são pensadas também para as travestis e transexuais, ou se são lidas apenas para outras minorias, esbarrando em questões de raça/etnia, religião, e do gênero como conceito binário, por exemplo. Esse projeto democrático e em busca da universalização do ensino escolar afeta diretamente o que é a “função” de um ou uma profissional da educação.

(...) os processos de estabilização e aprofundamento democrático têm reforçado as expectativas de inclusão social por meio da escolarização. Nesse processo, a adoção de políticas de diversidade, tendo em vista garantir direitos de grupos específicos, está atuando sobre as orientações políticas para a educação, introduzindo novas demandas ao trabalho do professor (...)

Além disso, a escola vem se estruturando para atender grupos beneficiados por cotas raciais, grupos que abrangem políticas de diversidades sexuais, dentre outros (XAVIER, 2013, p.30)

Não é mais então possível desassociar o papel de mediação entre alunado e o projeto de Estado democrático de direito para todas e todos aqueles que são convidados, por que não dizer intimidados, a participar deste espaço de educação. Professores, conforme a velha imagem também historicamente construída de detentores de saberes técnicos, não mais existem. São agentes sociais de inclusão e de educação como projeto de cidadania. Se a sociedade, os profissionais de educação, jovens e Estado estão completamente cientes e seguros quanto a este fator, é também uma questão desta pesquisa, embora não acreditemos que haja uma única resposta a este questionamento.

Precisamos pensar que os estudos inclusivos e de universalização da educação se desenvolveram acompanhando os estudos de sexualidade, gênero e diversidade. Conforme os casos de AIDS se tornam comuns nos anos 80 no Brasil:

(...) passou-se a discutir muito mais a sexualidade (e a homossexualidade) em várias estâncias sociais, inclusive as escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação, passasse a estimular projetos de educação sexual e, em 1996, o MEC introduz a temática, *como tema transversal*, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (LOURO, 2004, p.36, grifo no original).

Temos, desta maneira, a ligação entre os estudos de sexualidade e o currículo de educação, ao pensar na adição de “Orientação Sexual” como tema transversal de educação a partir de 1996. Por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual sigam um modelo de profilaxia, heteronormatividade e esteja já datado, encontramos já alguns avanços, como a preocupação com o desejo e a ideia de que todos somos sexualmente “educados” e “orientados” pelas relações de poder que nos cercam. Embora estes PCNs não falem de pessoas trans* diretamente em seu texto, há o debate da construção dos gêneros e da sexualidade como parte integrante das identidades, da cultura e das relações sociais.

Mesmo que tal tema transversal ainda primasse pela norma homem-mulher heterossexual, o universo do abjeto entra em comunhão com o ambiente escolar, inspirando a necessidade de levar para o campo educacional informações e discussões sobre o corpo e o sexo, mesmo que na forma de profilaxia.

Há também as vitórias específicas do movimento social de pessoas trans* em relação à legislação, e não podemos ignorá-las. Um documento do Estado do Rio de Janeiro, citado por alguns dos sujeitos da pesquisa, é o Decreto nº 43.065 de 08 de Julho de 2011, que determina em seu artigo 1º: “Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis capazes, mediante requerimento, o direito à escolha de utilização do nome social nos atos e procedimentos da Administração Direta e Indireta do Estado do Rio de Janeiro”. Embora seja um decreto Estadual, não havendo emulação automática para a lei orgânica da cidade de Itaboraí, e embora as pessoas trans* estudantes não serem consideradas capazes por questões etárias; este decreto serviu de base legal para defesa do nome social do aluno e da aluna cujas escolas visitamos para realizar esta pesquisa. A própria ação sugerida pela SEMEC de Itaboraí, conforme foi explicado por seus representantes, é que os alunos e alunas transexuais e travestis tenham o direito a uso do nome social.

Ainda sobre avanços no campo legal para acesso e permanência de pessoas trans* na escola, temos as resoluções número 12, de 16 de janeiro de 2015 e número 13 de 6 de março de 2015¹⁵. Os dois documentos fazem relações com o artigo 5º da constituição – que estabelece igualdade perante a lei – e com a LDB para promover direitos às populações

¹⁵ Para caráter de pesquisa, os pareceres estão disponíveis no Diário Oficial da União no link: <http://tinyurl.com/zmyha36>

trans*. A resolução 13, inclusive, determina que é obrigação do Estado apresentar sugestões e planejamentos para políticas públicas que promovam a cidadania LGBT. O que torna complicada a resistência de agentes públicos às demandas de direitos trans*, por exemplo, se levamos em conta a força da lei. Dentre os artigos do parecer número 12, gostaríamos de salientar:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 2º Deve ser garantido, àqueles e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

Art. 3º O campo "nome social" deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares.

Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

(...)

Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Nenhum dos nossos sujeitos da pesquisa mencionou essas resoluções, talvez por serem recentes no ato de nossas entrevistas. Mas não pareceu necessário. Um fator que não podemos ignorar aqui é o desejo de se proteger, legalmente, esses sujeitos, mesmo quando não há ferramentas legais específicas que “autorizem” esta defesa. Os sujeitos – funcionários da SEMEC, gestoras, professores e professoras – não aguardam que o Estado se pronuncie por meio de seus mecanismos legais, mas criam suas próprias táticas para garantir os direitos a quem os teve negados. Se “a tradição nos ensina que o estado de exceção (‘ausnahmezustand’) em que vivemos é regra” (BENJAMIN, 2012 p.245), é preciso acreditar que os seres sociais disso já são cientes, e procuram em suas práticas combater. Em relações de poder não existe lados neutros, todos e todas são participantes do mesmo jogo de forças.

Interessante pensar nessa ação dos sujeitos em um momento como 2016, quando o programa Rio sem Homofobia foi desmantelado¹⁶ por interesses político-religiosos. O Estado que abre precedência para uso de nome social é, algum tempo depois, o mesmo que por economia leiloa os direitos civis de minorias para partidos políticos. Ao mesmo tempo em que o campo legal se torna uma batalha pela educação laica, pública e de qualidade, o movimento

¹⁶ Em 2016, o pastor Ezequiel Teixeira assume a pasta da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos e, como resposta à crise financeira do Governo do Estado do Rio de Janeiro, demite funcionários do programa Rio sem Homofobia das cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Friburgo e Niterói. Mais informações em: <http://www.cressrj.org.br/site/noticias/pastor-ezequiel-desmonta-programa-rio-sem-homofobia/>

Escola Sem Partido¹⁷ ganha notoriedade nacional na sua busca por uma educação sem “doutrinação marxista” e com temas ligados a gênero e sexualidade abolidos do currículo. Seu site contém inclusive métodos para “identificar um professor doutrinador” e como e onde denunciar estes profissionais. Seu lema “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” é, por si só, um resumo dos objetivos discursivos por trás dessa definição de o que seria “doutrina” e o que seria “educação”, em um claro ataque às diferenças.

O campo legislativo se torna uma disputa de poder entre manter o que se entende pela tradição e a garantia de direitos humanos, disparando um debate de que tipo de tradição é essa que elegemos como necessária de manutenção. Enquanto isso, no “chão da escola”, disputas também são tratadas com apoio e ressignificação de discursos legais de verdade, mas também com desejo e empatia. Em xeque, o direito de pessoas de estudar, e o direito dos profissionais de educação de poder educar a essas pessoas. Não existe pedagogia sem luta, ao que observamos.

Em uma tentativa de retirar professores e professoras do papel de simples executores de planos de aula, que nos seja permitido pensar desta forma: entende-se, por um lado, a educação universal como inclusiva por seu texto legal e seus objetivos pedagógicos; porém, por outro lado, observamos um comportamento conservador e normativo do meio social em que esta escola pensada acontece. Educadoras e educadores têm, então, um papel transgressor. Ora transgridem a norma social, não representada no texto legal, ora promovendo a não adequação de corpos vistos como desajustados a partir de seu trabalho pedagógico, ora transgredindo a norma legal-pedagógica da LDB e de demais textos norteadores dos objetivos e princípios da educação. Legalmente, ainda, não temos uma Escola Sem Partido, e o partido defendido é a bandeira dos direitos humanos e subjetivos. Ir contra o projeto de educação pública como ele é não significa ser apenas “um conservador”, mas um transgressor de leis – um paradoxo interessante de pensar, já que alguns conservadores também se ocultam na máscara de cumpridores da lei, pessoas “não corruptas”.

O papel de neutralidade dessas professoras e desses professores precisa ser, logo, desnaturalizado. Toda ação em educação é carregada de política, potência e discursos. Não há educação sem ideais, ou disciplina sem uma filosofia que a direcione. A escola não é formada apenas de corpos comportados, mesmo dentre os corpos docentes. Há transgressores nas escolas, e não são apenas estudantes.

¹⁷ A Associação Escola Sem Partido conta com website próprio: <http://www.escolasempartido.org/> e pressiona o poder legislativo em nível municipal, estadual e federal para que haja controle dos conteúdos passados aos estudantes, normalmente ligados a promoção de igualdade e direitos humanos, em defesa da família, tradição e do capitalismo. Uma tragédia.

3.3.2. Pesquisas e Produções em gênero e sexualidade – Silêncio perpetuado

Como forma de revisão de literatura, questionamos como fariam professores e professoras que quisessem pesquisar, academicamente, sobre as relações da escola com as pessoas trans*, em seus muitos níveis. Imaginávamos, antes de realizar a pesquisa em si, que os estudos em gênero, sexualidade e principalmente voltados para as pessoas trans* seriam raros e pouco tradicionais à academia. Era preciso, porém, investigar.

Resolvemos realizar uma busca com foco na pós-graduação. Este trabalho é uma dissertação de mestrado, de forma que buscamos compreender de que maneiras os programas de pós-graduação e os seus textos finais colaboram para o debate do gênero e para sua divulgação e análise científica. Infelizmente, os estudos de gênero, com foco em pessoas trans*, não é tradicional na academia, e é praticamente ausente na educação. Pelo menos é o que uma pesquisa no Banco de Teses da Capes¹⁸ nos aponta. Talvez o sistema eletrônico não esteja em pleno funcionamento. Isso é um dado interessante, pois demonstra a dificuldade de pesquisa que professores podem encontrar ao buscar estudos acadêmicos que os elucidem a respeito da educação de pessoas trans*.

Em resumo, a busca mais frutífera, que teve como palavras-chave “gênero” e “Educação”, nos leva a um total de 36 trabalhos – todos datados de 2011 em diante, talvez um indicativo de problemas na plataforma virtual – dos quais, além de um único trabalho de mestrado profissional, temos:

Quadro 1 - Consulta por palavra e área de produção 2004 a 2014

Área de conhecimento	Mestrado Acadêmico	Doutorado
Educação	14	2
Educação Física	3	0
Letras	1	1
Outras áreas	8	6

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os trabalhos pesquisados acima, apenas um fala diretamente de pessoas trans*, na área de saúde coletiva. Procurando ainda a palavra chave “transexualidade”, encontramos 7 trabalhos, voltados às áreas de Antropologia (uma linha de pesquisa), Sociologia (duas linhas) e História (três linhas) – nenhum na área de Educação. Interessa-nos a presença do discurso

¹⁸ Pesquisa realizada em Fevereiro de 2015.

médico, em maior alcance que demais ciências, por sua influência nos discursos sociais. Se uma pessoa deseja, por exemplo, alterar seu gênero ou sexo perante a lei brasileira, deve passar por uma avaliação médica/psiquiátrica para que receba um laudo e, assim, seja autorizada sua condição de sujeito conforme se identifica. Não basta a autoidentificação desse corpo, ele precisa ser validado pelo discurso médico (BENTO & PELÚCIO, 2012). Essa mesma validação é transportada constantemente para os discursos sobre gênero e sexualidade em educação, passando normalmente por um caráter de saúde e doença, de profilaxia e higienização dos corpos (MISKOLCI, 2012). Enquanto a discussão sobre gênero e sexualidade for orientada para a vida “saudável” dos sujeitos, e menos para seus desejos e as relações de poder envolvidas nesse desejo e na produção desse corpo saudável, as pesquisas em educação apenas estarão subordinadas ao discurso médico vigente. A escola, com reflexo desse caráter nas pesquisas em educação, então reproduz um discurso pronto, perdendo seu poder questionador e de reconstrução.

O que nos importa aqui não é apresentar este trabalho como mais uma colaboração nas produções acadêmicas. Nosso interesse nesse levantamento é apontar para a falta de atenção acadêmica aos temas que envolvem pessoas trans*, sua educação e a formação de professores para lidar com conflitos e aprendizados que o contato docente-discente pode produzir. Mais do que apontar lacunas na produção acadêmica, é importante perceber o quanto a sociedade cis-heteronormativa está dada e cristalizada, inclusive causando esquecimento e silêncio das fontes e pesquisas no ensino superior.

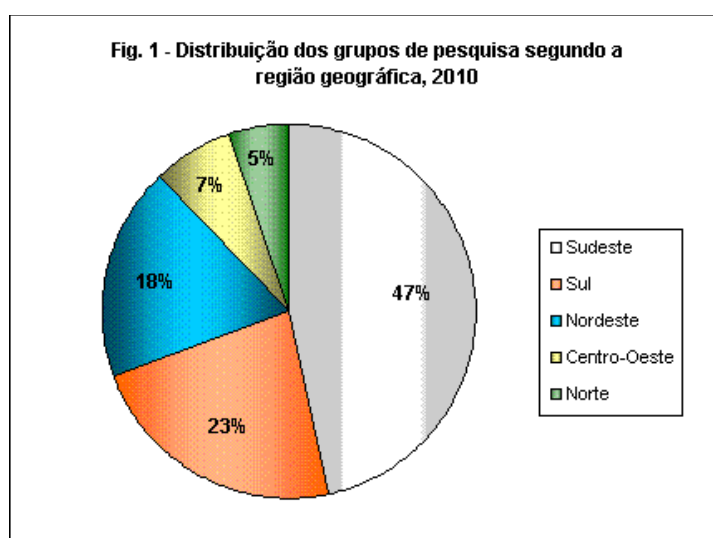
Para conhecer as produções acadêmicas sobre o estudo dos PPGs em geral no Brasil, buscamos no site da CAPES¹⁹ as publicações sobre o estudo de programas de pós-graduação enquanto objeto de estudo. Para tanto, utilizamos um novo critério disponível no site da CAPES, o de data de publicação, incluindo todas as áreas acadêmicas, e encontramos o número de 8.983 publicações no período de 2004 a 2014. Numa busca “refinada”, consideramos esses resultados, mas, agora acrescido ao termo pós-graduação as palavras: gênero/sexualidade, separadamente. Percebemos, então, que o número de publicações se reduz drasticamente, isto é: no momento em que usamos os termos pós-graduação e gênero, obtivemos o resultado de 1.116 publicações; quando usamos pós-graduação e sexualidade, obtivemos o resultado de 282 publicações. Em todo caso, é preciso esclarecer ainda que não houve um filtro, neste caso, para área de educação, o que torna possível encontrar nesses

¹⁹ Pesquisa realizada em Fevereiro de 2015.

resultados várias áreas de pesquisa como antropologia, sociologia, medicina, biologia dentre outras.

Nesse processo investigativo tomamos ainda como base o “Diretório do CNPq”, no qual foi possível reunir os grupos e linhas de pesquisa dos cursos de mestrado e doutorado do período destacado para essa investigação. Para esse espaço de pesquisa, utilizamos o mecanismo “Refinar meus resultados”, destacando o tópico “educação”. Os resultados dos Grupos e cursos de pós-graduação stricto sensu – mestrado e doutorado, serão apresentados no próximo tópico.

Entendemos que a CAPES e o CNPq não são os únicos espaços de pesquisa ou local de disseminação de produções acadêmicas no Brasil, porém, os elegemos intencionalmente como uma fonte de consulta, por acreditar que eles estão diretamente ligados à regulamentação dos PPGs, oficializando Programas e cursos. Para ilustrar o que temos hoje no Brasil em termos de grupos de pesquisa de pós-graduação em geral, trouxemos o último levantamento (2010) do CNPq “por região”, do qual transpusemos a figura 1 a seguir:



FONTE: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao>

Com base no gráfico apresentado, podemos observar que há uma assimetria regional no que diz respeito ao legado educacional no que tange à pós-graduação em geral. A Região Sudeste aparece com quase a metade dos grupos de pesquisa, enquanto o Centro-Oeste e o Norte do Brasil somam apenas 12% dos grupos. Esse elitismo regional das produções acadêmicas não é inocente, mas discursivo. Em uma época política de verbas²⁰ cortadas para a educação nacional, nos levamos a indagar como as universidades do Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobrevivem e como atraem jovens pesquisadores.

²⁰ Verbas, no caso, financeiras, não “verba volant scripta manent”.

A partir do conhecimento das universidades que mantêm grupos de pesquisa e curso de mestrado e/ou doutorado, entendemos que seria necessário conhecer o movimento da pesquisa (em geral) sobre a temática investigada, para depois, então, investigar como tem sido desenvolvidos os grupos de pesquisas e as produções acadêmicas dos cursos no Rio de Janeiro.

Assim sendo, para perceber esse movimento dos grupos de pesquisa nas universidades brasileiras no período de 2004 a 2014, tomamos, mais uma vez, como referência, as informações contidas no Diretório do CNPq, na página de Consulta parametrizada da Plataforma Tabular do site do CNPq, onde aparecem os programas e cursos certificados por essa agência de fomento.

Nessa trajetória investigativa, foram usados como critérios de pesquisa: Nome do Grupo; Nome da linha de pesquisa; Palavra-chave da linha de pesquisa. Os termos usados foram: gênero, sexualidade, sexualidades, sexual, feminilidade, feminino, travestilidade, diversidade sexual, masculinidades, masculino, transexualidade e assexuado, todos de forma individualizada. Não houve limitação de área, portanto, tudo indica que os resultados expostos mostram os estudos acadêmicos de pós-graduação em geral e não somente na área de educação.

Quadro 2²¹ – Consulta por palavra e publicações

Palavra-chave	PPG	Publicações (2004-2014)
Gênero	1534	22.391
Sexualidade	389	1.026
Sexualidades	66	277
Diversidade sexual	58	444
Travestilidade	01	14
Transexualidade	06	26

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo inferindo que a palavra gênero tem diversas aplicações (literárias, biomédicas, textuais, apenas para citar algumas), percebemos que a preocupação acadêmica, as atenções e estudos dirigidos a respeito de pessoas trans* são deveras diminutos, quando comparados a gênero. Mesmo se compararmos as produções e linhas/grupos de pesquisa/programas de pós-graduação sobre travestilidade e transexualidade, não alcançamos um terço do que se produz

²¹ Pesquisa realizada em 23 de fevereiro de 2015.

sobre diversidade sexual, por exemplo. Mais uma vez, fica evidente a diferença de intenções entre estudar a sexualidade e os gêneros não-normativos, que passam pelas conquistas do movimento social majoritariamente cis-homem homossexual, até a resistência das instituições e sujeitos sociais para debater e elaborar mais possibilidades para o gênero.

Recentemente, Márcia Ondina Vieira e Luciano dos Santos realizaram um estudo sobre as produções do GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) da Anped. Os resultados são muito interessantes, por apontar caminhos pelos quais os estudos de gênero e sexualidade em educação têm passado. Em uma primeira observação, fica clara a predominância de estudos desta temática no eixo sul-sudeste (VIEIRA & SANTOS, 2014), conforme imaginamos, pela existência de grupos de pesquisa relevantes, como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo.

Com uma triagem nas produções, o artigo seleciona 14 textos para análise, sendo dois dos trabalhos voltados para estudos de gênero que incluem pessoas trans* – os demais quase sempre focam na formação dos professores, ou em homossexualidades. O que podemos inferir é que, mesmo em um grupo de trabalho voltado para gênero e sexualidade, é pouco expressiva a produção que fale sobre dissidentes de gênero normativo. Outro dado é potente para nossa análise: fora do GT 23 – espaço acadêmico determinado para os temas – é quase inexpressiva a produção que permeie gênero e sexualidade.

(...) o fato é que muito pouco sobre diversidades sexuais se encontra nos demais GTs da ANPEd, isso sem nem ao menos adentrar na especificidade do tema docentes e diversidade sexual. Em todo o período analisado, foram encontrados apenas oito textos sobre diversidade sexual em todos os demais 22 GTs (VIEIRA e SANTOS, 2014 p.97)

A interlocução entre gêneros, sexualidades e a educação fica, portanto, limitada dentro do espaço que conquistou, sendo poucas vezes extravazado. E ainda assim, pouco se fala e se produz sobre a educação de pessoas trans*, sobre os relatos de seus educadores e educadoras, ou sobre como essa exclusão afeta o desenvolvimento de uma sociedade não cis-heteronormativa.

Dados os silêncios acadêmicos, propomos ampliar nossas fontes conceituais também para o universo não acadêmico, a partir de *blogs* e sites alimentados pela militância, por movimentos sociais e jovens pensadores contemporâneos. Defendemos este uso pouco tradicional para a construção deste texto devido a três fatores: o primeiro, de ordem ideológica, que consiste em trazer para a academia, a partir deste trabalho, a participação daqueles e daquelas que produzem discursos políticos através de seus textos e suas intervenções; o segundo, por dar voz a coletivos que são compostos por pessoas trans*,

adicionando suas vozes às de referências acadêmicas e; finalmente, por acreditar na potência e na importância de mídias sociais e virtuais para a ampliação da discussão sobre fazeres acadêmicos, currículos e capitais culturais (SALES & PARAÍSO, 2011).

Como também visamos entender de que maneira o discurso acadêmico oficial sobre a educação, sexualidade, e gênero está indo ao encontro, ou não, dos dizeres de profissionais de educação que encontramos em nossa pesquisa, utilizaremos os materiais impressos dos programas “Diversidade sexual na Escola” da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e dos programas da SECADI/MEC “Gênero e Diversidade Sexual” (GDS) e “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE). A escolha desse material se dá pelo caráter de extensão dos projetos e por representar o resultado do trabalho de acadêmicos cujo discurso se consolida como material de consulta a professores e professoras.

Servirão como base dessa análise os livros “Diversidade Sexual na Escola” e “Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Educação, cultura, violência e Ética”, ambos de 2008 e organizados por Alexandre Bortolini, profissional então responsável pelos projetos na UFRJ. Também “Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica”, escrito Bortolini, Marisa Mostafa, melissa Colbert, Pedro Paulo Bicalho e Thiago Félix Pinheiro; e “Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas”, organizado por Pedro Paulo Bicalho, Maria Luiza Rovaris Cidade, Thiago Colmenero Cunha e Alfredo Assunção Matos. As duas últimas publicações são de 2014, sendo a última uma coletânea de textos escrita por professores em parceria com os monitores do curso GDE de 2014.

Entendendo que as vozes da academia possuem seu valor de autoridade, e também acreditando no engajamento de se estar na academia e se produzir ciência, desejamos adicionar às produções um texto final que colabore para a aproximação entre academia, ambiente escolar e movimentos sociais. Este pode parecer – e provavelmente é – um desejo soberbo para uma dissertação de mestrado. Que nos seja permitido impulsionar nossa escrita a partir de uma pequena utopia de desejos.

