

Professores-narradores de pessoas trans*: experiência e metodologia em Itaboraí

Cristiano da Silva Brasil de Moraes 

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Magé

Resumo

O que dizem professores de pessoas trans* de uma cidade na região metropolitana do Rio de Janeiro sobre sua educação, seu convívio em sala de aula e seu processo de escolarização? A partir da colaboração dos estudos de gênero e sexualidade e da história da educação e da profissão docente, as narrativas desses educadores e educadoras da cidade de Itaboraí sobre seus alunos foi registrada, dando corpo a uma dissertação de mestrado. Neste texto, apontamos quais caminhos metodológicos foram tomados e comentamos parte dos discursos desses agentes da educação.

Palavras-chave: História da Educação; Pessoas trans*; Narrativas.

Abstract

Teachers-narrators of trans persons: experience and methodology in Itaboraí*

What does trans* people's teachers in a city in the metropolitan region of Rio de Janeiro have to say about their education, their relationships in the classroom and their schooling process? Based on the collaboration of gender and sexuality studies with the history of education and the teaching profession, the narratives of these Itaboraí city's educators about their students were recorded, giving substance to a master's dissertation. In this text, we point out which methodological paths were taken and discuss some of these educator's discourses.

Keywords: History of Education; Trans* People; Narratives.

Resumen

Profesores-narradores de personas trans: experiencia y metodología en Itaboraí*

¿Qué dicen los profesores de personas trans* de una ciudad en la región metropolitana de Río de Janeiro sobre su educación, su convivencia en clase y su proceso de escolarización? A partir de la

* O termo *trans* pode ser a abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como *transsexual* 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).

colaboración de los estudios de género y sexualidad y de la historia de la educación y de la profesión docente, las narrativas de esos educadores y educadoras de la ciudad de Itaboraí sobre sus alumnos fueron registradas, dando cuerpo a una disertación de maestría. En este texto, señalamos qué caminos metodológicos fueron tomados y comentamos parte de los discursos de esos agentes de la educación.

Palabras clave: Historia de la Educación, Personas trans *, Narrativas

Introdução

“Mas existem alunos trans* na escola pública”? A pergunta que sempre surgia em meios as conversas, com toda a sorte de pessoas, durante os anos de mestrado. Pesquisador-professor suspira e diz que “sim, existem pessoas transexuais na escola, inclusive, como discentes”. O choque inicial dos interlocutores aumenta quando descobrem que, na verdade, os objetos de pesquisa (ou os sujeitos da pesquisa?) são professores e professoras da rede pública de Itaboraí¹. Para toda sorte de pessoas, a educação pública municipal não conta com educares e educaras capazes de lidar com a diferença em sala de aula. Pelo período da pesquisa – mais de dois anos, graças a uma greve e demissões em massa – o tema da dissertação causava espanto, surpresa e curiosidade. De toda a sorte de pessoas.

Em busca de histórias na educação, e apostando na potência da História da Educação e da profissão docente, o professor-pesquisador faz conexões pessoais e profissionais em uma cidade que não é o centro, que não é a sua. Às margens da Guanabara, pesquisa e colhe narrativas sobre quem está à margem da sociedade, a partir da voz de quem trabalha, em diversos sentidos, do outro lado do Rio.

O presente texto apresenta os caminhos teórico-metodológicos e os desdobramentos de uma pesquisa para dissertação de mestrado cujo objetivo foi registrar narrativas de professores e professoras da rede municipal de educação da cidade de Itaboraí que receberam em suas salas de aula, em duas escolas distintas, um aluno

¹ 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/>

e uma aluna trans*. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2016, em dois momentos distintos sobre os quais dissertaremos em breve. A escolha de trabalhar com docentes, e não com discentes, se dá, também, por aproximação entre sujeito de pesquisa e sujeito que pesquisa, não dando voz a quem trabalha “no chão da escola”, em um pensamento colonialista no qual a academia é quem detém o poder de dar e reconhecer a voz dos sujeitos (PEREIRA, 2012); mas dando ouvidos: o que dizem professores e professoras das pessoas trans* em uma rede pública municipal? E o que se produz a partir destas falas?

Para tal, os estudos de História da Educação, a partir da história da profissão docente, da colaboração dos estudos de tempo presente (DOSSE, 2012) e da história oral (PORTELLI, 1997); vão ao encontro as teorias sobre e gênero e sexualidade, especificamente a teoria *queer* (MISKOLCI, 2012; BUTLER, 2003) e seu desdobramento em terras brasileiras: a pedagogia da diferença, através das contribuições de Guacira Lopes Louro (2004) e Thomaz Tadeu da Silva (2013). A união dos saberes da história da educação e dos estudos de gênero e sexualidade se dá, intimamente, pelo foco em sujeitos e construções sociais que, tradicionalmente, estavam fora do universo das pesquisas e da academia. Numa perspectiva histórica que busca compreender a construção da cultura escolar como conhecemos hoje, não podemos excluir aqueles corpos cuja presença na escola foi negada, assim como não podemos ignorar profissionais da educação que tenham cruzado seu caminho.