PARTE II**DOS PONTOS: PARTIDA, VISTA, FALA, ORIGEM, DESTINO.**

4. PRIMEIRO CAPÍTULO: VOZES, DISCURSOS, ENUNCIÇÕES E PARTIDAS

Mas o motivo pelo qual desejo ser chamado pelo meu apelido de infância é exatamente esse: me lembrar de que um cientista deve, acima de tudo, ser como uma criança. Se ele vê algo, deve dizer o que está vendo, independentemente daquilo ser o que ele imaginava ver ou não. Ver primeiro, testar depois. Mas sempre ver primeiro. Senão você só vai ver o que você espera ver.

Douglas Adams, “Até mais, e obrigado pelos peixes”

4.1. Em que lugar estou e por quem falo? *Queerficando o sujeito pesquisador*

Durante o processo de escrita do texto para o exame especial de qualificação para o mestrado, fui acordado uma noite por um pesadelo que acho relevante citar. Estava na escola onde trabalho, em uma supervisão que mais parecia uma ronda policial: professores e alunos alinhados. Em algum momento, uma supervisora destaca uma criança e começa a gritar com ela frases como “você deveria se comportar como menino”, e “vai ficar de ponta-cabeça até aprender e ser homem”. É evidente que não se coloca qualquer criança de ponta cabeça, mas estamos com uma licença poética porque era um sonho. Eu saio do meu lugar e começo a gritar, desesperado e raivoso, para que não façam aquilo com aquela criança. Da parte da supervisora (sem rosto ou identidade conhecida), ameaças de exoneração e violência. Da minha, gritos que acusavam e denunciavam o fascismo daquela instituição e que naquela escola, onde eu trabalhava, teríamos sim aluna travesti. Acordei de sobressalto e um único pensamento me pesou por todo o dia: nenhum colega, no sonho, se manifestava para ajudar a mim ou a criança humilhada. Alguns até diziam que eu tinha perdido a noção.

Por que este sonho é relevante para este texto? Porque ele mostra a intercessão entre muitas identidades que atuam diretamente neste trabalho: de professor de escola pública, pesquisador em gênero e sexualidades e militante pelos direitos humanos. É um sonho, e não possui valor científico, mas emula uma sensação que – de certa forma – dirige as questões, o foco e as preocupações desta pesquisa: alguém se levanta para defender aquela criança? Como diria Beto Preciado (então ainda se apresentando como Beatriz), “quem defende a criança *queer*?” (PRECIADO, 2013).

Este trabalho é, antes de tudo, uma aposta. Aposta em um modelo de pesquisa e, conseqüentemente, de educação que compreenda as identidades, trabalhe as diferenças, considere os espaços ocupados pelos sujeitos e se organize através da desconstrução. As

próprias identidades deste pesquisador/professor foram importantes para a determinação do corte deste estudo.

Todo trabalho envolvendo grupos historicamente silenciados pede um cuidado para não sufocar as vozes que planejamos ouvir. Esse cuidado nos levou a determinar o foco desta pesquisa. Como profissional, estou na escola pública como professor e cis-homem, ou seja, não estou no local de pessoa trans* discente. Por não termos uma educação de fato inclusiva, são poucas as pessoas trans* no ensino superior que possam dirigir uma pesquisa a partir do espaço em que ocupam. Sendo assim, partirei do espaço ocupado por nós – pesquisador e sujeitos estudados – o de professores e professoras cisgêneros. Daí, a necessidade de marcar o espaço de falar *sobre*, não falar *por*. Falamos sobre a educação de pessoas trans* por meio dos dizeres de suas professoras e seus professores. Assumir que os professores e professoras de nossos alunos trans* também são sujeitos importantes na construção de uma educação igualitária em gênero(s) é uma das engrenagens que movimentam esta pesquisa.

Estar em sala de aula em uma cidade periférica ao Rio de Janeiro, Magé²², me faz entrar em contato com diferentes demandas de educação que o centro urbano não tem, de infraestrutura a déficits socioculturais. Essa experiência profissional reforça minha identidade de professor de escola pública, pois causa constantes confrontos de diferença entre o alunado e eu, como professor. O mesmo não é sempre sentido por colegas que moram pela região. Compreender os atravessamentos que professores sentem, de forma diferente, auxilia na compreensão das múltiplas vozes que formam o espaço escolar e, conseqüentemente, meu espaço de professor e de autor desta pesquisa.

Mas afinal, qual o papel do pesquisador que entra em uma escola pública procurando material para estudar? Ele deixa alguma impressão? Ele, mestrando, está ali para aprender, apreender, compreender as histórias de professores e professoras, como ele. Então, o que diferencia um sujeito com um gravador, de um sujeito que fala? Deixemos Butler colaborar para pensarmos sobre quem é esse “eu” pesquisador, e quem é o “eu” que narrará a história que compõe esses escritos: “A Razão disso é que o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para um conjunto de normas” (BUTLER, 2015). O pesquisador representa a história de uma pesquisa, de um texto a ser construído, de desejos, de uma linha de pesquisa, de um objetivo científico e de um

²² Cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro faz divisas com Guapimirim, Itaboraí, Petrópolis, Teresópolis e Duque de Caxias. Com população por volta de 230.000 habitantes, é um dos municípios mais antigos do Rio de Janeiro. Em 2010, apresentava IDHM de 0,709. Sua rede pública é responsável pelos ciclos de Educação Infantil, Fundamental I e II. É, basicamente, um município de produção agropecuária. Dados disponíveis em cidades.ibge.gov.br para consultas.

engajamento, todos elementos circunscritos no ato de ir a campo. Pensando nisso, durante o longo caminho até as escolas, sempre me apresentei como professor que estava estudando. Além de uma boa versão da verdade, aproximava as identidades de quem fala e de quem ouve. Antes de ligar o gravador, o respeito ao ambiente daquelas escolas e o respeito aos seus horários. E sempre uma prévia da minha própria história para quem ia me contar de si.

Antes do caminho até as escolas, o caminho até o espaço de pesquisador nos auxilia no traçado (ou seria trançado?) desse texto. No ano de 2014 fiz parte de um curso de formação continuada do SECADI/MEC, cuja organização ficou este ano sob a responsabilidade do Instituto de Psicologia da UFRJ e tem caráter de extensão, intitulado Gênero e Diversidade na Escola. E a história deste projeto leva esta pesquisa de encontro com a cidade de Itaboraí. O Projeto Diversidade Sexual na Escola foi criado em 2005 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O projeto então tinha, como modo de operação, oficinas realizadas em escolas com objetivo de combater as formas de opressão por sexualidade e gênero e sensibilizar profissionais de educação. No ano de 2007, torna-se financiado pelo Ministério da Educação (MEC) através de edital específico da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para realização de cursos de formação continuada, bem como produção de livros, vídeos, materiais de apoio e eventos acadêmicos.

Com financiamento e caráter de formação continuada, o curso intitulado “Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola” teve edições em 2007, no município do Rio de Janeiro, e em 2008, 2009 e 2010 em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. A parceria com Itaboraí teve início em 2010 com a realização de três turmas do curso de extensão, além de oficinas de sensibilização e distribuição de materiais em diversas unidades escolares.

Em 2011, o MEC não ofereceu editais para cursos de capacitação de professores em Gênero e Diversidade Sexual (GDS), pois executou em parceria com diversas organizações nacionais e internacionais o Projeto Escola Sem Homofobia, uma política pública nacional para pesquisas, produção de materiais educativos e processos formativos de profissionais. Porém, durante a elaboração dos materiais, o Projeto sofreu duras críticas de setores políticos conservadores, e foi pejorativamente chamado de ‘kit gay’. Apesar das manifestações favoráveis feitas por universidades, movimentos sociais, Conselho Federal de Psicologia e instituições governamentais, o Projeto foi oficialmente suspenso pela Presidência da

República em 25/05/2011²³. O MEC então retorna ao modelo de editais de formação: a UFRJ foi novamente contemplada com o GDS em 2012 e, em seguida, com o edital Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em 2014, todos administrados pelo Instituto de Psicologia em conjunto da Pró-Reitoria de Extensão.

O curso de 2014, Gênero e Diversidade na Escola foi executado em oito turmas em diferentes cidades: Rio de Janeiro, Itaboraí e Duque de Caxias, utilizando os diferentes espaços da UFRJ e parcerias com a Prefeitura de Itaboraí e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A equipe do projeto, montada a partir de convites da coordenação, era composta por profissionais de educação, psicólogos, ativistas de direitos humanos pós-graduados ou pós-graduandos na função de professores e estudantes de graduação de psicologia, serviço social e história da arte como monitores das turmas. A equipe participava de planejamentos semanais presenciais dos oito cursos em andamento.

No caso de Itaboraí, foram criadas duas turmas, uma aos sábados pela manhã e outra às segundas de noite. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através do Núcleo de Identidades e Culturas, estabeleceu uma parceria para garantir estrutura e suporte na divulgação do curso. As gestoras responsáveis reconheciam tanto a importância histórica da discussão e o impacto dos cursos anteriores quanto a necessidade urgente de debater gênero e sexualidade nas escolas da rede. A formação continuada teve um caráter facultativo, sem dispensa de carga horária dos profissionais. O curso teve 120 horas de duração, sendo 60 horas de encontros presenciais durante 15 semanas e outras 60 horas de atividades pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas em seu cotidiano de trabalho.

Como responsável pela turma de sábado, ministrei um curso a partir de debates com profissionais da educação da rede pública a respeito de questões a respeito da noção socialmente construída de gênero, políticas de inclusão, raça e etnia e sexualidades. É muito rica a experiência de partilhar com demais educadores vivências e práticas para combater a exclusão de grupos sociais ao ambiente escolar. Acreditando nisso, busco nesse trabalho expandir a análise do que professores e professoras têm a acrescentar aos estudos de gênero. Também a partir dessa experiência, criou-se uma parceria entre pesquisador e local de pesquisa, ou como preferimos dizer, entre este professor a SEMEC de Itaboraí.

As aulas do curso foram simultâneas ao primeiro ano do curso de mestrado, e já então pude começar a pensar como professores e professoras lidam com questões envolvendo

²³ Saiba mais sobre o Projeto Escola Sem Homofobia do MEC, os materiais e sua suspensão em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>, http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh_kit.asp e <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensao-de-kit-anti-homofobia>.

sexualidade e, especificamente, as questões de gênero. Em um constante exercício de repensar o mundo e desconstruir fatos naturalizados, provocamos cada cursista a realizar pequenas intervenções em seus ambientes de trabalho, ou seja, as escolas onde lecionam, ou são parte da equipe diretiva ou de apoio. Muitas das respostas colhidas em fichas de avaliação e descrição dos exercícios pedidos compõem a pré-pesquisa – de certa forma, uma alavanca para que nosso texto se projetasse – deste trabalho, revelando alguns caminhos a seguir e apontando algumas dificuldades que estes profissionais de educação encontravam tanto para falar sobre os temas, quanto para efetivamente intervir de alguma forma em seus locais de trabalho.

A principal queixa era de que as escolas estavam “engessadas”, se não pela direção, por parte dos próprios alunos que se prendiam as regras que a ordem cis-heteronormativa impõe. Em um dos exercícios, os professores precisavam fazer uma pequena inversão de papel de gênero. Uma professora relata:

A intervenção que eu usei pra desconstruir ou inverter uma regra de gênero foi o “da fila” pedi aos alunos que formassem por ordem de tamanho e que fizessem apenas uma fila, ou seja, meninos e meninas juntos. Esta atividade eu fiz com uma turma de 2o ano do ensino fundamental I, no princípio houve algumas reclamações e confusões, mas no final deu tudo certo. Claro que eles perguntaram o porque daquilo. Apenas disse que queria fazer uma fila diferente.

De maneira sutil, a cursista enfrentou a norma. Desafiou a lógica binária que separa gêneros e reforça que meninos e meninas estão em constante estado de negação, ou se é um, ou outro e negar a diferença é afirmar a identidade. Este exemplo simples é uma maneira de apresentar as apostas que realizo, enquanto pesquisador, professor e sujeito social em uma metodologia-política de desconstrução dos paradigmas socialmente dominantes. Quando falamos em desconstrução, não apontamos num “produto final” representado por um sujeito sem construções sociais, mas num sujeito atuante em refletir como as construções sociais são dada como naturais, quando podemos observar que são naturalizadas pelos discursos hegemônicos.

Quando observamos as fichas de avaliação do curso, vemos bons resultados dessa prática de treinar o olhar. Este foi o primeiro “exercício” planejado para o andamento das aulas, que se olhassem para todas as instituições dadas e repensassem como aquilo se constituía como norma, e que não fora sempre assim. Pegando o “feedback” de uma das fichas de avaliação, observamos um cursista relatando que “(...) coisas pequenas que passavam por mim despercebidas, hoje já consigo ver com outros olhos, como a divisão de gêneros que se dá desde o jardim de Infância, a necessidade de rotular uma criança por gênero

(...)”. Esta é uma forma de desnaturalizar as relações de poder e das instituições que moldam os corpos dos sujeitos. Isso não significa o caos, ou desfazer as relações existentes, mas ainda:

Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Operamos com remontagem para fabricar outros sentidos e com a recomposição para encontrar virtuais. Em síntese, operamos com a multiplicação para fazer o ‘e’ da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamentos para a educação. (PARAÍSO, 2012)

Permitimos, então, outros pensamentos para a educação por gênero, desconstruindo a lógica que opera na separação dos meninos e das meninas, e seu antagonismo no espaço de sala de aula. Rompemos as fronteiras para ressignificar outras divisões: altura, vontade de estar em algum lugar, desejo de união ou separação. Trazer esses conceitos para as análises das entrevistas realizadas permitirá rever outras lógicas, que insinuem diversas “verdades” como a opressão dos professores e professoras na sala de aula, o despreparo e a separação hierárquica entre alunado e professorado. Este processo de escuta dos sujeitos e de desconstrução é uma saída para não mais termos histórias únicas sobre a educação de pessoas trans* e, também, de profissionais que participam deste processo de educação. Evidentemente, estas são ainda hipóteses que extrapolam o que conseguiremos analisar a partir do material colhido em campo. Acreditar no que possa transbordar das falas dos sujeitos entrevistados também é investir na diversas trajetórias deste mesmo trabalho, adaptando e buscando o conhecimento a partir de reconfigurações que demandem os sujeitos envolvidos.

Outro momento potente do curso e interessante a este estudo foi a exibição do filme argentino “XXY”, de Lucia Puenzo, contando a história de uma adolescente identificada até então como menina, mas que era intersexual. Trazer aquela história até as/os cursistas parece ter movido com algo dentro de suas certezas sobre gênero e sexualidade. A cena de sexo em que Alex, a adolescente protagonista, penetra o filho também adolescente dos hóspedes em sua casa foi ponto alto do debate, com as pessoas em roda demonstrando talvez não choque, mas surpresa pela expansão de possibilidades de relação entre sexo e gênero que transbordem os limites de homo-hetero-bissexual e homem-mulher. Nesta aula, todas e todos observaram como a escola, nesta história, passa apenas como local de constrangimento, sendo sequer retratada como locação de filmagem e passando sempre como paralela às questões da história, tanto em ações como na construção de Alex.

O debate mostrou como a ideia de travestilidade, transexualidade e intersexualidade estavam confusas entre os alunos e alunas, além de ajudar a demarcar as questões que envolvem gênero, das que envolvem sexualidade. O discurso médico, representado em um

personagem, também foi amplamente criticado por nossas cursistas, o que foi surpreendente. Elas não aceitavam a então hegemônica opinião, e consequente ordem, da medicina sobre aquele corpo – determinando que apenas poderia existir felicidade do sujeito a partir de uma operação de designação do sexo, sua definição dentro das categorias possíveis – e acreditavam que só o próprio sujeito poderia decidir como existir, inclusive optando pela existência na fronteira. Uma vez mais, acompanhar histórias – mesmo que em ficção – sobre um grupo de pessoas até então inexistente transbordou em relatos de experiências pessoais, embora não profissionais, entre alguns cursistas. A sensação após a exibição do filme era de peso, aqueles corpos agora pesavam com sua história, angústia e dilemas junto da história dos professores e professoras que acompanhavam o filme e discutiam repensando suas próprias práticas.

A experiência como professor do curso GDE possibilitou uma entrada, a partir da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí, na rede de ensino da prefeitura, sendo assim escolhida como campo deste trabalho. A disponibilidade, existência de cursos de formação e diálogo com a secretaria fizeram com que esta escolha fosse mais acertada que se, por exemplo, esta pesquisa se realizasse em Magé. Podemos considerar que as experiências e práticas divididas com os professores-alunos do curso GDE constituem agora uma pré-pesquisa desta dissertação, sendo assim muito interessante que este trabalho continue na mesma rede de ensino.

As conversações entre pesquisador e Secretaria de Educação se deram de forma bem agradável e com apoio da subsecretaria de Ensino. Para localização dos professores e professoras para as entrevistas, a coordenação de psicologia escolar (presente em algumas escolas da rede municipal de educação como parte da equipe diretiva) realizou um levantamento dos pedidos de intervenção e ajuda que as escolas requisitaram à secretaria, sendo previamente conhecidos dois casos. É curioso percebermos como se dá a visibilidade das pessoas trans* dos casos estudados nesta pesquisa para a SEMEC, uma vez que esta não é uma identidade a ser marcada no ato da matrícula de estudantes; os alunos são marcados como do sexo masculino, ou feminino e está posto e subentendido que esta demarcação está de acordo com suas identidades. Encontramos, então, o aluno e a aluna trans* que direcionam este trabalho através de psicólogos das escolas, da equipe de gestão e do surgimento de “questões” e “problemas”, como se isso fosse esperado de alunos e alunas trans*: que se tornem questão e gerem problemas para o bom funcionamento da instituição escolar.

A participação de psicólogos e psicólogas na escola junto a gestão também afeta as entrevistas que faremos com nossos sujeitos, pois nos interessa saber também como se dá a

comunicação entre política pública materializada na Secretaria de Educação, as gestões e equipes de apoio com a psicologia escolar presente em algumas escolas da rede de Itaboraí e professores e professoras. Acreditamos que é positiva a construção de uma equipe com tantos profissionais e desejamos pensar sobre como essas dinâmicas podem colaborar para a educação tanto de populações historicamente marginalizadas, como da formação continuada daqueles e daquelas que os educam.

Observemos que mesmo com total apoio da SEMEC, sempre recebendo minhas visitas ao prédio da secretaria, em encontros com a subsecretária de ensino, com apoio da chefia dos psicólogos e com o Núcleo de Identidades e Culturas (Professora Waldineia Teles Pereira cuja ajuda foi indispensável também para a feitura deste trabalho), diversos problemas externos afetaram a produção e coleta das narrativas que compõem esse texto, assim como afetaram as relações entre os profissionais personagens das narrativas que ouvimos. No capítulo 2, trataremos a fundo das questões que abalaram as escolas e a secretaria de educação de Itaboraí no ano de 2015. Como pesquisador, foi impossível não se deixar afetar pelos fatos, assim como não foi possível não refletir sobre como o sistema de educação pública, mesmo com profissionais que tenham desejo por seu trabalho, é falho em sua estrutura de natureza política. Como interagir, sendo um agente externo, ao ruir das escolas? Como não se relacionar com aquela educação pública, tão próxima do trabalho que desempenho na minha própria rede? Como não se afetar com os profissionais contratados e com o currículo de disciplinas diversas que seriam descartados a partir do mês de julho de 2015?

Como ação, ouvir atentamente o que funcionárias da secretaria tinham a dizer, mesmo que não constasse em “dado oficial” de pesquisa. Ainda que o foco seja nos professores, no final da rede de ensino público, nos interessa saber quais os desejos de quem está participando da administração das políticas públicas de educação. Tentar compreender como se construiu um plano de Educação que permitisse, por exemplo, mais de uma edição de um curso sobre gênero e diversidade em uma cidade de interior com executivo e legislativo majoritariamente cristão. Não naturalizemos governos a partir dos indivíduos que dele fazem parte. Continua a investigação.

Como retorno, este estudo pretende apresentar ferramentas para que a própria secretaria pense como são possíveis educações inclusivas para gêneros. Não estamos aqui para desenvolver um texto crítico que atribua valor negativo às experiências vividas pelos professoras e professores da rede municipal que planejamos entrevistar, mas antes dar ouvidos e servir de veículo a elas e eles para que conheçamos suas histórias, suas visões sobre seus alunos e seus discursos sobre o que é educação, gênero e inclusão social. Este resultado não se

pretende definitivo ou corretivo, mas um produto que faça pensar, reconstruir e organizar ideias e práticas que deem conta das novas demandas de uma escola universal, democrática e questionadora.

Este trabalho, então, planeja pensar sobre dinâmicas pedagógicas e suas afecções e efeitos na educação de pessoas trans*, sempre a partir do olhar do professor, numa busca em desmistificar este olhar como o normativo, inquisidor e sempre em busca de falhas – inclusive de caráter. Pensando em como se manifestam preconceitos, mas também potências de intervenção no espaço da sala de aula, acreditando na capacidade de desconstrução de verdades escolhidas pelos discursos hegemônicos. Talvez seja ingênua academicamente a posição de acreditar no professor como possibilidade e força, em sala de aula, de desconstruções de verdades institucionalizadas, como a ordem cis-heteronormativa. Ingenuidade, que seja, iniciaremos este trabalho com otimismo, mesmo que apoiado numa realidade que no passado excluiu pessoas trans* das escolas e sobrecarregar as funções de professores e professora, pois não acreditamos que tudo é natural, nem que nada valha a pena ser investigado para mudar.

4.2. Produção sobre Gênero, Sexualidade e Educação – Documentos das vozes autorizadas

Pensando em como a academia se configura em uma fonte confiável para produção de discursos de verdade, realizaremos uma análise não muito aprofundada de materiais produzidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a SECADI/MEC e publicados como parte dos projetos de extensão sobre diversidade sexual e educação que citamos anteriormente. Sabemos que existem inúmeras publicações sobre o tema, mas por motivo de recorte, utilizaremos esses materiais, uma vez que a cidade de Itaboraí foi espaço de realização do projeto, suas histórias se encostam. Todas as publicações estão disponíveis gratuitamente no site do projeto Diversidade Sexual na Escola na pro reitoria de extensão²⁴. Nosso objetivo é ver o conteúdo desse material, quem o escreve, para quem parece se direcionar (de acordo com a forma do texto) e quem o produz. Teremos dois focos especiais: como são representados professores e professoras nos textos e como/o quanto se diz sobre pessoas trans* e gênero.

²⁴ O site da PR5, contendo os materiais e detalhes sobre o curso é: <http://diversidade.pr5.ufrj.br/> e os materiais analisados estão na aba artigos e publicações como “Livros Publicados”.

Tendo em vista dos livros se tratarem de publicações realizadas a partir de um projeto de extensão em educação, inferimos que o material se destina a educadores e educadoras, gestores de escolas, estudantes e, também, acadêmicos que pesquisam sobre as ligações entre gênero, sexualidade e educação. Seriam, portanto, material de consulta, estudo e reflexão. Comentaremos as publicações em ordem cronológica, a partir do primeiro livro publicado.

A primeira publicação é “Diversidade Sexual na Escola”. É um livro pequeno, amarelo e maleável de 62 páginas. Sua capa apresenta a fotografia de lápis de colorir de diferentes cores. Na época de sua publicação, o projeto ainda estava atrelado ao Programa Brasil sem Homofobia. Em sua curta apresentação, o livro informa que não deseja ser uma fonte de respostas, mas “apenas um estímulo para aqueles que quiserem se aprofundar no tema” (BORTOLINI, 2008b p.3). De fato, a linguagem do material é bem coloquial, mesmo quando apresenta conceitos como sexo, gênero e orientação sexual, tendo como objetivo ser um texto de orientação. Todo o livro é atravessado por falas de profissionais da educação, colhidas nas oficinas do projeto naquele ano e no anterior e também de falas de alunos e alunas homossexuais, bissexuais e trans* sobre suas experiências nas escolas. Essas falas transcritas servem de gancho para os conceitos, introdução para histórias e um constante lembrete de que é do ambiente escolar de que o livro se trata, mesmo quando realiza apanhados históricos; deixando claro que se direciona a profissionais que atuam na educação.

Ainda sobre a forma de comunicar, o livro usa diversas metáforas para discutir conceitos como exclusão, religiosidade e violência. Sobre violência, conta-se a “Breve História dos Macacos”, relatando experiências em que macacos agridem-se uns aos outros porque cientistas criaram este hábito neles, sem entender ao certo o porquê. Outro método de organizar os conceitos é reproduzir frases estereotipadas²⁵ – embora fiquemos sem a certeza de que foram ou não reproduzidas por profissionais da educação neste caso – e a partir delas desconstruir aquela verdade posta.

Os temas tratados são, basicamente, a homossexualidade e a homofobia. Talvez pela época da publicação (2008), ou pelo direcionamento político do projeto, fala-se muito mais em orientação sexual, do que em papéis de gênero e, principalmente, transexualidade. Quanto as questões de gênero, o material debate os papéis de gênero de meninos e meninas e as limitações que eles impõem. A limitação do que é ser menino, ou menina de acordo com a norma é repetido diversas vezes na organização dos argumentos do livro. A respeito da transexualidade, há um setor (uma vez que o material não apresenta capítulos) de quatro

²⁵ Frases como “A homossexualidade é uma opção de vida, uma escolha” e “Todo homem que faz sexo com outro homem é gay” intercalam os textos nas páginas 20 e 21 do livro.

páginas sobre o tema, basicamente voltado na transexualidade feminina e nas travestis como alunas.

Como é um livro de caráter introdutório, sua argumentação se baseia na afirmação de identidades de forma rotulada: o que é ser homem, mulher, gay, lésbica, trans, bissexual, travesti. Acreditamos que essa opção é válida para um documento que se propõe a iniciar os estudos e o debate sobre gênero e sexualidade, pois só se pode desconstruir um conceito a partir do momento que se compreende o que ele engloba.

Os relatos em sua maioria tratam a escola como um local de violências possíveis, não de possíveis proteções e garantias de direito. Os professores, portanto, são quase todos assimilados à ideia de veículos dessa violência, seja por seus discursos ou ações dentro desse ambiente lido como opressor. A apelação do material então, se volta para a ética da educação, apostando que professores e professoras devem agir como sujeitos éticos, ao que o texto define como:

Pra começar, o sujeito ético é aquele consciente de si e dos outros. Consciente de que é um ser cujas ações são orientadas por valores. E que assim como as suas ações são determinadas por ideias e crenças, os outros também têm crenças, ideias e valores que orientam suas ações. (BORTOLINI, 2008b, p; 32)

A questão passa pelo respeito às diferentes crenças e valores dos outros. Cabe então, aos profissionais de educação, a função de aprender a conviver com as diferenças. Bom, essa visão das diferenças como algo que se visita nos é problemática, pois entende que as diferenças estão lá existindo, e não que sejam produzidas a partir do encontro com as diferentes identidades. Assume-se que o papel do educador é identificar as diferenças e com elas conviver, quando essas diferenças são produzidas a partir da relação entre os sujeitos da escola, que incluem professores e professoras, alunado, funcionários e funcionárias. Indo além, ao determinar que a escola é um lugar onde ocorrem violências, o texto ignora as resistências dos sujeitos que sofrem as violências, deixando aos educadores o papel de contornar as opressões e de aprender a lidar com elas.

Como primeiro material do projeto, o livro “Diversidade Sexual na Escola” funciona como introdução a profissionais de educação e/ou pesquisadores às questões de gênero e sexualidade, provocando a reflexão sobre as verdades sociais impostas aos corpos de alunos e alunas e como poderia ser a posição de professores e professoras a este respeito. Embora encontremos diversas ressalvas, como a redução da escola a reprodutora de opressões, o material parece se comunicar bem com os leitores e, ao transcrever falas de sujeitos que participaram das oficinas e de pessoas LGBT, aproxima o tema ao espaço escolar.

A segunda publicação do projeto é o livro “Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética”, também publicado no ano de 2008 e organizado por Alexandre Bortolini. É um livro de coletâneas de textos, mais extenso que o anterior e com o nome de todos os autores na capa – que mantém a identidade visual do projeto com seus lápis de cor (o que se repetirá nos próximos dois livros, frisemos).

A coletânea é composta por cinco textos produzidos por professores do curso do ano anterior, com objetivo de unir as experiências coletadas no curso com seus conhecimentos acadêmicos de suas áreas de atuação. Notamos que esses professores do curso são funcionários da UFRJ, acadêmicos, ou professores universitários. Não há, dentre os autores dos textos, profissionais da educação, ou funcionários que atuem diretamente na rede pública de ensino, por exemplo. É, portanto, um livro de artigos acadêmicos, nos levando a concluir que, diferente da publicação anterior, este material se direciona a pesquisadores de gênero, sexualidade e/ou educação; mais do que se destinar a professores e professoras.

Não iremos analisar artigo a artigos dos livros, por não acreditar que essa análise seja potente para nós. Faremos um apanhado mais superficial, dado nosso objetivo de pesquisa. Sobre os eixos temáticos levantados nos artigos, são expoentes: gênero e sexualidade, política pública e sexualidade, diferença e cultura, formação de professores, bullying, normatividade e escola, ética e moralidade. A escola e profissionais de educação são objetos de estudo neste livro, ora motivando a escrita, ora sendo protagonistas de argumentos acadêmicos. O principal discurso que podemos identificar é a necessidade de combater as violências relacionadas a sexo e gênero no ambiente escolar, entendido como parte dos mecanismos sociais que promovem exclusão e opressão.

Mais uma vez, a homossexualidade é privilegiada nos temas dos artigos. Fala-se largamente sobre homofobia, enfrentamento às violências contra o direito ao corpo e ao desejo, e as questões de gênero perpassam mais nos papéis esperados a meninos e meninas, que no transbordamento desses limites do que é ser menino, ou menina. Gênero é apresentado como dado histórico e cultural, mas a transexualidade e a travestilidade não são foco de nenhum texto em específico, apenas complementando a ideia de que as performances de gênero são socialmente construídas, não dados biológicos determinantes – daí a existência de corpos que não se enquadram nas leituras sociais do que seria homem e mulher.

Como coletânea de artigos acadêmicos, o livro apresenta textos que cumprem o papel de conectar os conceitos teóricos a respeito de gênero e sexualidade com as experiências de campo nos cursos do projeto Diversidade Sexual na Escola. Como material de consulta e apoio para professores e professoras, talvez o material anterior ainda seja mais apropriado.

Não que profissionais de educação não tenham o hábito de ler artigos acadêmicos – e pensar assim seria uma sincera violência – mas por apresentar os temas de forma mais academicamente direcionada, entende-se que o leitor tenha um contato prévio com os temas.

Temos um salto nos anos das publicações, e o próximo material “Trabalhando Diversidade Sexual na Escola: Currículo e Prática pedagógica” data de 2014. Composto por seis autores (Alexandre Bortolini, Marisa Mostafa, Melissa Colbert, Pedro Paulo Bicalho, Roney Polato, Thiago Félix Pinheiro), o material não apresenta capítulos escritos por cada um, mas diferentes eixos temáticos, a saber: História da Sexualidade; Homofobia: violência contra homossexuais?; Diferença e igualdade: pensando práticas; Gênero e sexualidade na educação infantil: A escola fala sobre isso?; Ciências biológicas: corpos, saberes e cultura; Ciências sociais: desnaturalizando culturas e desvelando as relações de poder; e Linguagem e fala: significando e construindo o mundo. Subentendemos que cada eixo tem sua autoria, mas não podemos descartar colaboração mútua para produção de todo o livro.

Em sua apresentação, separa os temas em duas partes: como os conceitos de gênero e sexualidade se construíram através de história e como o currículo e as práticas pedagógicas podem comportar esses temas, em quatro áreas: educação infantil, ciências biológicas, ciências sociais e linguagens. Com aspecto de manual, visivelmente é direcionado a profissionais da educação. A cada número de páginas e temas tratados, uma atividade é sugerida para intervenção e aplicação dos conceitos em sala de aula. O livro foi publicado em 2014, mas as experiências e pessoas que colaboram neste material trabalharam no projeto nos anos anteriores, isso quer dizer, não são profissionais que atuaram no projeto de 2014.

Como se mostra um texto único, dividido em parte, o conceito de gênero é tratado em diferentes aproximações: construção histórica, parte da cultura, não-biológico. Os argumentos se complementam e convergem para um único discurso: gênero e sexo são instituídos socialmente, culturalmente e pouco tem a ver com as definições científicas tidas como biológicas, uma vez que a biologia e a ciência também são construídas socialmente. Há quatro páginas especificamente falando sobre trans e intersexualidades, justamente no eixo curricular de ciências biológicas. O discurso médico sobre a intersexualidade é o ponto central da argumentação, que coloca em cheque o sexo como um elemento intrínseco e imutável do corpo humano. A transexualidade é basicamente tema central do seguinte parágrafo:

E se o sexo é uma categoria construída, porque não podemos reconstruí-lo? A transexualidade não tem que ser encarada como uma doença que precisa de cura – ou de correção – ou uma fatalidade que precisa de compreensão, mas, mais do que isso, pode ser vista como um exemplo da afirmação do nosso direito (humano) de construir e reconstruir o nosso próprio corpo. E essa transformação não precisa, necessariamente, reenquadrar esse corpo em um ou outro sexo (pré-determinado),

mas sim no desejo e na identidade de que se constrói. (BORTOLINI et all, 2014, p.76)

Depois das definições de inter e transexualidades, o livro indica uma atividade para levar os temas transexualidade e intersexualidade ao corpo discente, consistindo em uma pesquisa sobre o que é transexualidade ou intersexualidade. A pesquisa é sugerida para grupos, que incluem pesquisas sobre os processos de hormonização e transexualidade, depoimentos de pessoas comuns sobre o que pensam a respeito de pessoas trans* e produção de vídeos a partir de entrevistar com pessoas trans*. Por mais que o próprio texto lembre do cuidado em se comunicar com uma minoria tão oprimida como as pessoas trans*, não consideramos que transformar formas de vivência em matéria disciplinar seja a forma mais sutil de falar sobre a vida dessas pessoas. Deixar a responsabilidade do contato com as diferenças para os alunos em forma de pesquisa nos parece fazer outras formas de viver em algo exótico. Como sugestão, pode ser adaptada para diferentes realidades em diferentes escolas, mas parece uma atividade sugerida por alguém que desconhece os métodos de pesquisa dos alunos do Século XXI, principalmente se deixados para fazer o trabalho fora do ambiente da escola.

Sobre os autores, mais uma vez observamos que não são majoritariamente profissionais que atuam em redes escolares (particulares ou privadas), mas pesquisadores e professores universitários. Ao menos é o que a apresentação dos autores nos informa. É curioso perceber como a academia tem o hábito de sugerir intervenções e ações escolares a partir de experiências de observação, ou do ensino de extensão; tendo pouca participação de pessoas que estão no dia a dia na escola na construção de textos e atividades. Isso não tira o valor dos textos, ou a funcionalidade das atividades – pois são sugestões válidas – mas nos faz pensar quem tem o poder de autoridade para falar sobre o assunto, e quem está em posição de “aluno/leitor”.

A transexualidade e a travestilidade, mais uma vez, não recebem a mesma atenção que outros debates no material, e estamos já na terceira publicação em livro do projeto. É inegável que o debate sobre gênero em diferentes visões e a constante lembrança de que é necessário mudar as formas de ver as certezas dadas no ambiente escolar – reflexo das certezas instituídas pela sociedade – colaboram para professores e professoras refletirem sobre seus alunos e alunas trans*. Porém a ordem maior é a homofobia e o machismo, também de enorme importância no debate sobre uma escola sem opressões. À transfobia não é feita uma menção direta. Não se nomeia o ódio de que sofrem pessoas trans* na sociedade. Em um livro que fala de tantas vertentes distintas, sentimos a ausência dessa afirmação.

A quarta e última publicação que analisaremos é o livro “Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas” publicado no ano de 2014 como parte do edital do GDE realizado pela UFRJ. O material é uma coletânea de textos compostos pelos professoras, tutoras e estudantes da monitoria que foram responsáveis pelas oito turmas do curso. A coletânea também conta com textos de gestores do curso.

Com proposta transversal, os textos se direcionam ora para profissionais de educação, ora para pesquisa acadêmica. Todos os textos tem caráter pedagógico e explicam conceitos básicos de gênero, sexualidade, corpo, cultura, biopoder, história, orientação sexual, performatividade e opressão. Neste material, encontramos autores e autoras de diversas áreas de conhecimento, como consta no título, os textos são polifônicos e vêm de diferentes áreas: educação, psicologia, direito, história, serviço social. Dentre os autores, três atuam diretamente em escolas públicas – dois professores e um psicólogo escolar – e um possui formação em pedagogia. Ainda que a maior parte dos nomes venha de outras áreas além da educação, encontramos mais sujeitos ativos nas redes de ensino neste material.

Com diversos temas nos seus textos, a coletânea fala principalmente das relações de poder e das opressões, com um foco especial na heteronormatividade e suas manifestações na ordem do dia das instituições sociais. Como os textos são realizados sempre a, no mínimo, 4 mãos, os debates apresentam pontos de vista diferente em colaboração. Sobre os autores e autoras, ainda, é bom lembrar que são os mesmos professores e tutores dos cursos do GDE de 2014, escrevendo a partir de afetos oriundos da experiência do curso, de seus conhecimentos técnicos e experiências profissionais. A transexualidade e a travestilidade podem não ser o foco de nenhum texto específico, mas estão inseridas junto a argumentos sobre corpo, cis-heteronormatividade e identidades, de forma evidente, em três dos nove textos. Há, também, uma autora transfeminista no livro, conforme se apresenta no fim do volume. Mesmo que não exista um capítulo sobre pessoas trans*, podemos dizer que a temática trans esteve presente na construção das ideias que compõem o livro.

Se nos é permitido escrever uma conclusão sobre o material, seria esta: a grande maioria dos textos pensados a partir de projetos que discutam gênero e sexualidade na educação é produzida por acadêmicos que não fazem parte do dia a dia na escola. Mesmo que suas propostas sejam interessantes e a reflexão da academia tenha grande importância na hora de pensarmos políticas públicas e teoria nos atos pedagógicos, a carência de profissionais da educação produzindo o material nos demonstra um teor verticalizado do conhecimento: das universidades, para as escolas.

A partir dos nossos apanhados teóricos, não concordamos que este seja a melhor aposta, com a academia utilizando do espaço escolar de campo teórico, mas sem seu discurso representado. Ao ponto de o discurso vigente se torna: para que a educação se torne “melhor”, a solução é investir em formação, ainda que esta formação não seja diretamente pensada pelos sujeitos que estão nas escolas. À academia então resta o espaço de eterna fomentadora de conhecimento, ignorando a empiria e contribuições diretas dos profissionais de educação, ao mesmo tempo que parece assumir que os espaços da Escola e da Universidade não sejam ocupados pelos mesmos sujeitos, o que não pode ser absolutamente interpretado como verdade: os profissionais de educação estão nos programas de pós-graduação não apenas nas áreas de saber específicas da educação, mas também das áreas específicas das disciplinas que esses profissionais lecionam. Os reflexos, ecos e discordâncias desses discursos serão levados em conta ao analisarmos as falas de nossos educadores e educadoras que compõem este estudo.

5. SEGUNDO CAPÍTULO: PREPARANDO O CAMINHO



5.1. O chão de Itaboraí, o terreno da pesquisa: Terremotos

Uma vez iniciadas as trocas de e-mail entre pesquisador e secretaria, não demorou muito para que encontrássemos dois casos que servissem aos propósitos dessa pesquisa. O apoio das funcionárias da SEMEC de Itaboraí foi integral. As escolas receberam bem a pesquisa, em um primeiro contato. Teoricamente, tudo se desenrolaria na conhecida e segura sequência de início-meio-fim. Se não fossem problemas que não dependem de pessoas, mas de sistemas: econômico, educacional, de governo.

Mês de julho de 2015, o recesso de meio de ano – que tem por padrão quinze dias – é prolongado para um mês. Professores contratados são demitidos, tendo seus contatos facilmente suspensos sem prejuízo algum ao contratante; no caso, a prefeitura da cidade. A

“Prefeitura” que carrega CNPJ, porque o prejuízo para a “prefeitura” composta por pessoas, esse é alto. O chão da escola (diversas vezes citado por quem trabalha na educação como sinônimo da prática e realidade do trabalho em escolas) se instabiliza, junto com o chão de toda a cidade. A responsabilidade por esse terremoto é a suspensão dos trabalhos na Comperj²⁶, instalada em Itaboraí e, conseqüentemente, na interrupção na arrecadação de impostos para o município e de sua geração de empregos. É a crise econômica. Ou assim é nomeada a onda que levou embora certezas nas escolas e, conseqüentemente, nesta pesquisa.

Primeiramente, vamos desenhar o cenário: um grande número de profissionais da educação nos municípios está exercendo seu trabalho mediante contratos temporários, de um ano, podendo ser renovados por mais um ano. Não é uma exclusividade do município de Itaboraí, a prática também é encontrada no município de Magé, onde o pesquisador leciona. Os contratos não garantem direitos garantidos por leis trabalhistas como férias, 13º salário e adicional de férias e normalmente pagam um rendimento menor que o de funcionários públicos permanentes. Os contratos são comuns para professores, merendeiras, dirigentes de turno e funcionários da secretaria. Alguns contratos são realizados com professores que já lecionam na rede, como uma segunda ocupação financeira; a maioria, entretanto, é de funcionários contratados alheios às Redes. Os contratados são lotados em escolas e trabalham sua carga horária nesta instituição, ou dividem em mais de uma escola.

A sala dos professores, a secretaria, a cozinha, a sala de direção; os espaços da escola abrigam sujeitos com a mesma responsabilidade profissional, mas diferentes relações com o trabalho. Enquanto trabalhadores e trabalhadoras efetivados gozam de triênios, fazem planos de férias, contam anos para aposentadoria e, talvez, objetivem uma licença; colegas de contrato temporário não têm sequer a certeza dos pagamentos. O que ficaria claro nos meses seguintes a contratação de novos funcionários cujos salários atrasariam meses, outra queixa ouvida pelo pesquisador nas salas de professores. A coesão da escola e o conceito de que seu espaço é democrático se mostram frágeis e incertos. O planejamento de aulas, que deveria durar ao menos um ano, pode ser interrompido por inúmeras razões quando um outro funcionário da escola abandona seu posto, ou dele é removido. Pensamos nisso ao coletarmos as histórias de cada profissional de educação desta pesquisa. Como focar no direito a minorias ocuparem o espaço escolar, quando não se tem garantia de continuar ocupando aquele mesmo

²⁶ O município de Itaboraí recebeu grande atenção dos setores privados após anunciada a construção das unidades de processamento de gás natural do Complexo Petroquímico da Petrobras (Comperj) em suas terras. A arrecadação do município cresceu, assim como sua população flutuante. Com a interrupção das obras, a prefeitura se encontrou sem dinheiro em caixa, conforme alegou e a cidade entrou em recessão. Os efeitos foram divulgados na mídia, como podemos conferir no link: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2015-10/itaborai-sofre-com-desemprego-depois-de-adiamento-de-obras-do-comperj>.

espaço, na posição de educador? Esta foi uma questão que ecoava enquanto ouvíamos e analisávamos o que nos diziam nossos narradores. Permanência e manutenção se tornam palavras com muitos significados neste trabalho.

Embora esse trabalho tenha como foco analisar as narrativas de professores sobre seu convívio com pessoas trans*, se torna impossível ignorar como a insegurança na continuidade do trabalho e na formação da equipe afeta tanto os professores contratados, quanto aqueles que se encontram em regime de funcionalismo público. Evitamos perguntar a nossos narradores e narradoras sobre como se sentiam em relação aos contratos - tanto daqueles que perderam colegas de trabalho, quanto aos novos que chegavam - para não desviar do objetivo desta pesquisa, contudo era perceptível na sala de professores e junto a gestão escolar os efeitos que as demissões causaram à escola e também ao grupo de funcionários no geral. Ao quadro docente, mais um peso se fazia sentir, além das constantes novas atribuições à prática pedagógica (XAVIER, 2013), o perigo da instabilidade profissional também se faz presente no cotidiano de professores e professoras.

A justificativa para contratos é, a princípio, a carência de funcionários públicos que completem o quadro; apelando para o agravante da dificuldade de se realizar novos concursos públicos. Desse modo, os funcionários temporários estariam trabalhando enquanto se espera por novos concursos que supram a carência de profissionais estatutários. “Situações de trabalho precárias são legalizadas, como o trabalho eventual e temporário, assim como a subcontratação de funcionários de apoio pedagógico e administrativo, situações de emprego atípicas passam a ser típicas” (SOUZA, 2012 p. 5). Nesta falácia, cria-se a naturalização dessas formas de vínculo empregatício entre trabalhador e Estado, onde um dos lados está em franca desvantagem nas relações de poder com o outro. Tudo conforme, ainda, a lógica da legalidade.

O município de Itaboraí tem ainda uma peculiaridade, as escolas contavam com um currículo diferenciado que abrangia aulas de ensino religioso (não confessional), literatura, artes, educação tecnológica e educação física. Muitos dos professores e professoras dessas disciplinas de currículo diversificado trabalhavam em regime de contrato. Esse currículo diversificado foi uma vitória de pessoas que trabalhavam diretamente na SEMEC, e sofreu diretamente com a suspensão dos contratos. Os professores com matrícula em educação física, artes e literatura, por exemplo, puderam usar seus tempos de aula no ensino fundamental I, continuando a trabalhar da forma que faziam. As aulas de ensino religioso e educação tecnológica foram encerradas.

Além de afetar o andamento das aulas e a progressão do alunado, todo o processo de criação dos currículos para essas disciplinas, a sua inserção no âmbito escolar e a organização dos tempos de aula nas escolas foi descartado com a demissão desses profissionais, demonstrando descaso tanto com o trabalho já realizado pela SEMEC, quanto com cada professor e professora que teve sua fonte de renda retirada sem aviso prévio. Outro dado: havia um número considerável de docentes de ensino religioso, dentre outros contratados, nas turmas do curso de formação do GDE de 2014 na cidade. A suspensão dos contratos se deu de forma autoritária, assim como a mudança do calendário escolar, adicionando mais quinze dias de recesso no meio do ano letivo. Essa alteração no calendário ainda afetaria a dinâmica de professores e funcionários estatutários das escolas: os dias a mais de recesso seriam compensados em sábados letivos até o final do ano, para assim conseguir alcançar a marca de 200 dias letivos exigida pela LDB.