A partir desta ideia, as construções das narrativas dos professores e professoras como documento para pesquisa foi realizada por eles e elas. 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” (2015 p. 31). O que as narrativas de nossos professores e nossas professoras nos trazem é mais do que apenas o contato deles com seus alunos trans*, ou ainda sobre seus processos educacionais. É um relato sobre micropolítica, sobre relação de poderes, sobre memórias e sobre afetos.

Para além da questão fundamental da pesquisa, o texto traz também os terremotos que aconteceram no caminho: uma greve de professores e uma demissão em massa de professores e da equipe escolar no meio do ano de 2015, causada pelo can-

celamento de seus contratos, separam os relatos em dois blocos e tornam os relatos sobre um dos alunos trans rarefeitos. Consequência de relações de trabalho precárias, há poucos educadores que se mantiveram em uma das unidades escolares que serviriam como espaço da pesquisa. A inexistência de fontes torna-se fonte, e questionamos também: quem são os professores da rede pública que conseguimos localizar? E por que não conseguimos localizar os demais?

A partir das relações de trabalho, das relações entre as pessoas, entre pessoas e instituições, e entre pessoas e os discursos sobre gênero e sexualidade; reunimos narrativas que transbordam os espaços delimitados da pesquisa. Se nossos dados foram coletados a partir, basicamente, da pergunta implícita: “Conte a história de como foi quando você conheceu o aluno(a)”, não se pode esperar que as respostas sejam simples, ou simplórias. Para a maioria 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. E o desejo de transmitir uma história não pode ser controlado por questionário algum.

Por que a História da Educação?

Existem diversos caminhos e linhas de pesquisa para se estudar a educação de pessoas trans* na rede pública, então por que escolher a história da educação? Por que não pensar em políticas públicas, ou nos estudos de currículo? Por que escrever a história de educadores, e não de alunos e alunas?

Para responder a essas perguntas, precisamos compreender que história foi essa que entendemos ao realizar a pesquisa. Não falamos aqui de uma história tradicionalmente voltada aos grandes feitos, ou a história das instituições de ensino. Não falamos, nem mesmo, de uma história arqueológica, mas de uma história genealógica, conforme Foucault nos convida a pensar, ou seja, “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos dos domínios do objeto” (FOUCAULT, 1979, p. 7). Os professores e as professoras da pesquisa não vão apenas narrar episódios em sala de aula, pois suas narrativas trazem as marcas das relações de poder diversas que constroem, socialmente, os espaços de saber, de formação profissional e as percepções destes profissionais de educação sobre as instituições, os discursos pedagógicos e as políticas públicas em educação. 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).

E são essas percepções que tornam as narrativas de professores e professoras tão profícuas também para os estudos de gênero, da educação de pessoas trans*. Como percebem os dispositivos² educacionais e de gênero na escola? Como o contato com corpos tão diferentes e que antes não encontravam espaço no ambiente escolar transforma o olhar desses e dessas profissionais? Estes contatos foram lembrados e contados pelos professores e professoras de nosso estudo, de acordo com o que lhes parece digno de eleger e de que maneira contar. Com isso, procurou-se também exercitar o que Nunes 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). Acreditar na potência da história, e do ato de narrar, é acreditar também no poder de reflexão que uma narrativa demanda.

Falar sobre a relação que um profissional tem 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.

Desta forma, dar ouvidos aos professores e professoras é aceitar sua participação e seu protagonismo também na eleição da história que desejam contar,

² Sobre dispositivo, Foucault define como: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, preposições 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” (LOURO, 2010 p. 12).

das experiências que compreendem necessárias ou obsoletas e na criação de mais possibilidades, além do silêncio – este, nunca destituído de política. 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. E pensando no que é a escola para uma população que raramente tem acesso a ela, pensamos também no papel de formador do bom cidadão que professores e professoras desempenham para o Estado e para a sociedade. O bom funcionamento do corpo de discentes (e também a boa representação do corpo de docentes) é um dos objetivos do processo de 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, 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).