Podemos inferir, com base nesses dados, que fechar as escolas por um mês inteiro é uma estratégia para economizar recursos, pois com menos funcionários – no caso, quem trabalhava em regime de contrato – significa diretamente menos gastos, de energia elétrica a pagamentos de salário. Portanto, uma tática com unicamente objetivo econômico, atropelando os direitos de docentes, discentes e comunidade escolar. O mês de julho não teve o mesmo número de pessoas na folha de pagamento, e também teve uma corrida para realizar novos contratos que substituíssem a carência de professores, a iniciar os trabalhos no mês de agosto. As relações instáveis de trabalho permaneceriam, agora com novos sujeitos lotados nas escolas para preencher as vagas criadas pelo próprio Estado. Nada de novo.

Parece-nos mais profícuo compreender e dissertar sobre o trabalho da gestão da cidade, se quisermos entender de que forma as escolas se organizam e de que ferramentas legais disponibilizam para garantia – ou não – do direito a educação das minorias populacionais. Falaremos brevemente do trabalho da SEMEC e de que forma nosso texto é afetado por ele, antes de concluirmos como as demissões e recontrações – organizadas pela própria SEMEC, fazem parte de um discurso que já está cristalizado e naturalizado na educação pública. É uma forma também de tratar com honestidade as diversas relações de poder e lutas dentro da instituição-governo para além da posição de opressora de seus funcionários. Ademais, sem o contato com a Secretaria, o apoio de suas funcionárias e a permissão para entrar em seu prédio e observar de perto seu funcionamento, esses escritos talvez não fossem produzidos.

Na introdução deste trabalho, afirmamos que o município de Itaboraí possui políticas públicas voltadas para a promoção de direitos a minorias. Parte dessas políticas tem como

origem as trajetórias dos funcionários e funcionárias da SEMEC, dentre as quais citamos a história da professora Waldineia Teles Pereira, responsável pelo núcleo de identidades e culturas. Em uma entrevista realizada num dos encontros entre o pesquisador e a gestora da SEMEC, ela nos conta a história de conquistas na área de direitos humanos no município. O primeiro foco era das relações étnico-raciais, no ano de 2003 a professora é convocada, como especialista na área para participar do Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Em 2008, tem sua lotação na SEMEC para atuar na mesma área, organizando os primeiros cursos de formação continuada no município, nos modelos que posteriormente se assemelhariam com os cursos do GDE e GDS também realizados na cidade.

A partir das discussões étnico-raciais, a professora também articular, junto com outras funcionárias da Secretaria, o debate a respeito do gênero e da sexualidade, assim como o enfrentamento à intolerância religiosa. Interessa perceber como as relações entre diferentes grupos sociais historicamente oprimidos constroem espaços de resistência e formação profissional no universo da educação, a partir das ações de políticas públicas e estratégias da Secretaria de Educação. Esse olhar que atravessa as diferenças e conecta seus estudos nas relações de poder se aproxima do conceito de análise da interseccionalidade. Sobre essa categoria de análise, podemos dizer que:

A proposta de trabalho com essas categorias é oferecer ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que já não se trata da diferença sexual, nem da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença, em sentido amplo para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos. (PISCITELLI, 2008 p.266)

Sendo assim, a proposta de trabalho da professora – posteriormente ocupando o cargo de chefe do Núcleo de Identidades e Diferenças – articula uma série de conceitos que valorizam a diferença, buscando compreender como tanto as identidades quanto as diferenças são produzidas, assim como os efeitos que surgem dessas produções. Parece-nos deveras proveitosa a discussão a respeito do conceito de interseccionalidade e sua visão a respeito das diferenças, que não trabalha unicamente com o conceito de opressão x oprimidos, mas sim com uma pluralidade de construções sociais que elegem discursos hegemônicos, já que “O debate sobre as interseccionalidades permite perceber a coexistência de diversas abordagens” (PISCITELLI, 2008 p.267). Uma análise das relações de poder que englobe como são produzidas diversas diferenças e como elas se relacionam com as identidades em cada contexto e posição nas relações de poder pode nos auxiliar, inclusive, a observar e problematizar construções sociais que antes passavam alheias ao nosso recorte científico. Essa

não é uma aposta unicamente da professora Waldineia, mas temos nela um exemplo de como a academia e a militância podem influenciar as organizações institucionais de educação.

Ainda assim, o terremoto da gestão da Prefeitura afeta diretamente o trabalho das pessoas que compõem a Secretaria. É a própria professora Waldineia quem gerencia e chefia a criação dos currículos do Ensino Religioso no município, e ela nos diz, em entrevista, o quão frustrante é perder esse trabalho quando os professores são dispensados de suas funções, uma vez que todos estão em regime de contrato. Esse fato nos faz pensar como cada presença insistente, que busca promover uma educação mais democrática e voltada aos direitos humanos, na SEMEC pode ser também uma resistência aos sistemas políticos que burocratizam a prática da educação. Novamente pontuamos que uma secretaria de educação é mais que uma sigla, mas uma rede de profissionais de diferentes áreas, épocas, interesses e engajamentos políticos. Essa pluralidade não pode ser anulada quando nos referimos à instituição, e devemos sempre ter em mente quem são as pessoas que compõem a sigla SEMEC quando nos referimos a ela e ao seu trabalho.

O trabalho de selecionar e contratar esses novos funcionários – entre docentes, dirigentes de tuno, merendeiras, inspetores – é da SEMEC; assim como repensar o calendário a partir das novas exigências. Isso significa que resta a Secretaria de Educação acatar as ordens da Prefeitura e, além de desfazer as conquistas em direitos humanos e na qualidade e diversificação curricular, se prestar ao trabalho de executar mudanças no calendário e recontratar, em ritmo acelerado, novos profissionais que irão substituir os sujeitos que estavam já inseridos no cotidiano escolar em suas funções. Significa, também, o peso de não apenas ver o trabalho recuando, mas ser agente neste retrocesso.

Essa prática pode parecer desleal com trabalhadores e com os princípios da educação, mas é comum e não está limitada a tempos de crise. Citamos um artigo de Dalila Andrade Oliveira publicado em 2004, muito antes de se falar em crise econômica mundial e de recessão financeira por problemas com a Petrobrás:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004 p.1140).

Não sendo recente a prática de manutenção de contratos para professores na rede pública, cai por terra o argumento da emergência das finanças e da crise, e se desvela a prática de sucateamento da educação pública e o esforço constante de baratear seus custos. Se

pensarmos o quão grande é uma rede pública municipal de educação, e levarmos em conta que nas escolas não se “produz” arrecadação, muito pelo contrário, evidenciamos que a educação pública convive com as manobras dos governos para reduzir seu custo. Tendo essa questão em vista, a divisão entre as escolas públicas estaduais e municipais de educação básica e principalmente, no caso de cidades periféricas como Itaboraí, na divisão das escolas do ensino fundamental gera intensa discussão entre os órgãos de governo de diferentes instâncias, A municipalização da educação tem gerado diversos debates e estudos (CUNHA, 2006), cuja incursão optaremos por não realizar neste estudo, por questões de recorte.

Identificar esse modelo de organização do trabalho nas escolas públicas como comum, e não emergencial, nos facilita compreender porque um educador se submete a empregos temporários e com poucas garantias trabalhistas, assim como entender de que forma os mecanismos de que uma Secretaria dispõe para reformular currículos e adicionar conteúdos ainda estão presos em lógicas de mercado e de administração pública, sendo dependentes de sua disposição para se efetuar, ou não. Observemos que existem fatores que apontam para diferentes direções mesmo dentro da mesma instância de poder e governo, e seria ingênuo acreditar numa pasteurização de seus discursos (LONGARAY e RIBEIRO, 2015). Nas relações de poder entre os interesses da Prefeitura como órgão administrativo da cidade (o Governo) e da Prefeitura como instituição feita por e para a população é possível que a tática de fazer planos mesmo sem ter a certeza de por quanto tempo e de que modo eles se manterão seja a única possível. Uma escola, uma secretaria e um governo não são compostos de discursos únicos, ou de um indivíduo, mas ainda da interseção, conflito, união e negócios entre diferentes discursos, sujeitos e interesses.

A demissão de funcionários contratados tem um efeito imediato nesta pesquisa. Programada para o segundo semestre de 2015, a coleta das narrativas dos sujeitos da pesquisa encontra uma barreira nova: não há mais tantos sujeitos de pesquisa. Uma vez encontrados o aluno e a aluna trans* cujos professores viriam a compor este estudo, observamos que muitos de seus professores e professoras eram funcionários temporários em regime de contrato. Outros profissionais tinham sofrido transferência para unidades de difícil acesso, ou não se sabia de seu paradeiro na Rede. As consequências foram, principalmente, a perda de dados importantes para a construção das narrativas, mas também a quebra da coesão do trabalho entre profissionais da escola e também o adiamento e prorrogação da pesquisa

No caso do aluno trans*, apenas duas professoras ainda trabalhavam na unidade escolar. Como este aluno ficou por pouco tempo naquela escola, não havia muitos professores ou professoras que tivessem contato com ele. Contamos, portanto, com a psicóloga escolar e

duas professoras para construir sua parte nas narrativas. No caso da aluna trans*, que ainda estudava na Educação de Jovens e Adultos no período onde gravaríamos as narrativas, encontramos duas dificuldades. Além dos professores que saíram da unidade escolar em razão das demissões, com a chegada de novos professores e professoras na escola onde a aluna ainda estudava, era preciso esperar que tivessem contato com ela, para poder ter o que nos contar. Era mais um adiamento no cronograma do trabalho, e os dados a serem coletados seriam de pouco tempo de convívio.

Há uma outra questão sobre as escolas, contratos e sujeitos de pesquisa, que é a relação do pesquisador com todos esses elementos. Vindo de fora da rede, ainda que autorizado pela SEMEC, o pesquisador é mais uma figura externa que invade e abala a já instável relação entre os profissionais e a escola. Evitando a posição de autoridade sobre o assunto, o pesquisador buscou demonstrar que não havia correto ou incorreto nas práticas profissionais dos sujeitos, com atenção redobrada ao reconhecer o quão frágil era por vezes a posição daquela pessoa na escola, por vezes a estabilidade dos projetos pedagógicos que fossem possíveis naquela realidade.

A pesquisa é mais que o resultado de dados, é também a sua história e sua composição. Estar em contato com diferentes sujeitos e agentes da rede de Itaboraí durante o mês de julho de 2015, e nos meses seguintes, foi indispensável para a composição deste texto. Nos permitiu compreender que são inúmeras as forças que atuam sobre o trabalho escolar, inerentes ou não à educação. Saber disso é academicamente valioso, mas vivenciar como se desdobram os efeitos dessas forças foi indispensável. Essa vivência se torna mais uma narrativa que se soma às falas de sujeitos e instituições, ressonando em um caos organizado do que entendemos por educação.

5.2 “Então, conta como foi?”

Antes da história, a “pré-história”. Para chegarmos ao aluno e à aluna cujas escolas visitaríamos, foi preciso localizá-los. E no processo de localizar, também produzimos histórias. Já sabíamos, pelo que foi relatado por representantes da SEMEC e pelos psicólogos escolares com os quais tivemos contato, informações sobre as trajetórias escolares dos dois jovens estudantes, o que significa que o contato com professores e professoras já estava intermediado por uma pré-história de seus alunos da qual já estávamos cientes. Essa narrativa de terceiros, sobre o alunado de docentes que ainda iríamos encontrar, espreitou encontros e

perguntas, além de reflexões e observações do espaço escolar onde as gravações foram colhidas.

Fora nos dito, de antemão, histórias sobre o aluno e a aluna²⁷. Chegamos a campo com a informação que o aluno não estudava mais na escola, e tinha mudado de rede de ensino para outro município, que sua tutela não era de responsabilidade de pai e mãe, que sua mudança fora ocasionada não por transfobia, mas por envolvimento com o tráfico de drogas local; que a presença de representantes da Secretaria foi solicitada por questões envolvendo uso de banheiro e que a escola tinha tratado do aluno com máximo respeito. Sobre a aluna nos fora dito que vinha transferida da escola, que passou pelo processo de afirmação de sua transexualidade nesta nova escola, que estava na Educação de Jovens e Adultos por conta da diferença entre série e idade, que ainda estava nesta nova escola estudando e que apresentava melhor rendimento após assumir sua identidade feminina.

Esses dizeres sobre os discentes de nossos sujeitos de pesquisa afetaram não só a coleta de dados, mas como analisaríamos as falas de nossos profissionais da educação. Menos que comprovar, ou não; a veracidade de nossas “pré-histórias”, direcionar o olhar para questões que já surgiriam antes: será que a transfobia dada como natural nas escolas era, de fato, o que impedia acesso e permanência dos alunos? Professoras e professores vão, sempre, reagir negativamente à presença de pessoas trans* em sala de aula, ou seria apenas mais uma idiossincrasia que faz parte da pluralidade de uma turma de escola pública? O acesso a espaços da escola pública, que são privados e públicos, são a principal questão na convivência entre professores e alunos? A escola não é um ambiente alheio ao seu entorno socioeconômico e geográfico, mas ainda representa a presença política do Estado naquela comunidade? Foram questionamentos levantados a partir desses relatos.

As histórias ditas sobre as escolas, os docentes e seus alunos trans*, a história dos docentes que colhemos na pesquisa, e a história do aluno e da aluna contada a partir do relato de seus professores e professoras progridem paralelas na construção deste texto. Se haverá encontro entre elas, ou não, pouco é relevante. Não estamos preocupados em buscar uma verdade canônica, mas em investigar como cada sujeito que participa dessa pesquisa constrói laços com as relações de poder, identidades e diferenças que compõem suas narrativas. Por vezes, esses laços se mostrarão dados mais ricos que verdades determinadas pelo olhar de um pesquisador.

²⁷ Optamos por não utilizar nomes fictícios para o aluno e a aluna, mas os substantivos “aluno” e “aluna” por dois objetivos principais: poupar as identidades dessas pessoas e lembrar aos leitores desse trabalho que não temos acesso a ele e a ela durante a pesquisa, apenas às narrativas sobre sua posição de discente em sala de aula.

Uma vez que as histórias dos professores e professoras desta pesquisa seria colhida via gravação de voz no ambiente de trabalho, é importante dizer em que condições, dificuldades e potências essas narrativas foram realizadas. Todas as falas foram gravadas dentro dos prédios das duas escolas. Algumas tiveram mais de um sujeito por vez, incluindo alguém do corpo docente e alguém da equipe gestora da escola. Separamos as histórias em dois blocos: um para o aluno trans* e um para a aluna trans*. Mantivemos em nossa transcrição a ordem da colheita de dados, então os últimos sujeitos com quem falamos já tinham alguma ideia de que a pesquisa estava em andamento, e do que se tratava, pois em escola as notícias correm. Essa ordem pode ser levada em consideração ao ler os relatos.

A principal aposta ainda era deixar em aberto a questão “Conte como foi quando você chegou em sala e encontrou o aluno/a aluna lá” e esta foi a primeira pergunta efetiva feita no sentido de saber as histórias desses e dessas profissionais. Com alguns professores ou professoras o entrevistador comentava mais, para preencher silêncios muito longos, ou para instigar a história, mas a maior parte do tempo isso não foi necessário. Nossas personagens tinham alguma urgência e vontade de contar suas histórias.

A primeira complicação foi geográfica: uma das escolas se localiza em um bairro que limita o município de São Gonçalo a Itaboraí, e o transporte público até lá se dá por apenas uma linha de ônibus que sai de Alcântara em São Gonçalo, a outra em um ponto central de ônibus e caminhos da cidade. Morando no Rio de Janeiro, o pesquisador precisou aprender caminhos novos. Fácil. Outra dificuldade foi encontrar os professores na escola. Alguns tinham os mesmos dias de trabalho que o pesquisador em seu próprio ambiente de trabalho. Sábados letivos foram a solução encontrada. Na escola de turno noturno, as entrevistas foram feitas, em sua maioria, na meia hora que antecedia o início das aulas, então várias visitas foram agendadas a fim de encontrar com os professores e professoras que interessavam à pesquisa. Com essas visitas, o ambiente do campo vai se transformando em área conhecida, as salas dos professores não são mais espaços invadidos, mas locais de convívio entre pesquisa, histórias profissionais, colegas de trabalho. As fronteiras vão se afinando.

A produção desse trabalho foi um misto de respeitar e desrespeitar fronteiras entre a identidade de professor-pesquisador e colega de trabalho em escola pública. Cruzar esses espaços e “cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – ‘artificialmente – os limites entre territórios de diferentes identidades” (SILVA, 2013 p.88). Embora em posições distintas no ato de gravar uma história, depoente e pesquisador se encontravam em tantas identidades, quanto em tantas diferenças. Como já demarcamos neste texto, essas relações nos são muito caras na escrita deste texto.

Seria impossível realizar este trabalho sem a ajuda da equipe diretiva, coordenadoras e psicólogas das escolas. E este é o momento de falarmos sobre os psicólogos escolares de Itaboraí e da história de seu trabalho atual, ainda que brevemente. Como referência, utilizamos conversas informais com psicólogos e psicólogas escolares da Rede durante a pesquisa e o curso do GDE, assim como o Relatório final de atividades do Núcleo de Psicologia Educacional Gestão 2013/2014, produzido por Luan Cassal. A experiência de Itaboraí em realizar concurso para psicólogo escolar e lotar esses profissionais na SEMEC e especificamente em escolas da Rede, e não na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, ou ainda na Secretaria Municipal de Saúde; é pioneira nos municípios do Rio de Janeiro. No total, atualmente fazem parte da Rede de Itaboraí 35 psicóloga, sendo 33 atuantes em escolas específicas e dois na própria Coordenação de Educação Especial da SEMEC, em regime itinerante e para suprir licenças de colegas.

Os psicólogos e psicólogas escolares fazem parte da gestão e apoio da escola, atuando junto a direção, coordenação acadêmica, dirigentes de turno, merendeiras e, também, docentes. Estão normalmente no espaço escolar duas a três vezes por semana, dependendo do acordo entre direção e psicólogos para cumprir sua carga horária. É preocupação da coordenação de psicologia que os psicólogos atuem também na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com o Relatório final ao qual tivemos acesso. Sobre o Relatório, ainda frisamos que tanto o caso do aluno quanto o da aluna que fazem parte dessa pesquisa estão descritos no documento, como parte marcante da ação profissional dos psicólogos nas escolas. Dentre diversas frentes abertas pelos profissionais da psicologia na escola, gênero e sexualidade são certamente um dos caminhos ao qual a coordenação se orientou.

Qual a atuação da psicologia escolar no cotidiano da escola? Embora muitos profissionais das escolas pensassem, a princípio, que se trataria de uma atuação clínica, a construção dessa função do psicólogo na escola se distanciava dessa visão terapêutica do profissional de psicologia. Os próprios profissionais, através de encontros e reuniões que se tornavam espaços de formação, foram determinado e delimitando quais as atribuições de suas funções na escola. Sobre esse processo de construção do espaço do psicólogo na escola, através do grupo, Cassal aponta que:

Também fica cada vez mais evidente que a união do grupo se dá não somente pela identidade profissional ou pela filiação teórico-técnica, mas principalmente por uma perspectiva comum ética e política, de garantia dos direitos humanos e enfrentamento das desigualdades e opressões. (CASSAL, 2014 p.9)

Esse lugar do psicólogo junto a gestão da escola e do corpo docente é o de auxílio na promoção de direitos, acompanhamento e cuidado. O foco é a garantia da escola como instituição que respeite e promova os Direitos Humanos. Essa atuação nos é muito valiosa, pois foi através dos psicólogos escolares – tanto da coordenação, quanto das escolas que visitamos – que localizamos o aluno e a aluna cujos professores participaram da grande narrativa que é esta dissertação. Além de ponte para nossos casos, uma das psicólogas escolares é também sujeito dessa pesquisa, e sua narrativa compõe a de educadores e educadoras que teceram esse texto.

A ponte entre pesquisador e sujeitos da pesquisa foi construída também pelo desejo das pessoas que são parte do corpo escolar e gestão municipal. Mesmo que algumas pessoas reproduzissem discursos que podemos entender como transfóbicos, ora se referindo às pessoas trans* pelo pronome condizente com a ficha da escola, ora usando termos como “opção sexual” ao falar sobre identidade de gênero do alunado; havia um desejo também de aprender. “Que bom que você está aqui pra me explicar o certo”, disse uma diretora. Expliquei que não estava em posição de dizer o que é certo ou errado, mas ainda assim, a presença da Academia a qual eu servia de símbolo, atribuía ao meu papel e discurso um poder de explicar e ensinar. Na verdade, conversas rápidas com uma diretora resultaram em uma declaração de “vou pesquisar sobre o assunto melhor”. A potência dos encontros não pode ser descartada.

Assim como não podemos descartar a potência de uma história para quem a conta. Falar sobre a relação que um profissional têm com seu aluno, ou aluna, é – dentre outras possibilidades – abrir espaço para analisar seu próprio trajeto. Transformar a si em um personagem de uma narrativa é revisitar, na memória, os atos e decisões tomadas. “Nesse sentido, a capacidade narrativa é a precondição para fazermos um relato de nós mesmos e assumirmos responsabilidade por nós mesmos através desse meio”. (BUTLER, 2015 p.24). Mais um encontro, desta vez entre narrador e ouvinte, que pode trazer efeitos críticos. A própria escrita da dissertação, da forma em que o pesquisador escreve sobre a experiência em campo, é uma visita a sua memória, a história que construiu em campo com seus sujeitos de pesquisa, e uma forma de analisar a partir das palavras e do texto organizado, os efeitos de seus estudos.

Ao organizar as narrativas em transcrição, deixamos aberto para a interpretação dos leitores dos dados, antes de interferirmos – mais do que o ato de colher e transcrever falar já compreende – com nossa análise sobre as falas de nossos sujeitos. Decidimos, então, fazer uma observação antes das falar de cada professor e professora, em uma função tendendo a

uma rubrica de texto dramático entre colchetes, para que nossos leitores entendam as circunstâncias da coleta de dados, o local onde se deu cada gravação, a apresentação e história prévia que tínhamos sobre cada narrador antes que começasse a falar conosco. Também estão descritas sensações e leituras do pesquisador sobre os sujeitos entrevistados, como se estes pareciam animados, tensos, relaxados; e devem ser lidas como impressões que orientaram o desenrolar das perguntas, ou a ausência delas.

Espera-se que as apostas e escolhas metodológicas instiguem aos leitores deste trabalho o desejo pela leitura e –de certa forma – despertem catarse com os sujeitos que deixaram registrados suas experiências, algumas fragilidades e também suas apostas pedagógicas e profissionais. A opção de cada narrador e narradora de deixar seu nome de batismo nos registros nos parece um desejo também de se humanizar na folha de papel, não de ser um personagem de uma história contada por um pesquisador. No meio a tantas narrativas que se encontram em letras, tinta e papel, acreditamos – cientificamente – na potência das histórias como documentos de memória, trajetória profissional e relação humana.

PARTE III

Histórias paralelas que se encontram no infinito

6. TERCEIRO CAPÍTULO: PROFESSORES-NARRADORES: A HISTÓRIA DELE E A HISTÓRIA DELA

Temos que contar histórias a elas. Era disso que não sabíamos. Todo esse tempo e nunca soubemos! Mas elas precisam da verdade. É isso que as alimenta. Você tem que contar histórias verdadeiras e tudo fica bem, tudo. É só contar-lhes as histórias.

Phillip Pullman, “A Luneta Âmbar”

6.1: A História dele: “Era um menino”.

Aline e Carol.

[Carol é a psicóloga da escola que, no ano anterior a data de nosso encontro, recebeu um aluno trans*. Todo o contato com a escola foi feito a partir de Carol, por telefone e e-mails. Foi também Carol quem providenciou a escala de sábados letivos para que eu encontrasse as duas professoras do aluno que ainda estavam na escola, ou seja, que não eram contratos temporários, ou sofreram transferência. Como Carol acompanhou a história do aluno na escola, também fez parte da pesquisa. Aline é professora da escola há alguns anos. Parecia bem animada em dar depoimento para a pesquisa. Sentamos os três em um auditório onde há pouco tempo ocorrera uma atividade de leitura. Durante a gravação, alguns alunos ainda entram e saem da sala, assim como alguns professores.]

Aline: É...o primeiro contato que eu tive com o (Nome de Registro²⁸), o menino, ele entrou na sala e entrou junto com os outros colegas e os colegas...na ocasião, a escola estava dando um papelzinho com nome, ou talvez tivesse dado depois, eu não me lembro por quê, mas tava dando um papelzinho e meu deu um papelzinho escrito (Nome de Registro), mas ‘olha não me chama de (Nome de Registro)’ e eu não entendi nada porque era um menino. Eu não visualizei no primeiro momento que (Nome de Registro) fosse menina, não visualizei. Aí não entendi muito bem, achei até engraçado. Tranquilo né? Aí depois é que os meninos vieram me contando... e tal. Ai eu fui puxando assunto com ela também, aí também, ela pediu

²⁸ Para manter a identidade do aluno e da aluna cujas histórias nossos sujeitos contaram, utilizaremos (Nome de Registro) ou (Nome Social) conforme seus nomes forem citados. A distinção se torna importante também para avaliarmos a frequência em que o nome social dessas pessoas foi utilizado para se referir a elas e sua aceitabilidade entre professores e professoras. Não utilizamos nomes fictícios para que haja estranhamento no ato de leitura: a utilização dos sujeitos da pesquisa desse nomes de registro e social permearam todos os processos de colheita das narrativas. Esperamos que, relatando dessa forma, haja um constante esforço em notar suas utilizações por parte dos leitores deste texto.

também para ser chamada de (Nome de Registro), perdão, de (Nome Social), e eu não vi problema nenhum em chamar todo dia o nomezinho dela de (Nome Social), é...certa vez eu comecei a puxar um assunto né eu não sabia ela tinha o nome de (Nome de Registro)²⁹ escrito né e ela veio me contar que era um nome de uma namorada, ela não assumia, assim né, ser a (Nome de Registro) e isso, né? Ficava Lá no final da sala, assistia aula...é...a aparência realmente muito de menino...falava assim...falava que era mais independente... fumava...né... tinha toda uma...não demorou muito saiu da nossa escola, né. Não ficou muito tempo, mas era um menino. Eu não tinha, EU não nem condições de chamar de (Nome de Registro)...

Carol: É...é...era isso que eu ia comentar. Era difícil você chamar de (Nome de Registro), porque não tinha características...de menina.

Pesquisador: Quantos anos tinha?

Carol: Tem que ver...é de 99, isso foi em...2014...dezesseis..quinze anos...tinha acabado de fazer quinze anos.

Aline: Na época que você tá falando?

Carol: É...quinze anos, tinha acabado de fazer quinze anos quando estava na nossa escola.

Aline: É ... agora já foi...

Carol: Sim, tinha acabado de fazer 15 anos.

Pesquisador: Não aparentava...

Carol: Não.

Aline: Nãaa.. éee Inclusive eu...sei lá ela bota aí alguma coisa, e a blusa é larga, ou faz um tipo, mas a blusinha era larga, cabelinho cortado, tom de voz, sabe um rapazinho de... uns quinze dezesseis anos... igualzinho, tinha nada de mais.

Carol: Era um menino... corte de cabelo...roupas...era um menino.

Pesquisador: Os colegas eles... tavam junto e não era questão pra eles?

Aline: Não, não me pareceu a princípio... não no período que ficou aqui.

Carol: Não teve problema nenhum com colegas. Até surgiu uma questão com a utilização de banheiro... e aí ele foi chamado e perguntamos qual o banheiro que você prefere usar e se sente mais à vontade? Aí ele falou “eu to usando o masculino e eu prefiro usar o masculino e eu nunca tive nenhum problema”. E realmente não teve, os alunos não criaram nenhuma dificuldade pra ele...nenhuma...nenhuma.

²⁹ A professora se refere a uma tatuagem com o nome de registro do aluno no braço, como fez menção de demonstrar apontando durante a entrevista.

Aline: Aliás, a comunidade aqui recebe todo mundo muito bem... os meninos que são... que são gays são sempre bem tratados, acolhidos na turma...o (Nome de Social) foi também.

Pesquisador: Pena que ele saiu então.

Carol: É...uma pena Que socialmente aqui na escola ele não tinha problema nenhum.

Aline: Mas aí o problema era da parte dele mesmo né?

Carol: É ele se envolveu com...questões de vulnerabilidade social e aí o tio resolveu tirar...porque quem criava eram os tios quem criava ele eram os tios e aí preferiu tirar ele daqui.

Aline: Mas assim, ela nunca conversou comigo como (Nome de Registro), não. Era (Nome Social), tanto que o nome que tava tatuado no braço era uma ex-namorada, quem veio falar comigo o lance do papelzinho foi um colega que estava junto então nunca se dirigiu a mim como (Nome de Registro), olha meu nome é esse...era como se ela não assumisse na verdade...a identidade feminina dela. Era (Nome de Social) e realmente não era (Nome de Registro).

Carol: Ele era (Nome Social)...e aí surgiu a questão da gente ter que fazer o encaminhamento por causa da questão da vulnerabilidade social, aí a que gente entrou em contato com o Luan³⁰ para saber como poderia ser feito o encaminhamento...e... aí o Luan indicou a parte legal e...aí a gente colocou o nome de registro de nascimento e entre parênteses o nome social...todos os os encaminhamentos que saíram daqui a gente teve esse cuidado, de...de afirmar essa identidade que ele...já que ele, né, pediu isso...eu quero ser chamado de (Nome Social).

Pesquisador: Deixa só eu fazer uma pergunta...em funcio...na funcionalidade da... sala nunca foi questão, pra dar aula nunca foi questão.

Aline: Eu... não.

Carol: Eu não senti isso da parte dos professores que deram aula não.

Aline: Agora, depois eu fiz o curso, né depois com o Luan e depois assim...de vez em quando eu converso com alguns colegas, só aqui não, mas nas outras escolas... há pessoas que não aceitam essa questão de chamar pelo nome social...e dizem que pode dar problema...que problema gente? Aí muitos professores pensam assim... e aí pode estar incentivando, não sei se os pais querem assim ou se não querem...as pessoas tem muito questionamento com o

³⁰ Luan Cassal era, na época, responsável pela chefia de psicólogos e psicólogas escolares na rede de Itaboraí, com sua matrícula transferida para a SEMEC, pois também é psicólogo escolar concursado da rede.

assunto... eu nunca entrei nesse caminho, só conversas informais, né? Mas os professores tem as...essas cabeças, né...de...

Pesquisador: Deixa só eu perguntar, porque eu não perguntei a sua formação é em...

Aline: Ciências...Biologia.

Pesquisador: Ciências...e aí é ótimo, que a professora de ciências é sempre a professora escolhida para falar sobre sexualidade na escola...PARECE que... tem

Aline: Parece...parece mesmo.

Pesquisador: Uma ideia social de que o professor de ciências é responsável pelo corpo humano, logo, sobre sexualidade. Durante a sua formação, a faculdade da biologia, alguém te disse algo sobre te perguntarem de sexualidade na escola?

Aline: Não... Não sei se hoje, mas nunca falaram. Não sei se hoje...acho válido até ir na universidade, na faculdade de professores da UERJ em São Gonçalo, que é de formação de professores, vale a pena ir lá ver isso...mas na minha época não. Porque na verdade nem é seria um tema transversal para todas as disciplinas mas aí realmente tem coisas que caem pro professor de ciências e a gente vai e fala,sem problema, mas assim...na faculdade uma disciplina sobre isso, não tinha não.

Pesquisador: Deixa eu perguntar, o aluno estava com distorção idade e série?

Carol: Tava... quinze anos...era sexto ano... estava sim seiscentos e dois, era sexto ano

Pesquisador: Então ele era bem mais velho que os outros?

Carol: Aqui a gente tem uma característica de distorção...ainda mais as turmas seiscentos e dois, o dois normalmente são os alunos mais velhos. Não era taanta distorção

Aline: Talvez ele fosse um pouco mais velho, mas não era taanta distorção não tinha isso de ter alguém de 11 anos na sala não.

Pesquisador: Você quer escolher seu nome para aparecer na pesquisa? Você quer colocar o seu nome na pesquisa mesmo, é isso? (Aline confirma com a cabeça) Olha é Aline Nunes o nome dela vou colocar na pesquisa, viu Tá gravado...vou perguntar para as pessoas da pesquisa se elas querem deixar o nome, ou pseudônimo.

Aline: Tenho nada a esconder, tenho nada disso mesmo...

Conceição.

[Encontramos Conceição em outra visita à escola, em outro sábado. Sua aula está no final, e ela pede que uma coordenadora termine o tempo daquela atividade para me dar atenção. Digo que não tem problema em esperar, mas ela insiste que a atividade já tinha se encerrado, os alunos apenas estavam terminando e entregando o resultado para correção.

Vamos para uma sala dos professores. Alguns alunos vêm para perguntar coisas relativas ao trabalho no começo da sua narrativa, mas em poucos minutos o tempo de aula realmente se encerra e ficamos sós. Conceição ensaia o que vai falar antes do gravador começar a gravar, pois está preocupada em dizer algo que não interesse à pesquisa. Respondo que tudo é interessante e então começamos a gravar]

Pesquisador: Só vou pedir por favor pra você me dizer seu nome e se você quer manter seu nome na pesquisa.

Conceição: Meu nome é Conceição, sou professora de língua portuguesa e trabalho na Escola Municipal Odhilon Bernardes, uma escola municipal de Itaboraí, e minha experiência com a pessoa que, né, se apresentou...né, dizendo o nome masculino, e na verdade é um uma menina. Se apresentou como (Nome Social), mas na verdade quando eu peguei o papel de encaminhamento da secretaria de educação era (Nome de Registro). Quando ela chegou aqui no primeiro dia de aula ela entrou em sala e ficou no fundo da sala, ela entrou na escola na verdade eu não me lembro no final do primeiro bimestre ou meados do segundo, então já veio né nesse percurso. Ai quando ela chegou e entrou na sala e vi um menino primeiro eu sempre pergunto o nome antes de fazer chamada dos meus alunos novos e ela se apresentou como (Nome Social), e aí quando eu fui fazer a chamada ela me chamou à porta e... me apresentou o papel da secretaria e pediu até para eu não falar nada pra ninguém e que na verdade o nome dela era, era (Nome de Registro) e ela queria ser chamada por (Nome Social)e eu fiquei por conta assim de convicções religiosas, minha criação, nunca tinha tido uma experiência, né, desse tipo, ficava...eu fiquei meio que tipo...foi difícil pra mim se chamava de (Nome de Registro) ou de (Nome Social), uma vez que o nome da chamara era (Nome de Registro)...ai eu comecei a chamar de (Nome de Registro) na chamada e...aí quando eu fui pedir orientação a ela...né...não gostou muito...disse professora não quero ser chamada de (Nome de Registro), porque eu não sou (Nome de Registro), eu sou menino sou menino e...as roupas todas de menino...o cabelo, corte de cabelo depois que eu pensei um pouco essa questão da mama, porque ela tinha mama e tudo mas ela disfarçava...e...por conta de...aí fui percebendo que ela tinha traços no rosto, traços finos e você via que lembrava, você olhando bem mesmo você percebia que ela era uma menina... mas aí ela não queria, né. E aí eu fui me orientar né com a psicóloga da escola, e ela também disse que era a primeira vez que ela pegava uma situação dessa e ela ligou pra secretaria de educação se informou..na...na secretaria de educação e disse que o aluno tinha a liberdades de ser chamado como ele queria ser chamado. E a partir daí, só que ela era um aluno, uma aluna, uma aluna um aluno não entendo até hoje fico meio assim,

é...que ela não frequentava muito as aulas e...quando chegava, às vezes chegava atrasado e queria entrar na sala de qualquer jeito não pedia licença... e aí eu comecei a perceber que não era por conta da questão né do da...do gênero, ela queria, porque estava envolvida com tráfico de drogas aqui da região...queria fazer...isso eu soube depois, né, que ela queria fazer...tipo assim, aliciar algumas pessoas...tentar vender drogas até dentro da escola deu um problema sério fora da escola porque o pessoal do tráfico daqui, né, depois eu soube depois que é...bateram e tal porque ela queria entrar numa área que não era dela...essas coisas de facções, essas coisas de tráfico.Então não era a questão do gênero, era uma questão mais social por conta desse envolvimento com o...com o tráfico, do que com a questão do gênero. Eu, eu nunca discriminei...o que eu fazia com ela eu fazia com meus outros alunos também, que era a questão da educação de você entrar e bater à porta, e pedir licença para entrar, professora posso entrar to atrasado e isso. Tudo que eu fazia com meus alunos eu fazia com ela também. Passei a chamar de (Nome de Social) porque eu sei que ela queria ser chamada assim, e até na chamada também. Mas aí depois ela saiu, foi muito pouco tempo, por conta dessa questão da droga, se envolveu com algumas meninas aqui da escola, é... ela falava que tinha uma namorada fora daqui mas se envolvia com umas meninas aqui dentro também, entendeu? Então tipo assim, a...a... Eu falando um monte de tipo assim... (Risos) a...o comportamento dele, dela até hoje não sei como é que eu chamo é...não era por conta da questão de gênero...eram outras questões da educação em si, de você saber se portar dentro da escola como deveria se comportar...ela frequentava o banheiro das meninas e aí ficava naquela questão...ela frequenta o banheiro das meninas porque quer, lá, sei lá, se interessar pelas meninas, ou porque ela era menina e uma confusão, né...porque é complicado, a questão do banheiro, então é bastante complicada, se ela fosse pro banheiro dos meninos como é que os garotos iam se portar lá sabendo...sabendo que ela era menina, então..é meio complicado isso. Só que aí depois ela saiu...ela saiu da escola, a última notícia que eu tive foi essa questão que tinham batido nela aqui perto, tinha machucado, sei nem se isso é verdade. E por fim saiu da escola, sem dar assim, muitas notícias...eu senti...ela não tinha...é...a questão do interesse escolar, não via interesse nas matérias, não fazia as atividades. Não se portava como, assim, como um aluno deveria se portar na escola, querer aprender, dividir informações com outros colegar assim da aprendizagem, participar das atividades. Eu sempre dei muitas dinâmicas, jogos, eu dei muitas dinâmicas, e ela sempre queria tumultuar...sabe aquela pessoa que quer entrar na brincadeira só pra causar tumulto...ela dizia que eu estava roubando, me desafiando...e eu tentava dizer pra ela que não era assim que ela ia conseguir as coisas na

escola, afrontando...eu dei aula pra ela no sexto ano...foi ano passado, ou retrasado, só olhando no diário, mas aí é isso...

Pesquisador: Deixa eu te fazer umas perguntas por causa da pesquisa, durante a sua formação, a parte pedagógica...da pedagogia, você nunca ouviu falar de gênero ou sexualidade?

Conceição: Nunca, nunca...eu me formei pela UERJ em noventa e oito, eu já entrei na faculdade meio tarde...entrei em noventa e cinco e saí em noventa e oito, eu penso que entrei meio tarde. Na época da minha juventude não se falava nisso como se fala hoje, e havia uma discriminação muito maior do que a que tinha hoje que eu sempre achei super errado você...por conta da opção sexual da pessoa, você menosprezar...é...tinha uma pessoa...lá perto da minha casa, que era travesti...saía né, na rua assim, e os homens, que tinha um bar do lado da minha casa, nossa, maltratavam xingavam, e eu acho isso completamente errado, você não pode discriminar uma pessoa por causa da opção sexual del...mesmo que eu tenha as minhas convicções que eu acho, que eu não concorde, mas o ser humano tem que ser respeitado de todas as formas, então né... a minha questão com a (Nome de Registro), com o (Nome Social), não foi a questão da...do gênero, eu poderia tratar com o respeito que a pessoa merece, mas a questão do comportamento dele de ser mal-educado, né, a pessoa que é mal-educada que queria afrontar o tempo todo...como outros alunos que eu encontrei pela minha vida inteira, eu encontrei alunos assim, que eu tratei da mesma maneira. Nunca levei assim, pra questão do gênero. Se ela sempre quis ser assim, se foi opção, não sei o que leva a pessoa a escolher seguir esse caminho, enfim, ela tem que viver com dignidade. Acho que essa é a principal palavra. A pessoa tem que ser digna pra viver numa sociedade e ser respeitada e ao mesmo tempo respeitar o ambiente em que se estuda, ou se trabalha... você tem direito de expor suas ideias, mas sem ferir o outro, a instituição. Acho que esse é o grande problema da sociedade...tanto de um lado quanto de outro, tanto de quem vive, quanto de quem é contra, eu penso assim...

Pesquisador: Só uma última coisa, quando você disse que isso era uma questão pra você, a prefeitura te deu algum apoio, você fez alguma formação continuada, algo assim?

Conceição: Então a...a...eu, assim, esse ano não participei de nenhuma formação continuada por causa do...do horário, era sempre no meu dia e eu sempre tinha atividade fora, então não estava fácil, no ano passado eu participei de todas. E numa delas eles tinham falado que iam falar sobre isso, sobre essa questão. Eu soube que também nas escolas tava tendo um...tipo um...é...uma formação pra...é...ajudar o professor a lidar com essas situações, mas eu ouvi assim uma formação que teve aqui na escola, que não chamaram todos os professores, só

os professores da tarde, não tenho certeza...mas eu achei meio...como é que eu vou dizer...é...tendencioso. Quer dizer, não tinha não, mas era um homossexual que tava dando a palestra e...puxando um pouco praquilo de que não você tem que aceitar, não a pessoa tem que ser assim não sei o quê, nananan, como se todo mundo tivesse que ter aquela opinião de que aquilo é certo, de que aquilo é normal, não que eu seja contra a pessoa a opção sexual da pessoa, ela optou mas ela também tem que pensar assim poxa eu optei por isso...eu tenho que saber...o que que vai...acarretar...dessa minha decisão, lutar pelos meus direitos...todo mundo tem que lutar pelos direitos, eu você...porque todos nós temos dificuldades dentro da sociedade que a gente vive...a nossa sociedade é discriminadora, ela é preconceituosa sim, a gente precisa lutar contra isso, contra o preconceito, mas ao mesmo tempo você precisa dar liberdade pra todo mundo ter discricção, gente. Você chegar e dizer não professora se um menininho quiser beijar na boca de outro minininho, está tudo certo, é a opção sexual dele, isso eu não acho correto, porque eu acho que postura você tem que ter e precisa indicar o caminho da postura pros alunos também, porque o aluno vive dentro de uma casa que ele não tem isso em casa, ele não aprende isso em casa, educação, respeito...isso tudo tá se perdendo muito dentro das famílias, aí quando ele chega na escola o professor também tem o papel de trazer um pouco essa educação de casa, eu acho que não deveria ser, mas acaba sendo, o papel do pai da mãe deve de dar educação e acaba passando um pouco pro professor, ele que tem que indicar que você tem que pedir uma licença para poder entrar, que você precisa respeitar o seu colega e não mandar ele tomar naquele lugar o tempo todo, pra não xingar o tempo todo, então isso aí a gente tá fazendo o tempo todo, e eu digo isso, você vai aprender uma postura na escola que você vai levar pra vida toda. Você não vai chegar numa repartição pública e ficar beijando na boca de um menino lá né, ou da menina...então quer fazer isso, vai fazer num lugar da sua privacidade, depende de pessoa pra pessoa e lugar...agora, tem família que aceita e tem família que não aceita...quer dizer, é homossexual. Aí minha mãe não aprendeu a lidar com essa situação, aí vai levar o namorado pra casa, vai beijar na frente da mãe, aí ele precisa ter o respeito e pensar ah, não vou fazer isso perto da minha mãe porque ela não gosta, entendeu? E não, ahh, mas ela tem que aceitar, e então vai lá e faz na frente da mãe e do pai sabendo que a família não aceita, e aí você precisa saber se portar. Isso vale pra qualquer pessoa, não é só pros homossexuais não, é pra todo mundo. E hoje está bem solto isso né. E aí a sociedade hoje tá indo pra um caminho de desrespeito total, tanto de um lado quanto do outro, eu percebo isso, as pessoas não estão aceitando o olhar do outro, o pensamento do outro, aquilo que o outro acha, né, a sua verdade...a minha verdade pode não ser a sua, e você tem que respeitar aquilo que eu penso e que eu acho, e não eu te agredir e você me agredir

pelo que você pensa e você acha, acho que a liberdade de expressão tem que existir em todas as faces, não puxar só prum lado, ou só pro outro. E a questão da violência ela vai perdurar enquanto as pessoas não se conscientizarem dessa questão.

6.2: A História dela, de sobrenome masculino.

Diogo

[Encontramos Diogo antes do início das aulas na sala dos professores. Depois de uma rápida conversa sobre quem é o pesquisador e o que ele quer, Diogo se prontifica a dar “seu testemunho” para o gravador. Sentamos em uma sala de aula isolada no primeiro andar e começamos a conversar com o gravador ligado. Como Diogo parecia querer que perguntas fossem feitas, este relato tem mais caráter de entrevista que os demais.]

Pesquisador: Eu vou perguntar seu nome, a disciplina que você leciona e se você quer manter seu nome de nascimento na pesquisa.

Diogo: Meu nome é Diego e eu sou professor de matemática da oitava e nona fase de Itaboraí.

Pesquisador: Posso usar seu nome mesmo na pesquisa, ou coloco qualquer coisa?

Diogo: Pode pode sim você precisa do nome todo?

Pesquisador: Não não, só o primeiro nome e a disciplina que você leciona...na verdade eu não tenho grandes perguntas eu quero que você me conte uma história de como foi o contato com a aluna, primeiro dia de aula, como você se sentiu e o que aconteceu a partir disso.

Diogo: uma aluna tranquila em sala de aula, nada de mais, é.....sendo como até discreta, não perturbava as aulas fazia os deveres corretamente boas notas e nesse pouco tempo de contato com ela ela surpreendeu positivamente porém infelizmente saiu do colégio, né, ninguém sabe, ninguém tem notícia...

Pesquisador: Você sabia alguma coisa sobre a história dela antes dela vir pro colégio?

Diogo: Não

Pesquisador: Não... Teve algum problema para usar o nome social dela aqui?

Diogo: Na verdade, usava (Nome de Registro), mesmo nas avaliações nunca colocou (Nome de Social) não, mas assim eu perguntei, né, logo no começo e ela não, prefiro que me chame de (Nome de Social) professor mas nunca tive problema em chamar de (Nome de Registro), até porque ela tem um sobrenome masculino, não tem como tentar esconder.