Agora, como chegamos a estes professores e professoras? Por que Itaboraí? Bom, a história do pesquisador e da pesquisa se mesclam neste momento. Como professor do curso de Gênero e Diversidade na Escola³, um projeto de extensão ligado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as relações entre o sujeito que pesquisa e a cidade de Itaboraí se estreitavam. 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. Foi a partir da experiência como professor do curso, que o pesquisador-professor consegue acesso à Secretaria Municipal de Educação (Semec), e especialmente, ao núcleo de psicologia.

Para localização dos professores e professoras para as entrevistas, a coordenação de psicologia escolar (presente em algumas escolas da rede municipal de

³ O curso de Gênero e Diversidade na Escola foi desenvolvido 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” (MORAES, CASSAL, 2016, p. 483). No ano de 2014, o edital promoveu cursos de formação continuada nas cidades do Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Itaboraí, tendo Itaboraí recebido duas turmas do curso.

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.

Munido de teoria, permissão da prefeitura, apoio do núcleo de psicologia, o pesquisador-professor vai até as duas unidades escolares – em regiões distantes entre si – como um corpo estranho àquele espaço, para fazer perguntas que causam também estranhamento. O que teria ele, então, ouvido?

E o que disseram?

Antes de chegar às narrativas propriamente ditas, o pesquisador-professor encontrou uma dúvida: como chegar a estas escolas, e em que papel? 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 engajamento, todos elementos circunscritos no ato de ir a campo. Desta forma, sempre que chegava nas escolas-campos de estudo, o pesquisador se apresentava como professor que estava pesquisando. 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.

O caminho para as escolas, entretanto, não foi fácil. A Semec deu apoio integral à pesquisa, porém nada disso muda a triste realidade das relações frágeis de trabalho temporário que são tão presentes na educação pública. Mês de julho de 2015, o recesso de meio de ano – que tem por padrão 15 dias – é prolongado para um mês. Professores contratados são demitidos, tendo seus contratos 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 Comperj⁴, 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. Junto desta certeza, levou embora diversos sujeitos da pesquisa em potencial, que nunca chegaram a ser.

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 II, continuando a trabalhar da forma que faziam. As aulas de ensino religioso e educação tecnológica foram encerradas.

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

⁴ 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>.

Dalila Andrade Oliveira publicado em 2004, muito antes de se falar em crise econômica mundial e de recessão financeira por problemas com a Petrobras:

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).

A demissão de funcionários contratados tem um efeito imediato na pesquisa. Programada para o segundo semestre de 2015, o registro das narrativas 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, antes de sua transferência para outra rede municipal. 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.

Superados os entraves para alcançar os professores e professoras, seguimos com a aposta de 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 pesquisador-professor 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.

As análises dos dados, no texto da dissertação, buscaram ao máximo não realizar julgamento de valor nas palavras dos nossos sujeitos de pesquisa. Em respeito as suas francas palavras, apenas relatamos discursos que se repetiram, incongruências nas histórias do menino e da menina trans*, apontamentos sobre a formação de profissionais da educação e suas práticas diárias, além de suas percepções sobre as questões de gênero e sexualidade. O que faremos a seguir é um rápido resumo do que analisamos a partir destas narrativas, dando foco ao que tange mais aos professores, que aos alunos.

O que mais se pode observar a partir da fala dos professores e professoras era a confusão em relação aos pronomes utilizados ao se tratar do aluno e da aluna trans*. Independente da relação dos educadores e educadoras em relação aos processos de transição de seus estudantes, todos alternavam pelo menos uma vez durante a narrativa entre os pronomes “ele” e “ela”. Tanto os professores do menino, quanto da menina. A seguir, o relato de uma coordenadora pedagógica a respeito da aluna trans*, ao nos contar como foi sua chegada na escola, após um período afastada: “[...] 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 [...]”.

Além disso, havia uma diferença na narrativa sobre ele e sobre ela. Para as professoras do menino trans*, ele era um aluno problemático. É importante ressaltar que as histórias sobre ele mudavam de tom entre as duas professoras-narradoras. Enquanto uma dizia que não existiu problema da comunidade com o menino, outra descreveu em minúcias os problemas comportamentais e de relação com os colegas. De qualquer forma, este aluno não era comportado. Já a aluna trans* nos foi apresentada como “uma aluna tranquila”: fazia os deveres, quase não faltava, não dava trabalho. Estas narrativas estão, também, intimamente ligadas aos papéis sociais de homens e mulheres: o garoto agitado e a garota cordial. Destacamos o que o professor de matemática da aluna diz sobre seu comportamento:

[...] 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 [...].

Podemos inferir, pelo que os nossos narradores e narradoras contam, que o menino sustentava sua masculinidade com comportamentos tipicamente tóxicos: alto apetite sexual, múltiplas namoradas, violência e envolvimento com o crime, conforme relata a sua professora de língua portuguesa:

[...] 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.