Pesquisador: Entendo, você durante a parte pedagógica da faculdade estudou alguma coisa sobre identidade de gênero, sobre orientação sexual, algo assim?

Diogo: É na faculdade sempre estuda né, alguma coisa sobre, né mas foi a primeira vez que eu tive um aluno que dissesse não professor eu quero que me chame de (Nome Social), assim um aluno tranquilo, nada de mais os alunos também...um respeito, tranquilo respeitavam ele, uma turma boa que não era tão cheia, eu já tive turma de EJA lotada, muita garotada né aí pega de manhã bota à noite...

Pesquisador: Fazem isso na minha escola também

Diogo: mas aqui, essa turma principalmente, é bem mesclada só que não tem...nunca teve..uma grosseria, nada.

Pesquisador: Você achava que a situação em sala era receptiva?

Diogo: Normal, nossa muita coisa, a (Nome de Social) sentava com mais duas, ficava a (aluna) e a (aluna) o tempo todo... Não foi difícil trabalhar, foi tudo normal.

Pesquisador: Bom muito obrigado, era basicamente só isso, muito simples.

Diogo: Eu já tive assim, eu sei que é diferente, mas assim, numa turma que o aluno diz professor eu sou homossexual, mas assim normal...a não ser quando a pessoa é assim escrachada, né...quando a pessoa assim...é e fica com gritos e taal...falando e aparecendo!...fora assim, não...eu trabalho com o Estado também de manhã e tem um aluno que é homossexual, e assim é normal a relação das garotas com ele, dos garotos...bate papo, normal.

Pesquisador: Entendi, bom você me confirmou que estudou algo na universidade sobre o tema de gênero, você chegou a aplicar algum desses conhecimentos em sala?

Diogo: Não, acho que não, não precisou, foi tudo bem tranquilo.

Igor

[Assim que acabamos de registrar a história de Diogo, Igor está na sala dos professores. É Diogo quem fala com Igor para dar seu relato para a pesquisa. Voltamos para a mesma sala – que a partir de então se torna local de coleta de dados – e a pesquisa é explicada em detalhes para o professor. Igor está calmo, mas parece ao pesquisador curioso com o destino que será dado às duas palavras. Por isso, há uma conversa não transcrita aqui – pois não fora gravadas – sobre a história da dissertação de mestrado em questão ante de começarmos a gravar.]

Pesquisador: Eu só vou perguntar seu nome, disciplina e se você quer que eu use um pseudônimo pra você.

Igor: Pode ser o primeiro nome só?

Pesquisador: Pode

Igor: Meu nome é Igor, eu sou professor de ciências daqui da escola Antônio Joaquim em Itaboraí e eu cheguei a dar...eu dei umas poucas aulas pro...pro (Nome de Registro) é...o que eu posso relatar é que eu observei em algumas aulas que...é...os garotos mexiam muito com o (Nome de Registro), no sentido de...no sentido de provocação chamando de mocinha, lindinha...né...como se tivessem afim do (Nome de Registro), como se quisessem provocar ele dessa forma e de vez em quando eu tinha que coibir, intervir nesses ataques que eles faziam...é...mas sempre observei uma grande coragem, em relação ao (Nome de Registro) nesses casos, ele sempre respondia a altura, xingava se fosse necessário (riso), enfim, e era um pouco chato essa situação, mas conforme o tempo foi passando isso foi diminuindo, pelo menos dentro de sala porque uma hora a brincadeira cansa também, entendeu então nesse sentido eu acho que...teve certo avanço. o que aconteceu foi isso

Pesquisador: Teve algum problema para usar o nome social dela?

Igor: Então, aí veio uma...uma outra problemática, agora que eu lembrei , foi assim, teve dois tempos, primeiro veio essa coisa das brincadeiras depois ele só queria ser chamado de (Nome de Social) é...no início foi um pouco difícil né lembrar todos os dias que ele queria ser chamado de (Nome Social), né e tudo mais assim todos os professores que eu conheço passaram a chamar de (Nome de Social) é...os alunos não receberam isso tão bem assim, alguns chamavam de (Nome de Registro), outros chamavam de (Nome Social), acho que eles não adotaram tão bem essa ideia, mas os professores respeitavam

Pesquisador: Durante a sua formação, dentro ou fora da universidade, você teve alguma relação ou aprendizagem, texto sobre orientação sexual ou identidade de gênero...

Igor: Não, nenhuma.

Pesquisador: Nem para algo como “educação sexual pras crianças”, porque sempre cai na mão do professor de ciências falar sobre sexo.

Igor: Nem sobre educação sexual para escola pra você ter noção...e olha que eu fiz licenciatura, vii, em universidade pública, mesmo assim...nada. O máximo que poderia ter, na minha época não teve mas disseram que agora tem é uma palestra ou outra, né, porque o assunto ficou bem divulgado, então mesmo que um professor ou outro não dê uma matéria específica, um texto específico em sala de aula eu acho que hoje existe uma complementação, palestra e tudo mais, ou então eventos mas na minha época não ouvia se falar muito nisso não

Pesquisador: você se formou quando?

Igor: Me formei em 2011, entrei em 2006 e saí em 2011. Foi silenciado, é uma coisa que ficou silenciado durante muito tempo, até pouco tempo atrás era muito silenciado isso. acho que com a divulgação da mídia isso passou a chamar mais atenção dos educadores para fazer uma complementação, acho que futuramente vai ser muito mais fácil para levar esses textos para a escola, para as escolas não, para as universidades...nas escolas também acho que é tudo uma questão de tempo, mas eu acho que teve um avanço nesse sentido.

Pesquisador: Você não sentiu resistência por parte dos professores que você conhece a chamar ela de (Nome Social)?

Igor: Senti uma...uma breve resistência...mas como a maioria aderiu essa resistência inicial ou foi silenciada, ou camuflada, ou não teve mais. Eu ficava constrangido pelo (Nome de Registro) quando ele era sacaneado pelos colegas em sala de aula nesse sentido, com esse tipo de preconceito, é...complicado, lidar com isso em sala de aula não só a questão de gênero, mas qualquer tipo de preconceito é complicado em sala de aula é perturbador nesse sentido essa perseguição e aí você tem que intervir tem que chamar a atenção de todas as formas, mesmo que seja com nota mesmo pra ver se dá uma acalmada, pra refletir e tudo mais, foi isso.

Luciano

[Encontramos Luciano no segundo dia de visita à escola. Ele está subindo as escadas e indica o caminho até sua sala. Prefere esperar os alunos chegarem sentado em sala. É o turno da noite e faltam poucos minutos para o sinal tocar. Toda conversa gravada se dá na mesa do professor, enquanto alunos e alunas de idades variadas entram e cumprimentam uns aos outros e ao professor também. Luciano parece animado em participar da pesquisa. O pesquisador não se sente no melhor dos ambientes para a coleta da narrativa, mas é o narrador quem demanda, então que seu desejo seja atendido. Professores em uma sala cheia de alunos passam a produzir os dados.]

Pesquisador: Vou só pedir seu nome, a disciplina e se eu posso usar seu nome na pesqui...

Luciano: pode, pode sim

Pesquisador: tá... só falar

Luciano: Meu nome é Luciano Campos professor de história contratado da rede municipal de Itaboraí... com relação ao (Nome de Registro) que a gente conhece também

como (Nome Social), a relação sempre foi muito tranquila, a aluna que participava...não frequentava sempre mas quando estava em sala participava, copiava a matéria fazia as atividades...é...nunca teve problemas em relação às questões da sua identidade ou opção sexual, muito pelo contrário, os alunos raramente...ah! eu acho que só...só tenho uma situação dentro da minha aula que teve alguém que colocou algum ponto, sabe? Querendo fazer bullying, alguma coisa, mas ela soube se defender, deu problema na hora assim...mas foi só esse caso. No geral, não tive problemas em momento algum, não foi...nunca tive problemas com essa coisa de tratar como (Nome de Social)ou (Nome de Registro), tratou sempre de uma forma muito respeitosa inclusive no corredor, eu sempre cumprimentei, entãoooo...é até uma pena, porque é uma aluna que sumiu durante o período letivo ela parou de frequentar a escola, mas em geral...assim uma questão muito calma, muito tranquila.

Pesquisador: E na chamada,você usava...

Luciano: Na chamada eu sempre usava o nome da chamada porque eu demorei pra descobrir que o nome dela era (Nome Social), e eu descobri naquela situação que eu te contei de uma pessoa que foi fazer uma brincadeira e aí ah não professor (Nome de Registro) não, (Nome Social). Aí que eu fui percebendo porque o que que acontece eu chamava de (Nome de Registro) nunca deu problema, nunca falou nada, ela nunca fez essa correção por parte dela pra...pra chamada de...de...do nome né..civil, né, e...foi só a partir dessa situação que eu que eu fiquei sabendo dessa situação, mas...no geral, muito tranquila

Pesquisador: Você acha que ela foi bem acolhida na escola

Luciano: Bem acolhida, eu não sei,eu não posso falar por todas as matérias, eu não posso falar pelo...pelo cotidiano dela na escola,mas nas minhas aulas eu não via nada de diferente em relação aos outros alunos não, tudo tinha até um pouco de naturalidade na situação.

Pesquisador: Você teve algum curso ou disciplina antes, durante ou depois da faculdade que falasse alguma coisa sobre gênero e sexualidade como pedagógico?

Luciano: Não, não tive. E eu acho que hoje com esse debate tão acalorado que a gente tá tendo sobre essas questões de gênero isso é extremamente importante.

Pesquisador: Você se formou onde?

Luciano: Na Universo. Eu fiz graduação na Universo, depois especialização na UFF depois voltei pra Universo pra fazer mestrado, mas eu sinto que esse debate ainda é uma coisa...uma coisa deixada pouco de lado, parece que as pessoas têm medo de tocar no assunto, parece ainda é um assunto que é tabu, mas eu não tive...eu acho que vital hoje em dia por causa da pluralidade, em respeito a diversidade é fundamental.

Vânia

[Vânia nos deu seu relato longamente, com detalhes de sua vida, na primeira visita à escola. Estava no meio do corredor à porta de sua sala. Não quis gravar entrevista naquele dia, mas conversamos muito sobre função da escola, minorias e respeito. Prometendo uma entrevista gravada numa outra ocasião, se despediu. Na segunda visita à escola, aceitou gravar sua história. Estava nervosa e não queria “dizer besteiras”, mesmo quando alertada de que não havia resposta errada, já que mal havia perguntas. Mesmo assim, nos dá um relato nervoso e menos rico de detalhes do que a conversa que tivemos no corredor.]

Pesquisador: Eu queria que você me dissesse como foi que você a conheceu, como era em sala e depois eu vou perguntar da sua formação, tudo bem? E seu nome, qual a disciplina que você dá e se você aceita que coloque seu nome de verdade no trabalho, ou se prefere um pseudônimo.

Vânia: Meu nome é Vânia, minha disciplina é língua estrangeira, eu comecei a dar aula aqui na escola no mês de agosto e me deparei com (Nome de Registro) na sala de aula, eu não sabia né, que tinha um aluno dessa forma, né que...eu nunca vi isso também, é a primeira vez né de trocar o nome, nunca aconteceu isso comigo mas de instante eu...eu não levei nenhum susto não, eu levei na na brincadeira e tudo e ele é assim, um menino muito dado, muito simpático não tive nenhum problema com ele em sala de aula, e assim, as pessoas também respeitavam muito ele, né...já que ele não tá frequentando as aulas, e eu acho que é por aí?

Pesquisador: Você tinha alguma disciplina na faculdade que falasse de gênero de sexualidade quando você se formou? Ou fez, foi ofertado algum curso, alguma coisa?

Vânia: Não, não fiz nenhum curso, também não lembro de na minha formação ter abordado esse tipo de problema. Agora as pessoas falam mais conversam mais sobre o assunto, antes era uma coisa mais assim escondida, né vamos dizer. eu fiz a faculdade eu tive colegas de faculdade que eles eram homossexuais e normal, fiz amizade normal, não tive problema nenhum, normal mesmo.

Pesquisador: Na sua vida isso nunca foi uma questão?

Vânia: Não, pra mim, eu não vejo isso como um problema, embora a maioria das pessoas hoje em dia veja isso como um problema, tem a parte da religião também que eles não aceitam, que não pode frequentar a igreja porque é homossexual...eu acho que isso aí...cada pessoa, eu acho que a pessoa...é uma pessoa, um ser humano porque não entrar numa

igreja, né? acho que isso aí não tem nada a ver acho que pode entrar em qualquer lugar, acho que em primeiro lugar é o amor que você tem pela pessoa, e não é isso que Deus quer, né?

Pesquisador: Você chegou a usar o nome social da aluna no diário, nas provas, etc?

Vânia: Sim, a presença dele sim, entre os colegas também. sempre de (Nome Social), nunca de (Nome de Registro).

Pesquisador: Foi tudo bem, não foi algo que afetava a aula, nada?

Vânia: Uns chamavam de (Nome Social), não sei se era de brincadeira, aí eu também chamava de (Nome Social), aí ele falou olha professora pode ser (Nome de Registro) também, não tem problema não. Eu falei assim ah tá bom, porque na hora eu me esqueço e aí fica aquela confusão né? ee...aí foi isso, eu fui me acostumando,tinha diálogo... apesar de que ele ficou muito pouco tempo, assistiu às aulas, pouquíssimo tempo, então não deu pra ter muito contato com ele. Mas o pouco contato que eu tive ele entrando e saindo de sala, sentando e copiando a matéria quando ele tava realmente animado ele também perguntava e sempre na companhia das duas amiguinhas que ele sentava junto também que ele se dava hiper bem, todos se davam bem, pelo que eu percebi... aí depois ele se ausentou por problemas pessoais, né? Aí eu perguntava o que tinha acontecido com ele e os alunos brincavam ah, tia eu acho que ele morreu, e é brincadeira né...mas é porque ele estava está com alguns problemas né de caráter pessoal, ai ele teve que se afastar.

Jeanne e Jonathan

[Jeanne é Orientadora Pedagógica da escola e uma das pessoas que ajudou no contato entre pesquisador e professores e professora. Mostrava a foto da aluna trans* em um passeio antes de começar a gravar. Parecia muito contente com o trabalho realizado com a aluna na escola e se orgulhava disso. Acreditava que o processo de transição que a aluna passou foi muito bom para ela e seu comportamento. Tinha uma visão positiva da educação da aluna, mesmo demonstrando preocupação com sua ausência nos últimos meses de aula. Estávamos na sala de coordenação gravando sua história quando o último professor deste estudo chegou. Jonathan senta junto a nós e resolve puxar da memória o pouco que consegue sobre a aluna. Confessa ter pouco tempo com alunos e alunas, por conta da disciplina que leciona e das faculdades que frequenta. O ambiente se torna leve para conversas.]

Pesquisador: Conta pra mim como é que ela chegou?

Jeanne: Ele chegou em 2013, ele tinha 15 anos quando ele chegou aqui, ele chegou em 2013 e tava em fase de transição, não tinha cabelo grande tava de cabelo curto, enfim, ainda

estava se transformando, tava num momento de transformação dele. Ai ele começou a usar saia, foi isso é que começou, primeiro ele veio, né, caracterizado no masculino, depois ele veio um dia de saia e foi uma confusão nesse dia, eu não tive nenhum problema, mas adolescente, né? Eu acho que tem mais a ver com o fato deles mesmos estarem se identifican...deles mesmos estarem se buscando e aí vem uma pessoa com o oposto do que eles querem se tornar e começa a incomodá-los, né? Se alguém pode fazer isso, né...entendeu? ai começa uma série de conflitos e ela era muito bom de embate, falavam e ele respondia na hora. E ai começava assim, começava na escola e aqui a gente mantinha, mas quando ia pra rua as pessoas se aproveitavam da fragilidade e do maior número, né? Que os covardes se aproveitam disso, e agrediram ele, foi agredido uma duas vezes que eu tenho conhecimento... aí ele sai da escola e retorna, quando ele retorna, ele já retorna mais empoderado, se é que podemos dizer, ele já veio com a identidade dele firmada, já era uma menina, já era uma mulher, já veio como uma mulher mesmo, não tinha mais do que se questionar e ai eu fui perguntar a ele, fui chamada pela orientação, né, pela psicologia, e disse que se ele quisesse ser chamado pelo nome social ele poderia ser.. eu perguntei, fui perguntar a ele se ele gostaria de ser chamado de (Nome de Social)e ele disse não, que ao lado do nome da chamada viria (Nome Social), e ele disse que não, de tão empoderado que estava não sentiu necessidade da mudança do nome, dessa adesão, embora todo mundo chame ele de (Nome Social), os professores não porque chamam pelo nome da chamada (Nome de Registro), já sabe...Quer dizer, pra mim é comum, e pros amigo dele e pro pessoal da turma também, já ficou mais comum. No começo não era, mas as coisas vão se acertando. Acho assim, quando você tem essa atitude de se mostrar as pessoas tendem a te aceitar também, você se aceita...foi o que eu vi acontecer nessa situação, no começo era difícil mas depois melhorou, até esse dia, esse dia que eu te mostrei as fotos, dia 24 de outubro, que ele saiu com a gente estava tudo muito bem.

Pesquisador: Aí vocês não têm notícia?

Jeanne: Aí o que que acontece, eu sou pedagógico, essa parte assim de de ausência de aluno normalmente é com a orientação educacional, ela que trata disso...o aluno tá faltando, o professor dificilmente relata pra mim, normalmente relata pra...a não ser que tenha alguma, algum problema... Ela pega diário e vê falta, eu vejo se eles estão preenchendo presença, mas eu não olho muito pra ver qual é o aluno que está faltando, eu vejo se o professor tem preenchido a presença e as faltas, então eu não sei exatamente o que aconteceu. Eu sei que ela é bem ligada as áreas de artes, de história e geografia...ela não é muito ligada a Educação Física não, isso eu posso te dizer. Outro dia eu tava ouvindo alguém comentar, mas era tão bonitinho quando era homem, ai vendo a foto, mas aí eu penso que o ser humano tem que ser

feliz. (Alguém aparece e interrompe). Ah, mas eu não quero sair na foto, mas tem que sair sim, como é que não vai sair na foto? (Mostra a foto), olha aqui ela.

Pesquisador: Muito feliz, né?

Jeanne: Ahan... viu? integrada com o grupo, ah lá, ela não quis sair na foto, se afastou, mas tava junto com todo mundo, entendeu?

{Professor Jonathan entra na sala}

Jeanne: Olha o Jonathan!

Pesquisador: Oi, Jonathan, prazer. Eu sou Cristiano, estou fazendo mestrado na UFRJ e estou entrevistando professores que deram aula para alunos que se identificam com outro gênero diferente do nascimento que é o caso da (Nome Social), aqui na...

Jeanne: (Nome de Registro)!

Jonathan: Eu não lembro exatamente quem era, mas...vamos tentar responder o que for preciso aí.

Jeanne: Deixa eu te mostrar, era da sete, sete A, você pegou desde que ele entrou. entrada, saída...

Jonathan: Ah, mas é tanta gente...e eu sei quem é. Mas qual é a pergunta?

Pesquisador: Então, não é uma pergunta, na verdade é mais uma contação de histórias. Eu queria que você me dissesse como foi ter em sala um aluno que te pede pra se chamar de (Nome Social).

Jonathan: Olha, sinceramente...sinceramente, sem querendo assim ser...pra mim não fez a menor diferença, com todo respeito, se a pessoa pede pra ser chamada daquilo, pra mim não faz muita diferença não, eu chamo, pra você ver que eu nem tava associando o nome à pessoa, se bobear vai ver eu nem percebi que era, só fui perceber algumas aulas depois, porque eu...não me ligo muito com as coisas não... Assim, em outras escolas têm outros casos, mas particularmente falando assim...eu não costumo, eu nem...não faz a mínima diferença pra mim, é isso, entendeu? então assim...nem tem muito sentido eu te responder alguma coisa porque pra mim é indiferente, ela ou ele ou qualquer que for a pessoa, com relação a outra pessoa eu vou tratar da mesma forma, ée...então não faz muito sentido, assim, não sei...

Pesquisador: Vou fazer só uma pergunta mesmo, que vou fazer pra Jeanne também, só pra...eu gravar aqui e não esquecer, Jeanne é coordenadora pedagógica, certo? E o Jonathan é professor de?

Jonathan: De artes.

Pesquisador: De artes, tá. Eu posso manter o nome de vocês como está no texto da dissertação?

Jeane: Por mim...

Jonathan: Claro.

Pesquisador: Pode? Tá. Deixa eu perguntar, alguém aqui teve alguma disciplina, ou leu algum texto durante a formação ou pós formação sobre gênero e sexualidade?

Jeanne: eu fiz pedagogia, então eu tive estudo sobre a questão das identidades, né? eu já tive, sim. na minha formação já tive.

Jonathan: Na verdade...na verdade...eu sou formado em artes, tô no último período de pedagogia também, tô no último período de matemática também, faço duas formações além das que eu já tenho, sou pós-graduado em supervisão escolar também, e tem alguns outros cursos, eu já tive formação assim...nessas duas formações que eu tô acabando, que são recentes, em pedagogia falta um semestre para eu acabar e a de matemática também deve faltar um ano pra eu...pra...acabar já dá essas matérias, porque é uma coisa recente, mas a minha outra graduação, em 2003 não era comum ter essas disciplinas no currículo, mas...hoje eu acredito que se eu pegar o curso de licenciatura da UFRJ, eu acho que as matérias são mais ou menos padronizadas, você é de lá e você sabe que as licenciaturas têm aquelas matérias em comum, eu acredito que devem ter colocado algumas dessas disciplinas dentro do currículo, assim como Libras, que era uma matéria que não tinha, e hoje a maioria das licenciaturas tem essa matéria, então acredito que devam falar sobre esse tema, mas também não acredito que faça muito sentido ter ou não ter. Não sei. Tava justamente falando, você coloca uma disciplina no currículo pra quê? Quando você coloca aquilo você quer de certa forma que a gente tenha um olhar diferenciado sobre o objeto ali em questão, então eu não tenho uma opinião formada sobre ter ou não esse tipo de disciplina no currículo. Mas eu tive nessa minha outra formação sim. Às vezes para você inserir uma nova disciplina num curso tem uma questão burocrática na universidade, o próprio reconhecimento do curso tem que ser renovado, Então eu acredito que até todas as universidades tenham vontade de colocar...também isso vai depender muito de quem faz...quem é que tá em cima da universidade, depende do pensamento de quem está dentro da universidade de cima, coordenando, mas eu acredito queeee...não seria nenhum problema de colocarem uma disciplina nova, se for uma tendência acredito que daqui a alguns anos todas as universidades devem colocar

Pesquisador: Vocês ouviram essa discussão dentro de quais disciplinas?

Jeanne: Eu tinha, bom...é...eu tive vários professores homoafetivos (risos), né? Então...a gente acaba conversando sobre...essas questões. e eles traziam vídeos, traziam na verdade em dois momentos específicos, um era o professor de filosofia, que eu trabalhei também, e o outro era o professor de movimentos sociais que dizia muito sobre isso, foram dois momentos bem Bem marcantes, a gente até discutia essa questão do currículo, mas nas identidades, como trabalhar as identidades que aí aparecem várias, né? Negro, né. vão aparecer todos, homoafetivos, vão aparecer todos ali, todas as identidades. Mas especificamente sobre essa questão vão ter esses dois professores trabalhavam mais, traziam vídeos, traziam a questão do debate, bem pontual assim.

Pesquisador: Você acha que foi bom?

Jeanne: Foi bom, porque mesmo quem carrega em si a questão do preconceito abre o olhar, tá? Mesmo quem, né? a gente entende, uma das coisas que mais marcou, o professor falava o seguinte, ó: uma das grandes para trabalhar as questões de gênero, principalmente se tratando dos homoafetivos é a questão das religiões do livro...em todas as religiões do livro condena, né? Homossexualismo homossexualidade, condenam. Eles estão categorizados lá como um povo que vai certamente para o inferno, são contra as leis de deus. Então é uma grande questão, quando você tem...e Jonathan é, né Jonathan? Jonathan é religioso.

Jonathan: Eu sou.

Jeanne: e tem esse distanciamento, sabe se distanciar. Ter o olhar e continuar na sua fé, mas ter o olhar se ser humano, de entender que aquela pessoa tem o direito de estar ali, independente de você ser a favor ou contra as escolhas dela independente da sua, porque enquanto aluno ele tem direito de estar ali, merece a melhor qualidade de atendimento possível... aí eu acho que a situação melhor, entendeu?

Jonathan: Não sei se você vai poder gravar isso, mas vou contar um caso pessoal meu. eu fui professor da prefeitura de São Gonçalo, no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental também, eu fiz concurso pra São Gonçalo também e eu trabalhava com as crianças e tal e eu trabalhava numa escola que também tinha um professor, um professor Homem também, né? E aí a gente conversava muito e tal e assim, isso faz alguns anos atrás e...determinado dia a gente conversando e ele contando da vida dele e de repente ele diz você sabe que eu sou gay né, não sabe? e eu pensei caramba...e aí foi meu primeiro contato assim, meio que no susto assim, né? Uma pessoa que trabalhava comigo e que estava diretamente comigo trocando ideia e que a gente sabia que ele tinha um jeito meio diferente e po, não era tão perceptível assim...era bem disfarçado assim, e ele chegou pra mim falando de outro professor que ele falava também que era homossexual, do tipo você sabe que eu sou e fulano,

ih, tô cansado de encontrar com ele em tal lugar...pra mim naquele momento foi um choque assim, né, porque foi há 10 anos atrás essa experiência que eu tive, hoje tá muito na moda isso, mas naquela época não, tava começando o movimento ainda, eu tive aquele choque assim caraca o cara falou pra mim que é homossexual e aí lá depois na educação você vai falando com outros professores e você vai se acostumando...no caso com essa questão então assim, naquele momento eu estava meio assustado e foi o que ela falou eu sou evangélico, tenho minha fé então...mas a gente já viu de tudo (risos) e acaba fazendo parte.

7. E AGORA, O QUE ESTA PESQUISA QUER DIZER?

Ao fim do ato da escrita, cansativo e trabalhoso, o texto ganha forma, corpo e essência. É o resultado de uma produção, mas também o próprio trabalho em si: composto de sujeitos, discursos, relações e desejos. Então como analisar os dados? Como delimitar, ao fim, o que devemos pontuar e como devemos ler as histórias colhidas pelo pesquisador, contadas pelos professores e vivenciadas também por um aluno e uma aluna que nunca encontraram esse texto em corpo presente, mas cujos corpos estão presentes no texto pela fala de seus educadores? O texto tem urgência de dizer. E a escrita dá forma a mais alguns dizeres feitos a partir de cada narrativa.

Como modo de organizar o que urge contar nossa pesquisa, dividiremos em três segmentos: percepções gerais que se repetiram em diversas falas diferentes, o que percebemos da história sobre o aluno e o que percebemos da história sobre a aluna, individualmente. Decidimos, então, dar atenção para a tessitura de histórias como um corpo único e, depois, separar esse corpo dele, do corpo dela. Corpo da história, história do corpo. Cá, no fim de um trajeto, estamos nós também separando o masculino do feminino para melhor compreender nossa própria leitura: o gênero, o binário e a separação/diferenciação agora nos servem, criando uma autocrítica da nossa própria teoria e militância em forma de texto.

Percebemos, por exemplo, que a linguagem nos desvela. O uso dos pronomes foi a primeira percepção que saltou aos olhos – e ouvidos – do pesquisador. Ainda que os nomes de batismo e o nome social sejam frequentemente trocados – às vezes mais de uma vez – a maior parte de nossos narradores utiliza os pronomes pessoais de acordo com o gênero de registro dele e dela. A aluna, inclusive, tem um sobrenome masculino, sendo esse o nome que a maior parte de seus professores usa para se referir a ela pelos corredores e coordenação, sendo inclusive uma opção da aluna para que se refiram a ela. Se, com os nomes, as referências parecem incertas algumas vezes, temos momentos de confusão entre nossos sujeitos sobre qual pronome usar, mas a regra é seguir a norma do documento: se deu entrada na escola menino, ele. Caso contrário, ela. O pronome, aqui representando a linguagem referencial mais básica, aponta que as questões de gênero são mais complexas do que desejar, ou não, reconhecer o gênero trans.

Além dos equívocos teóricos e de nomenclatura, ao se referir às identidades trans* como “opção sexual”, os pronomes deixavam mais claro o desconhecimento sobre os temas de gênero e sexualidade pela parte dos professores e professoras que compõem a pesquisa. A partir dessa confusão de “eles” e “elas”, podemos inferir que, sim, os sujeitos entrevistados

reagiram em sua maioria com surpresa e dificuldade de reconhecimento em relação ao gênero de seu aluno e sua aluna transexual. Independentemente do caminho seguido a partir dessa surpresa e dificuldade, os traços são sentidos no nível da linguagem. Por falta de pressupostos teóricos específicos sobre a linguagem nesta pesquisa, não nos aprofundaremos em análise do discurso ou semiótica para lidar com esses dados. A nós, resta o exercício de estranhamento e percepção. É notável, contudo, que essa foi uma situação que se repetiria, ao menos uma vez, em todas as falas dos sujeitos da pesquisa.

O incômodo e a normatização são nossos próximos pontos. E aqui temos uma divergência entre a história contada sobre ela e a história contada sobre ele. Enquanto ela incomodava muito pouco aos professores, pois era esforçada e tirava boas notas; ele foi apontado como desobediente e fora dos padrões – agora, não os padrões de gênero, mas os padrões de como deve se portar um bom aluno em sala de aula. Isso pode denotar que os professores e professoras ainda estão muito preocupados com a disciplina para conseguir alcançar os objetivos educacionais/pedagógicos com a turma. As questões em sala que afetem o andamento do trabalho docente são mais incômodas que qualquer questão individual/subjetiva de seus alunos. É preciso que a aula aconteça. E ele se torna um problema quando impede seu andamento.

Uma aluna com corpo que, nas palavras de Louro, é “estranho”, é abraçada e deixada em paz a partir do momento que não incomoda além do que representa como discurso. Talvez seja mais importante que qualquer estudante não cause problemas e caos em sala, do que represente problema e caos teóricos sobre gênero e sexualidades. Se, por um lado, a aluna não é como as outras, por outro ela se torna mais normal e dócil a partir do momento que atinge o esperado do corpo discente: que siga a maioria das regras e alcance bons resultados nas disciplinas aprendidas. O elogio a essa vitória dentro dos padrões escolares é repetido por alguns de seus professores, que em todas as narrativas se envaidecem de sua aluna ao relatar seu comportamento exemplar. Para mais de um professor, lecionar e ter em sala uma aluna trans foi “Normal”, porque da parte dela tiveram o que se esperava de uma boa aluna.

Sobre essa normalização da boa aluna, Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 83) pontua: “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade”. Não estamos atribuindo juízo de valor em relação à aluna, ou ainda a seus professores e professoras a respeito dessa normalização, que se produz independente das intenções das pessoas envolvidas. Apenas que esse pensamento nos leva a imaginar como seria a trajetória dessa aluna e sua relação com seus professores, professoras e gestão da escola se não apresentasse um comportamento tão elogioso. Teria o mesmo destino do aluno,

retirado da escola por questões externas? Não despertaria o interesse e defesa dos profissionais de educação que cruzaram seu caminho? É possível que a adequação à escola-instituição seja uma estratégia para sobrevivência. Assim como é totalmente possível que a aluna apenas se interessasse genuinamente pelos conteúdos e organização da escola. O que podemos afirmar é que essa adequação não passa sem alardes à percepção da escola.

Ainda sobre o comportamento retratado pelos sujeitos da pesquisa, vamos relembrar que a professora de português do aluno teve alguns conflitos com o mesmo em sala, por questões de respeito à hierarquia e às ordens do dia da sala de aula. Durante a sua contação de história, a professora ficava justificando que o problema do aluno era seu comportamento, não seu gênero. O que nos leva a crer, como dito acima, que um bom comportamento transformaria o aluno-problema em aluno-tolerado. Então “em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado, ou da identidade hegemônica mais benevolente e a identidade subalterna mais ‘respeitada’” (SILVA, 2013, p. 98); sendo nossos dois casos exemplos fáceis de identificar.

O perigo dessa nova dicotomia apontada por Silva é que ela existe majoritariamente na responsabilidade de quem está em posição de poder menos privilegiada. Cabe às identidades subalternas, como chama o autor, o esforço de alcançar o patamar de respeito e adequação que a hegemonia determinou para elas. Cabe aos oprimidos evitar que mais opressões ocorram em suas vidas. Transportando esses conceitos para a educação, os corpos desses alunos terão seu direito à permanência na escola facilitada e comemorada quando se apresentarem como merecedores desse respeito e desse espaço. Merecedores, antes de dignos.

O que podemos retirar desse dado é que as relações entre alunos, professores e escola transbordam expectativas, e que as histórias únicas sobre pessoas trans* na escola – tendo sua identidade e permanência sumariamente desrespeitadas – não se confirmam. Há muitos outros fatores que influem diretamente na trajetória escolar e nas relações interpessoais que um discente, mesmo fazendo parte de um grupo socialmente excluído da escola, constrói estando na escola. Basta lembrar que foi por questões de comportamento, não de sua identidade de gênero, que o aluno de nossas educadoras saiu do ambiente escolar. O envolvimento com o tráfico e os repetitivos conflitos na escola e na comunidade, como relatam as professoras e a psicóloga, levaram os parentes a, inclusive, sair do espaço onde moravam. Numa história única sobre a escola-excludente, somos surpreendidos com um espaço que, de sua forma, tentava garantir direitos a esse sujeito que se apresentava tão socialmente vulnerável. Daí a importância de se fazer possível a estes grupos acessar o ambiente escolar, para que determinem quais caminhos e histórias podem trilhar e protagonizar. Sem a possibilidade de

vivência, não podemos desconstruir os mecanismos que tornam as narrativas de histórias únicas as únicas disponíveis.

O corpo do aluno e da aluna também foi constante na fala dos nossos narradores. O corpo dele se materializa para o pesquisador na frase “Era um menino”, repetida por suas educadoras. O corpo dela nos é descrito na transformação, contada pela Orientadora Pedagógica, Jeanne: “(...) quando ele retorna, ele já retorna mais empoderado, se é que podemos dizer, ele já veio com a identidade dele firmada, já era uma menina, já era uma mulher, já veio como uma mulher mesmo, não tinha mais do que se questionar (...)”. O corpo reconhecido é do gênero que o aluno e a aluna se identificam. É interessante pontuar que mesmo que os sujeitos da pesquisa identifiquem o corpo, na linguagem esse reconhecimento se contradiz, mostrando que as certezas não existem ao se deparar com a diferença.

Questionemos, então, que corpo é esse? É um corpo representado por roupas? É a materialidade dos discursos e da performance de Butler? É o corpo lido como de homem e de mulher? “Esta diversidade de corpos e toda a rede necessária para mantê-los como válidos e não-válidos expõem a fragilidade e localidade da própria construção dos corpos, o que nos distancia ainda mais da sua suposta naturalidade” (LOPES, JORGE & BUORO, 2014, p.103). Afinal: é possível ler com exatidão a mulher e o homem apenas pelo seu corpo? Sem a materialidade do corpo conhecido e lido como masculino, ou feminino, o aluno e a aluna talvez encontrassem dificuldades para afirmar sua identidade – dificuldades geralmente enfrentadas por pessoas trans* no começo de seu processo hormonal, em identidades não-binárias, ou ainda na realidade daqueles e daquelas que não apresentam “passabilidade”³¹. Aqui, estamos no campo da suposição, uma vez que não podemos afirmar em definitivo o que aconteceu; porém, registramos como nossos sujeitos de pesquisa entendem, registram e identificam os corpos ligados aos gêneros de seu aluno e sua aluna. Parece importante e é perceptível que, para eles e elas, a ideia do gênero esteja em consonância com a imagem que se apresenta em sala de aula.

Durante as conversas com os professores e professoras, repetimos sempre a pergunta sobre a formação acadêmica, sua graduação e pós, tentando investigar se os cursos de licenciatura tocam no tema de sexualidade e gênero em suas disciplinas. Apenas os professores Diego, Jonathan e a pedagoga Jeanne afirmaram que tiveram contato com conteúdos sobre gênero e sexualidade na sua formação. Jeanne ainda diz o quanto a disciplina

³¹ O termo “passabilidade” é usado pela militância trans* para significar que a pessoa parece com alguém cisgênero, ou é lida socialmente como tal. O conceito é usado em diversos debates sobre como a sociedade força e exige que os corpos se enquadrem na estética cisgênera, premiando com melhor aceitação aqueles e aquelas que se enquadrem nessa apresentação de seu corpo. (TRANSFEMINISMO, 2015).

foi importante, e tem uma memória afetiva positiva a respeito dos professores que encontrou na sua formação. Os demais não tiveram qualquer disciplina que sequer pincelasse a discussão a respeito dos direitos LGBT, ou que promovesse o debate sobre gênero. É importante pontuarmos que muitos desses professores e professoras se formaram antes do ano de 2011, quando o debate sobre gênero e sexualidade passa a fazer parte do ambiente acadêmico através de programas de governo, principalmente aqueles realizados pelo Governo Federal. Aqui, não sabemos se nossos sujeitos de pesquisa entenderam a pergunta como abrangendo qualquer debate de gênero – inclusive direitos da mulher cis – mas podemos afirmar que a identidade de gênero trans* não esteve pautada nos cursos da grande maioria.

Por mais que “orientação sexual” seja um tema transversal na educação básica, seu debate não foi realizado pelas universidades – federais e particulares – que formaram nossos professores e professoras. Ainda que alguns possam ter se formado há mais tempo, o direcionamento aos direitos humanos nos leva a crer que, em algum momento da trajetória acadêmica dos universitários, se fale que na escola existem corpos que não seguem padrões de gênero e sexualidade. Antes de significar má formação de professores, esse dado nos mostra o silenciamento, como diz o professor Igor, das questões de gênero e sexualidade no meio acadêmico. Não falar sobre, invisibilizar, é uma decisão discursiva sobre que educador e para qual educação a universidade pretende formar.

Há, ainda um outro discurso muito interessante na fala do professor Jonathan: ele não vê necessidade de se criar uma disciplina específica para tratar gênero e sexualidade. E ainda aponta que isso vem “de cima”, da coordenação do curso. Para o professor, a disciplina lança um olhar diferenciado sobre os sujeitos, mesmo que seja uma tendência que isso ocorra em várias universidades. Essa fala nos desperta inúmeros questionamentos, inclusive sobre a disciplinalização dos conhecimentos como única ferramenta possível para aprender. Se o tema é transversal na educação básica, por que não pode ser pauta de mais de uma disciplina na universidade, estando presente – assim como questões étnico-raciais, religiosas, éticas – em uma série de disciplinas e textos, ou ainda como prática de contato entre sujeitos? O “olhar diferenciado” ao qual o professor se refere pode significar esse exotismo acadêmico que as diferenças promovem. Ainda sobre diferenciar o olhar, acreditamos que é de suma importância pedagógica a sua promoção. Não como separação entre pontos, mas na busca pela aprendizagem com o outro, nas relações interpessoais e de poder e na construção de uma academia que compreenda as identidades e as diferenças como constantes criações das relações sociais.

O que dizem dele

Sobre as narrativas a respeito do aluno, começaremos pontuando a participação da psicóloga da escola, Carol, nesta pesquisa, considerando o quanto foi importante termos a presença de uma profissional da psicologia que tenha lidado diretamente com a existência de uma pessoa trans* na educação pública. Pudemos perceber como a função da psicóloga escolar vai além da ideia de psicologia clínica, indo ao encontro do cuidado com o alunado e com as articulações entre saberes técnicos e científicos. Foi a psicóloga quem entrou em contato com a SEMEC para tirar dúvidas a respeito da legislação e de como melhor acolher aquele aluno no ambiente escolar. Mesmo que alguns atos isolados entendidos como “problemas” tenham sido resolvidos independentemente de sua interferência – com relação ao uso de banheiros, ao reconhecimento da identidade do aluno pela comunidade escolar –, o trabalho da psicóloga está inserido e conectado diretamente com a trajetória que o aluno teve, ainda que brevemente, na unidade escolar.

Ainda falando sobre legalidades, percebemos que a SEMEC buscou ferramentas legais do próprio Estado para embasar o direito a permanência e proteção da identidade do aluno. Percebemos como foram marcantes para as funcionárias da escola as declarações a respeito do uso do nome social e do apoio técnico que a Secretaria prestou às profissionais entrevistadas na pesquisa, já que é uma fala presente nas histórias de nossas três narradoras. Inferimos, assim, que a participação do Estado na manutenção da escola como espaço de garantia de direitos é, sim, fundamental. Ainda que as escolas tenham autonomia para prover essa garantia de direitos, ter uma Secretaria que articule saberes e leis que autorizem e materializem esses direitos no cotidiano escolar é uma colaboração que não podemos ignorar. O aparato legal pode não ser a origem do cuidado, mas acreditamos ter ação de afirmação de que esta decisão é a mais correta a ser tomada, sem problemas e receios de retaliação pelo CISTema, garantem mais conforto para gestão e os desejos dos profissionais de educação em cuidar de seus alunos. Temos uma diferença de reação de nossas narradoras às indicações da SEMEC, e trataremos especificamente do que nos conta a professora Conceição um pouco mais a diante no texto.

As narrativas de Carol e Aline nos mostram que a comunidade escolar recebeu bem o aluno em seu cotidiano. Colegas de classe reconheciam sua identidade masculina, o uso do banheiro foi solucionado pelo próprio aluno – resolvendo um problema constantemente antecipado pelos adultos quando pensam na presença de pessoas trans* em espaços públicos como a escola – e, de maneira geral, a recepção e cuidado com o aluno foram as mais

inclusivas possíveis. Em nossa análise, essa inclusão relatada pela professora e pela psicóloga se dá primeiro no âmbito entre sujeitos discentes, e nos levanto a pensar que quase não houve interferências docentes ou de gestão em um primeiro momento. Os questionamentos e problemas que a presença do aluno traz são todos antecipados e criados pela gestão e pela docência, sendo então compreendidos e “resolvidos” na lógica institucional da escola: esse aluno é uma minoria, então é preciso compreender os cuidados que essa minoria demanda, para promover sua proteção e conforto durante as aulas.

A professora Aline aponta como foi boa a formação continuada de que participou – o curso do GDE – declarando a carência de acesso a debates sobre gênero e educação. Quando indagada sobre a reação de colegas, ela afirma não ter percebido reações violentas ou discriminatórias dos colegas da escola onde o aluno estudou, ao mesmo tempo em que elogia a comunidade escolar como um todo, mas aponta que outros colegas de profissão em outros espaços de trabalho são muito resistentes a debater sexualidade e gênero, e possivelmente defender o direito a educação da população que escape do imperativo cis-heteronormativo.

Todos os relatos sobre o aluno dizem que ele “era um menino”, contrastando o reconhecimento de sua identidade masculina com os pronomes que usam para se referir a ele, no feminino. Para afirmar que entendiam que se tratava de uma pessoa trans*, tanto as professoras como a psicóloga buscam traços e informações que “denunciassem” essa identidade feminina, numa constante investigação de corpos e performances que sejam puramente cisgêneros, ou seja, que mostrem que algo naquele corpo é estranho e está fora do lugar – o que assim o denuncia como trans*, mesmo que depois se compreenda a sua identidade. É preciso marcar essa diferença, produzi-la, para reconhecer sua identidade; indo muito de encontro com as propostas de Tomaz Tadeu da Silva (2013), que pontuamos nesse trabalho.

O relato da professora Conceição é muito rico, pois demonstra como existem diferentes níveis e camadas de subjetividade e desejo profissional no ato de educar e na função de professora de escola pública. Nos atentaremos mais a este relato em particular que a qualquer outro da pesquisa, por acreditarmos que ele nos é muito frutífero.

A respeito do aparato legal, professora Conceição declara que recebeu da Secretaria um indicação do que fazer, mas se negou em primeiro momento por questões religiosas. O Estado não tem poder de convencimento sobre seus professores e professoras, e a subjetividade de cada produz uma reação própria a respeito dos saberes e relações entre

pessoas que experimentam. Mesmo que a religiosidade³² da professora aponte para uma reação à identidade de seu aluno, a ética profissional a leva posteriormente para o cuidado e o reconhecimento de seu direito a educação. Segundo ela, não concorda pessoalmente com a “opção” do aluno, mas respeita e entende como é importante que ele esteja na escola.

O uso da palavra “opção” se une a outros indicativos de que as questões de gênero e sexualidade sejam uma zona desconhecida da professora. Não apenas pelo não uso das formas corretas de se referir ao desejo e identidade das pessoas, como Orientação Sexual e Identidade de Gênero; mas ainda por não descartar, de certa forma, que a vivência das pessoas trans* seja uma escolha individual, não uma característica subjetiva. A professora ainda anuncia que a identidade do aluno foi “assumida”, ou seja, precisava de uma anúnciação para se materializar.

A professora indica como as diferenças incomodam, mas devem ser respeitadas. O que para ela pode assumir a decisão de suportar e tolerar aquela existência incômoda, desde que não se atravessem fronteiras. Embora ela não admita celebrar a diferença, não sente necessidade de excluir ou eliminar essa diferença. Pode não entender os termos técnicos, apontar as identidades sexuais e de gênero como opções, mas dentro do seu estranhamento, há um espaço de acolhimento e preocupação. É um ato de cuidar, de certa forma: querer que o outro tenha dignidade. A educadora se coloca, no ato de refletir sua narrativa, numa posição dicotômica entre o incômodo e a ética profissional.

Da mesma forma, sua narrativa aponta a necessidade de enfrentar preconceitos e garantir direitos a populações que ela própria discrimina, criando zonas de tolerância como ilhas que não se comunicam, mas que podem coexistir. “E aí a sociedade hoje tá indo pra um caminho de desrespeito total, tanto de um lado quanto do outro”, ela diz; os lados opostos são a produção da exclusão das diferenças, onde a posição do “outro” é impossível de visitar. Seu combate ao preconceito parte do lugar da norma, onde os privilégios não são perdidos, apenas se entendendo as identidades subalternas como algo doado e permitido. Ainda assim, em uma reflexão autocrítica, a professora busca compreender aquele aluno que a incomoda em sua existência e a afronta em seu comportamento rebelde.