Já a menina, se enquadrava num grupo de meninas estudiosas e comportadas, que faziam suas tarefas e que, portanto, não incomodavam. 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.

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 que podemos retirar desse dado é que as relações entre alunos, professores e escola transbordam expectativas, e que as expectativas de fracasso escolar

irremediável para pessoas trans* 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 não escolarizado, 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 levaram os parentes a, inclusive, sair do espaço onde moravam. Se parte da sociedade vê a escola como um espaço de limitação da liberdade, 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 sobre grupos minoritários em histórias de fracasso.

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 três de nossos professores-narradores afirmaram que tiveram contato com conteúdos sobre gênero e sexualidade 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 cisgênero⁵ – 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

⁵ O termo cisgênero é utilizado para denominar as pessoas que não apresentam qualquer questão de identificação entre sua identidade de gênero e seu corpo. São, portanto, as pessoas que não são trans*.

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 um de nossos professores-narradores em sua fala, 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.

Uma das professoras-narradoras 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-heteronormativo⁶.

Como o espaço de fala é também um espaço de queixa, muitas narrativas que registramos faziam denúncias de questões para além do convívio entre docentes e discentes. Dentre as queixas, as mais constantes eram relacionadas às frágeis relações de trabalho temporário na escola – principalmente no que diz respeito à equipe gestora, de limpeza e merendeiras. Os professores estatutários se queixam da instabilidade causada pelos contratos, e especialmente pelo seu encerramento. Os professores contratados se mostram preocupados com o futuro de seus empregos, pois sabem das demissões em massa que aconteceram na véspera do meio de ano na rede de Itaboraí. O fantasma dos contratos temporários paira sobre todos e todas na escola.

Ao final da coleta das narrativas, as duas unidades receberam uma cópia da dissertação. Como acordado entre o pesquisador-professor e os professores-narradores, os nomes originais de registro foram todos mantidos, então acredita-se que, caso tenham lido o resultado da escrita da pesquisa, possam ter se identificado como

⁶ 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.

autores daquelas histórias, agentes da construção daquele texto. Sobre isso, só podemos conjecturar.

E agora?

Após a pesquisa, o pesquisador-professor volta a ser apenas professor. Ocupa espaço em uma rede municipal que não era a de seu campo de pesquisa. Não consegue manter contato com os pares que abriram suas salas de aula e narraram suas experiências para a construção de sua dissertação. Não sabe que marcas a pesquisa deixou em outros corpos, que não o seu mesmo. A prefeitura de Itaboraí recebe uma cópia encadernada do texto final, aprovado pela banca. Há dados. E o que mais há?

Escrever este texto em 2018, sobre uma experiência acadêmica de 2016, ativa várias regiões do corpo deste autor. Em um ambiente político que utiliza dos estudos em gênero e sexualidade como bode expiatório para problemas morais do Brasil, escrever sobre a existência das pessoas trans* na escola, sobre seus professores e professoras e sobre as relações de trabalho na educação vêm com uma dose de sofrimento, como um desalento. O que será dos próximos corpos docentes e discentes? O que será do estudo de gênero nas Universidades? Ou da história da educação? Em verdade, o que será das universidades?

Acreditar na escrita, na narrativa, na história, na profissão docente é acreditar na multiplicação de forças, na desconstrução de discursos opressores, na racionalidade. Este artigo pode ter o objetivo de reproduzir brevemente as questões de pesquisa de uma dissertação, pode ter o objetivo de demonstrar processos metodológicos para pesquisas em uma cidade da região metropolitana de uma capital como o Rio de Janeiro. Pode. Esperamos, contudo, que um artigo também sirva para a circulação das histórias envolvidas neste trabalho: a história de duas pessoas trans* que estudaram em Itaboraí, a história de professores e professoras que as conheceram, reconheceram e educaram; e, finalmente, a história de um texto que registrou tudo isso em palavras, com desejo de transformar as palavras em algo mais.

Referências

MORAES, C. B. S.; CASSAL, L. C. B. Uma cartografia da formação de “gênero e diversidade na escola” com educadores de Itaboraí. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 6, p. 481-93, 2016.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

DOSSE, F. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. et al. (Org.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 101-24.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979. p. 1-14

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 7-34.

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

MEYER, D. E; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, D. E. E. et al. (Org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de Jovens*. Porto Alegre, RS: Mediações, 2012. p. 41-8.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. (Orgs.). *História e memória da escola nova*. São Paulo, SP: Loyola, 2003. p. 9-26.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-44, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

Submissão em: 09-11-2018

Aceito em: 20-05-2019