As complexidades dessa relação de proximidades e distanciamentos nada inocentes são bem representativas de como, mesmo que a história subjetiva da profissional a impulse

³² A professora Conceição não é a única a falar de religiosidade em sua narrativa. Não podemos escapar das verdades criadas por discursos religiosos e como os sujeitos não escapam a elas. Porém, não nos prolongaremos no debate de religião, por questões de tempo e espaço nessa dissertação. Optamos por apenas pontuar as influências da religião na formação pessoal de nossos narradores e nossas narradoras e como elas acabam por se desdobrar dentro do que seu relato trás, e apenas.

apenas para o lugar da exclusão, existem afetos e proximidades que a professora faz questão de narrar. Não podemos negar o impacto que o aluno causou em seu pequeno tempo na escola, pois a professora lembra muito claramente de diversos episódios de seu convívio.

Ela ainda denuncia os problemas com a utilização do banheiro, que vão contra a história narrada pelas colegas de escola, mostrando que uma mesma história têm diversos pontos de vista e que incômodos são diferentes para cada sujeito que reage a uma ação. Ela confirma, porém, que o aluno teve apoio da gestão, da psicóloga, da secretaria e dos colegas, resultando também em uma aceitação de que aquele aluno apresentava uma identidade diferente, portanto, de certa forma a interação de diversos atores no cotidiano escolar talvez tenha iniciado um processo que levou a professora, ao longo do tempo, a compreender melhor e ter mais contato com um abjeto social cuja existência era ignorada.

Sobre o aluno, também se fala de sexualidade, de suas namoradas dentro e fora da escola e ainda da possível namorada que a tatuagem com seu nome de registro representaria; ou seja, a sexualidade desse aluno não deixa de se fazer presente enquanto se fala de sua identidade de gênero. Para além das questões de gênero do texto, percebemos que a escola ainda realiza separação de alunos por idade, já que a turma do aluno é de adolescentes mais velhos e com distorção de série-idade, comum naquela escola pública. Também observamos, nas visitas à escola, que existem diversos projetos interessantes em curso, com eventos para o dia do livro, auditórios com festas de Halloween, e uma equipe de gestão presente e completa. Sendo uma escola grande, é referência na região e possui muitos alunos.

Infelizmente, os fatores de risco social externos à escola levam o aluno a sair daquele ambiente e ir para outra cidade. Não podemos afirmar qual futuro aluno e professoras teriam, nesta história que nunca ocorreu. É de se observar, porém, como fatores sociais que independem da escola – no caso, o tráfico de drogas – influenciaram diretamente a manutenção da pessoa trans* na escola, rompendo com a lógica da história única que aponta repetidamente que é a própria escola quem exclui os sujeitos trans* de seu espaço.

O que dizem dela

Sobre a aluna, o ponto que nos chama atenção de imediato é o modo como a sua identidade trans* se torna, a princípio, uma responsabilidade própria. Há um desencontro de narrativa para narrativa sobre a aceitação da aluna pelos colegas de classe. A maior parte dos professores relata a aluna como bem socializada e com amigas na sala, e a professora Vânia inclusive afirma que a socialização e a escolarização da aluna seriam um ponto muito positivo para a escola. Ainda assim, a aluna – que, como já foi relatado nesse texto, era disciplinada – é quem precisava manter a sua proteção o tempo todo. Os narradores indicam que dificilmente precisavam intervir, sem refletir que talvez essa autossuficiência fosse exaustiva para a aluna. É a aluna quem se defende de agressões verbais pontuais que venham a acontecer. Ao final, parece que é ela quem desperta e também encerra as questões de preconceito, e seus agressores não são sequer subjetivados nas narrativas, sempre estando ocultos e indeterminados.

A orientadora pedagógica Jeanne ainda nos conta a história da transição da aluna, apontado que a sua identidade trans* a teria empoderado. De acordo com o relato da educadora, ao se entender e declarar como mulher, a aluna conseguiu romper algumas barreiras de socialização e conseguiu maior aceite entre os colegas do que quando era lida como um menino homossexual. Concluímos que, mais uma vez, é uma atitude subjetiva da aluna que a livra da violência. A escola acompanha como pode, mas o protagonismo é sempre da aluna, com o corpo escolar em segundo plano.

O professor Igor aponta que lidar com os preconceitos em sala de aula é perturbador, demonstrando empatia com a aluna. Ao mesmo tempo, sua fala mostra que o corpo docente em sua maioria foi compreendendo com o passar do tempo, após um primeiro choque que a identidade da aluna provocou, que deveriam usar o seu nome social em sala de aula. Os professores, principalmente aqueles que estão em regime de matrícula na escola, se defendem mutuamente em suas narrativas. Não há nenhuma razão de pensarmos que se trata de uma defesa falaciosa, mas é interessante observar a coesão da classe de professores da escola.

O mesmo professor, que leciona ciências, diz que há silêncio da universidade em relação a temas sociais, como identidade de gênero, conforme esse trecho que selecionamos de sua narrativa:

Foi silenciado, é uma coisa que ficou silenciado durante muito tempo, até pouco tempo atrás era muito silenciado isso. acho que com a divulgação da mídia isso passou a chamar mais atenção dos educadores para fazer uma complementação, acho que futuramente vai ser muito mais fácil para levar esses textos para a escola, para as escolas não, para as universidades...

Dessa forma, ele denuncia que nunca lhe foi ofertado qualquer curso ou disciplina que falasse a respeito das questões de gênero e sexualidade, que comumente são delegadas como responsabilidade dos professores de ciências e biologia. O mesmo foi relatado pela professora Aline, que também leciona ciências na escola do nosso aluno trans* das narrativas acima. Em sua fala, também observamos a crença de que os movimentos sociais e a mídia vão influenciando diretamente o mundo acadêmico/universitário.

Nessa escola, encontramos diferentes posicionamentos sobre as formações acadêmicas de graduação e/ou de formação continuada. Enquanto o professor Jonathan, como anteriormente debatido, critica a disciplinalização dos conteúdos de direitos humanos, o professor Diogo não observa necessidade de utilizar qualquer conhecimento acadêmico se não surge um problema em sala de aula; os demais professores indicam que nunca tiveram contato com o tema nas suas trajetórias acadêmicas; e a orientadora pedagógica, por sua vez, fala com propriedade de como professores que tratavam de temas relacionados a preconceitos em suas aulas marcaram sua formação: “Foi bom, porque mesmo quem carrega em si a questão do preconceito abre o olhar, tá?”. Aqui, mais uma vez, a educação como exercício de constante estranhamento. Ainda sobre formação, os professores apontam, em sua maioria, a necessidade de se falar sobre o assunto nas universidades, e de como o Tabu é prejudicial para a prática pedagógica.

O contato com os sujeitos, porém, parece a força mais potente nas relações, de acordo com as narrativas que ouvimos nesta escola. Foi o primeiro contato com uma aluna trans* de todos os sujeitos que narraram suas histórias para este pesquisador, e cada uma dessas interações resultou em uma reação distinta. Para a professora Vânia, há a necessidade de se garantir o direito a educação e proteger a aluna, mesmo que ela continue, em toda a sua fala, a vê-la como um menino gay. O professor Diogo tenta normatizar a aluna através de seu comportamento e igualar a sua existência, dessa forma, a dos demais – o que é, de certa forma, um silenciamento de sua identidade e uma forma de não lidar com a diferença que essa identidade produz (SILVA, 2013).

É o professor Jonathan quem nos mostra a potência do contato com sujeitos, ao narrar o momento em que conheceu o primeiro homem homossexual em um ambiente de trabalho. Mesmo após a surpresa de algo que, para o professor, é um tabu, sua narrativa desponta para a compreensão e desmistificação do que é ser homossexual. Essa memória do professor não é recente, mas ele a elege como digna de lembrar, e essa eleição nunca é inocente ou esvaziada de sentido (NUNES, 2003). Talvez, se tivesse mais tempo e contato com a sua aluna trans*, o

professor compreendesse melhor as implicações e vivências que uma pessoa trans* traz em si e na sua performatividade de gênero. Esses relatos nos levam a crer que a socialização e a escolarização das pessoas trans* não produz apenas novos discursos e histórias para o alunado, mas ainda novas experiências e histórias possíveis do que é ser professor ou professora, e novas reflexões desses profissionais a respeito das identidades de gênero.

Um outro dado que colhemos da narrativa do professor Jonathan é o pouco tempo que ele tem com as turmas, a ponto de levar alguns instantes para se lembrar da aluna trans* com quem dividiu a sala de aula. A disciplina de Artes tem uma pequena carga horária e o total de tempos do professor é distribuído em diversas turmas. Além disso, esse professor faz ainda outras graduações e está constantemente estudando.

As narrativas ouvidas nessa escola também trazem à mesa a questão da religiosidade dos professores como elemento marcante de sua formação subjetiva e educação. Mesmo que a religião cristã apareça nas falas de dois professores de forma aberta, eles não são taxativos ou resistentes à presença da aluna na escola. Observamos então como a identidade profissional de professor tem peso na relação com os alunos, no direito e na manutenção da presença daquelas pessoas, mesmo que o professor ou professora não compreenda ou aceite as identidades daquele alunado. A história única sobre o preconceito originado da religião cai por terra, no chão da escola: a identidade fluida de professor, que acaba quando ele não está no espaço escolar (DUBAR, 2009) encontra força para separar as ações pedagógicas das definições morais religiosas desses mesmos profissionais, que não deixam de ser religiosos enquanto estão desempenhando seu papel de educador.

Identificamos silêncios nas histórias ouvidas nessa unidade escolar. O primeiro é sobre a participação de elementos e sujeitos fora da função de docente e gestão: não ouvimos considerações sobre a SEMEC em nenhuma das falas de professores, como se não houvesse um trabalho externo a escola que fosse interessante citar para a ordem do dia na escola. Os professores e a professora não comentam de formações, cursos ou eventos, tampouco demonstram ter recebido, por qualquer meio, orientações sobre os direitos da aluna trans*. O segundo silêncio que percebemos foi em relação ao trabalho da psicóloga, da diretoria, ou ainda da orientadora educacional. Mesmo que a orientadora pedagógica cite a colega, nem ela, nem os professores comunicam qualquer fala ou efeito do trabalho dessas profissionais.

Uma possibilidade para essa ausência de menções seja que muitos desses profissionais são novos na escola, ainda se adaptando ao cotidiano escolar. Basta lembrarmos que três dos sujeitos de pesquisa dessa escola estavam trabalhando como novos contratados da prefeitura, sendo difícil acreditar que estejam totalmente inseridos na rede ainda. Quanto ao trabalho da

psicóloga escolar, lembremos que foi a partir dela que chegamos a escola como campo de trabalho. A profissional também era recente na unidade escolar, após diversas outras psicólogas ocuparem seu cargo³³. Esses talvez sejam indicativos para o silêncio de nossos narradores, mas ainda são apenas suposições. Se compararmos com o que nos narraram a psicóloga e a professora da escola onde o aluno trans* estudou, esse silêncio se torna mais “audível”, pois a SEMEC está presente nessas falas.

Há ainda nas narrativas dos professores a denúncia do hábito de se superlotar as turmas de Educação de Jovens e Adultos do período noturno com alunos e alunas que poderiam estar cursando o ensino regular em outros turnos, conforme nos conta o professor Diogo. Além dessa prática, algo nos incomoda nas visitas à escola, que é a ausência de notícias sobre a aluna, ausente das aulas por um certo período de tempo, principalmente depois que soubemos de casos de violência constantes na região da escola. A orientadora pedagógica diz que não sabe, pois não é sua atribuição buscar informações de alunos, mas sim da orientadora educacional – com quem não conseguimos contato para colher a narrativa. Os professores e a professora, por sua vez, também não sabem dizer de quando data exatamente a ausência da aluna, e não parecem fazer força para localizá-la – como se a ausência e o abandono escolar de alunos menores de idade fossem um dado cristalizado, ou a questão fosse se resolver sozinha.

Até o fim do trabalho de campo, aproximadamente três semanas frequentando pelo menos duas vezes a escola para colher os registros dos professores, ou para buscar informações sobre os mesmos, a aluna não havia reaparecido na escola, e ainda se investigava como encontrá-la. O pesquisador optou por não retornar a escola para indagar o paradeiro da aluna, buscando assim não influenciar sua análise para além do que os educadores e educadoras nos narraram..

E ao (?) fim ?

A proposta desse texto nunca foi de determinar uma conclusão ao fim. Compreendemos que as experiências colhidas são apenas contribuições num oceano de vivências múltiplas e distintas do que é ser docente de um aluno ou aluna trans* em rede pública. O objetivo específico era, se retornarmos a página dezenove desse texto “contextualizar as narrativas de docentes que lecionaram para pessoas trans*”. Acreditamos

³³ Conforme consta no relatório de Luan Cassal (2014).

que atingimos o objetivo com as narrativas colhidas, enquanto produzimos um texto de tantas vozes e tantas histórias que talvez não caibam para um único pesquisador representar.

Ouvimos e contamos bastante em nosso percurso, trocamos ideias e criamos laços. Tudo isso transbordando um texto escrito, que em sua economia buscou colher sentidos e organizar histórias para melhor apresentar uma tessitura coesa. Foi preciso eleger o que se materializa no texto, assim como nossos narradores elegeram quais memórias eram possíveis e passíveis de lembrar (NUNES, 2003).

Como não somos capazes de determinar o que, afinal, concluímos dessa viagem e dessa roda de histórias que narramos, deixamos os sentidos suspensos para que leitores e leitoras signifiquem com suas próprias vivências e experiências na leitura desse texto. Cada leitor é, também, um narrador das histórias que lê, atribuindo um sentido único composto de suas subjetividades. Resta-nos então assumir que este trabalho não pode ser usado para generalizar as relações entre alunos e alunas trans* e seus professores e professoras. Pedimos ajuda, portanto, ao texto dos colegas Aureliano, Clara e Maria Clara³⁴, do curso do GDE, onde tanto foi aprendido e significado:

Qualquer generalização se constitui como frágil e de extrema redução, pois uma realidade, qualquer que seja, parece ser mais complexa do que podemos supor e sempre escapa a sua apreensão: não existe total isenção, nem demonstrabilidade fiel do que poder ser chamado de realidade. (LOPES, JORGE e BUORO. 2014 p.104)

Falar de todos os sentidos que escapam das generalizações do real nos retorna ao início desse trabalho, onde citamos uma autora nigeriana que insiste em nos mostrar que perigos trazem histórias únicas, generalizadas, esvaziadas de sentido, repetidas incansavelmente: a morte de outras narrativas possíveis. E se essa narrativa determina que toda uma população está banida da escola, *a priori*, por ter uma identidade diferente daquela que a sociedade determinou hegemônica, talvez – e aqui nos permitimos um pouco de falsa modéstia – esse trabalho traga não somente contextualizações de narrativas de professores. Talvez, nessas páginas, tenhamos as histórias que ousaram não ser únicas.

No fim, o que consideramos como vitória de dois anos de pesquisa e estudo seja, simplesmente, ter outra história pra contar.

³⁴ E aqui usamos o primeiro nome, pois nos aproxima das pessoas que escreveram, não apenas de sua função de autor e autoras.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 2001, p. 51-64.

BARROS, Surya. A. P.; NASCIMENTO, Roberta M. A.; ARAUJO, Camila A.. Estado da arte da história da educação da população negra no Brasil. In: *II Colóquio Internacional de História: fontes históricas, ensino e história da educação - Anais*. Campina Grande: UFCG, 2010. p. 1-11.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador" in: *Magia e técnica, arte e política: escritos sobre literatura e história da cultura*. Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rovenet. 8ª Ed. Revista. Brasiliense. São Paulo. 2012. p. 213 – 240

_____. "Sobre o conceito de história" in: *Magia e técnica, arte e política: escritos sobre literatura e história da cultura*. Walter Benjamin; tradução Sérgio Paulo Rovenet. 8ª Ed. Revista. Brasiliense. São Paulo. 2012. p. 241-252.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 269-581, maio/ago. 2012.

BICALHO et al. *Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas*. 1ed. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ, 2014, v. 1.

BORTOLINI , Alexandre. *Diversidade Sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência, Ética*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. 2008a.

_____. *Diversidade Sexual na Escola*. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008b.

BORTOLINI , Alexandre (et al). *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004

BRASIL, Cristiano e HELMHOLTZ, Ian. Uma dúzia de incertezas sobre a pedagogia da diferença. In: BICALHO et al. (Org.). *Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas*. 1ed. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ, 2014, v. 1, p 18-31.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. 1ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2015.

CARVALHO, Maria Pindo de. “Gênero: Pra que serve esse conceito na prática pedagógica”. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Leôncio Soares (Org). Belo Horizonte: Autêntica Editora., 2010. p.512-525.

CARVALHO, Natália Siqueira de. “Gênero e sexualidade: intersecções em disputa”. In: GOMES, Jaqueline Gomes de (et al) *Transfeminismo: teoria e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro, Metaneias, 2014. p. 69-84.

CASSAL, L.C.B. *Relatório de Atividades do Núcleo de Psicologia Educacional Gestão 2013/2014*. Itaboraí: SEMEC (mimeo). 2014, 28p.

_____; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. “Não importa ser ou não ser, importa parecer’ pistas sobre violência homofóbica e educação”. In: *Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Educação, Cultura, Violência, Ética*. Alexandre Bortolini (org.) 1ª edição - Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 1. Artes do fazer. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COELHO, Wilma de Nazare Bahia e COELHO, Mauro Cezar. “Preconceito e discriminação para além da sala de aula: Sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar”. In: *Rev. Inst. Estud. Bras.* no.62. São Paulo. Dec 2015.

CUNHA, Maria Couto. *Descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas o estudo recentemente produzidos no Brasil*. GT 05 - Estado e Política Educacional. 29º reunião anual da Amped, 2006

DELEUZE, Gilles. “Post-Scriptum sobre as sociedades de controle”. In: *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro, 1992. Ed.34 , p.219-226

DOSSE, François. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, MOLLO, PEREIRA, DA MATA. (Org.). *Tempo presente & usos do passado*. 1ªed.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, v. 1, p. 101-124.

DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERREIRA, Márcia e SANTOS, Luciano. “Diversidade sexual e docência na produção do Grupo de Trabalho 23 da ANPed (2004, 2011)”. In: *Rev. educ. PUC-Camp*. 2014. p – 195-204.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 2009

_____. *História da sexualidade: Vol. 1. A vontade de saber* (13a ed.). Rio de Janeiro: Graal. 1999.

_____. “Retornar à História”. In: MOTTA, Manoel. Foucault: *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p – 282-95

_____. “Verdade e Poder” .in: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 p. 1-14

GLEZER, Raquel. A história e o tempo presente. In: BRUNI, J.C; MENNA-BARRETO, L.MARQUES, N. (org) *Decifrando o tempo presente*. 1 ed. São Paulo. UNESP, 2007, v.1, p.23-44.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

JESUS, Jaqueline Gomes de. “Interloquções Teóricas do Pensamento Transfeminista”. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (et al) *Transfeminismo: teoria e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro, Metaneias, 2014 p. 3-19.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário. SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. “Pedagogias da Sexualidade”. In: *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Guacira Lopes Louro (Org.) 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-34

_____. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LONGARAY, Deise Azevedo e RIBEIRO, Paula Regina Costa. Espaços educativos e produção de subjetividades gays, travestis e transexuais. In: *Revista Brasileira de Educação* v.20 n.62. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005. p. 723-747.

LOPES, Aureliano ; JORGE, C. L. P. ; BUORO, M. C. C. . “O corpo existe porque foi feito”: A produção da diferença em nossas concepções e experiências do corpo. In: BICALHO et al (Org.). *Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas*. 1ed. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia da UFRJ, 2014, v. 1, p. 98-116.

MEYER, D.E; SOARES, R de F.R. Corpo, Gênero e Sexualidade: desafios para a educação escolar. In: *Saúde, Sexualidade e Gênero na educação de Jovens*. Dagmar Elisabeth Eastermam Meyer [et al] (Org). Porto Alegre: Mediações. 2012. p. 41-48.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina e PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs.). *História e memória da escola nova*. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação na Constituição de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, 1999, p. 61-74.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. In: *Educ.Soc n.89*, Campinas, vol.25. set/dez 2004, p.1127-1144.

PARAÍSO, Marlucy Alvez. “Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas”. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves, (orgs.). – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Pedro Paulo. Queer nos trópicos. In: *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 371-394.

PERES, Eliane. Sobre o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, no4- jul./dez. 2002.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 a 274.

PORTELLI, Alessandro. “O que faz a História Oral diferente”. Projeto História. São Paulo (14), fev. 1997, pp. 25-39.

PRECIADO, Beatriz. *Quem defende a criança queer?* Tradução: Fernanda Nogueira. 2013, disponível em: <http://tinyurl.com/mwrcyzu> (acessado em abril de 2015).

SALES, Shirley Rezende e PARAISO, Marlucy Alves. Currículo do Orkut: Escrita de Si na Subjetivação Juvenil. In: *Ensino Em Re-Vista*, v.18, n.2, p.299-310, jul./dez. 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: *Identidade e Diferença: as perspectivas dos estudos culturais*. SILVA et Al (Org.). 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

_____. Identidade e diferença: impertinências. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 23, n. 79, Ago. 2002, pp. 65-66.

SOUZA, Aparecida Neri. *A modernização do trabalho dos professores: processos de precarização e ataque ao trabalho*. 36º Encontro anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, São Paulo. 2012.

TIBURI, M. Entrevista: A filósofa vai à guerra. Vestida de Mulher. *Revista Cult*, nº 199, ano 18, mar/2015, p.16-27.

TRANSFEMINISMO. *Trans** - *Conceito Guarda-chuva*. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/>>. Acessado em: 15 out. 2014.

_____. *Por Um Diálogo Sobre “Passabilidade”, Visibilidade E Protagonismo Dentro Da Comunidade Trans*. Disponível em: < <http://transfeminismo.com/por-um-dialogo-sobre-passabilidade-visibilidade-e-protagonismo-dentro-da-comunidade-trans/>> Jun. 2015.

v. viviane. “É a natureza quem decide? Reflexões trans* sobre gênero, corpo e (ab?)uso de substâncias.” In: GOMES, Jaqueline Gomes de (et al) *Transfeminismo: teoria e práticas*. 1 ed. Rio de Janeiro, Metaneias, 2014 p.19- 41.

XAVIER, Libania. *Associativismo docente e construção democrática* (Brasil-Portugal: 1950 – 1980). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

9. Fontes documentais e Reportagens:

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Resolução Nº4, de 13 de julho de 2010*. Brasília, 2010.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental: Orientação Sexual*. Brasília: Ministério da Educação 1999.

PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTÃO COM SALÁRIOS ATRASADOS HÁ UM MÊS EM ITABORAÍ. *Bom Dia RJ*. Rio de Janeiro: Rede Globo, 01 dez. 2015. (Programa de TV). Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/videos/t/bom-dia-rio/v/professores-da-rede-publica-estao-com-salarios-atrasados-ha-um-mes-em-itaborai/4645328/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 43.065, de 08 de Julho de 2011. Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 11 jul 2011.

10. Referência de filmes e vídeos:

ADICHIE, Chimamanda. *Os Perigos de uma História Única*. TED. 2012

PUENZO, Lucia. *XXY*. Maldonado. 2007.