

Práticas pedagógicas de professora trans: gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar

Pedagogical practices of trans teacher: gender and sexuality as a political-identitary approach in everyday school life

Les pratiques pédagogiques de l'enseignant trans: le sexe et la sexualité comme une approche politique-identité dans la vie quotidienne de l'école

Neil Franco¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

Graça Aparecida Cicillini²

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este artigo tem como propósito contextualizar o posicionamento de professoras *trans* em suas práticas pedagógicas, no sentido de identificar a escola como local de direito e de pertencimento daqueles/as que ultrapassam, transitam e/ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades. Caracterizamos tal posicionamento como indícios de manifestações de uma abordagem político-identitária no cotidiano escolar. Verificamos, nessas manifestações, o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistências, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades.

Palavras-chave: Professoras *trans*. Educação. Homofobia. Transfobia. Teoria *queer*.

Pedagogical practices of trans teacher: gender and sexuality as a political-identitary approach in everyday school life

Abstract: This article aims to contextualize the positioning of trans teachers in their teaching practices to identify the school as a place of right and belonging of those who cross, transit and/or remain in the boundaries of gender and sexuality. We characterize this positioning as an evidence of manifestations of a political-identitary approach in everyday school life. We verified in these manifestations the triggering of subversion processes and disturbance of values, norms and beliefs. In fact, forms of resistance, intentional or not, that triggered possibilities of structuring new forms of teaching and learning in relation to the discussion of gender and sexuality.

Keywords: Trans teachers. Education. Homophobia. Transphobia. Queer theory.

¹Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Ginástica e Arte Corporal da Faculdade de Educação Física e Desportos/UFJF. E-mail: neilfranco01@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Associada IV da Faculdade de Educação/UFU. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. E-mail: gacicillini@gmail.com.

Les pratiques pédagogiques de l'enseignant trans: le sexe et la sexualité comme une approche politique-identitaire dans la vie quotidienne de l'école

Résumé: Cet article vise à contextualiser le positionnement des enseignants trans dans leurs pratiques d'enseignement pour identifier l'école comme un lieu de droit et d'appartenance de ceux qui de traversent, transitent et/ou de restent dans les limites du genre et de la sexualité. Nous caractérisons cette position comme une preuve de manifestations d'une approche politique-identitaire dans la vie quotidienne de l'école. Nous avons vérifié dans ces manifestations le déclenchement du processus de subversion et la perturbation des valeurs, des normes et des croyances. En fait, des formes de résistance, intentionnelle ou non, qui ont déclenché des possibilités de structuration de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage par rapport à la discussion sur le genre et la sexualité.

Mots-clés: Enseignants trans. Éducation. L'homophobie. Transphobie. La théorie queer.

Introdução

Em razão de o fato da presença de professoras *trans*³ na escola nos chamar a novas formas de análise e compreensão da diferença em contextos educacionais, contextualizamos, neste artigo, como essas docentes se posicionam em suas práticas pedagógicas, no sentido de identificar a escola como local de direito e de pertencimento daqueles/as que ultrapassam, transitam e/ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades.

Essa discussão integra uma tese de doutorado em Educação que investigou quais os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras *trans* brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na carreira docente. A pesquisa se sustentou na análise de fontes bibliográficas e documentais, bem como na realização de entrevistas e aplicação de questionários. Doze professoras *trans*, das cinco regiões do país, compõem o universo investigado, sendo duas da região sul, quatro da região sudeste, três da centro-oeste, duas da nordeste e uma da região norte.

Essas docentes se encontravam na faixa etária compreendida entre vinte e sete a quarenta e seis anos. A cor branca prevaleceu no grupo, seis delas; seguida de três pardas, duas pretas e uma amarela. Sete das docentes definiram sua identidade de gênero como transexual, quatro como travesti e uma como transgênero. Como identidades sexuais, sete se interpretaram como heterossexuais; três como homossexuais e três não se identificaram. A área de formação nas ciências humanas e sociais foi predominante no grupo, sendo a licenciatura em Letras o curso destacado por seis delas. A atuação em escolas da rede pública de ensino é uma das características

³ Situamos a travestilidade, a transexualidade e a transgeneralidade como pertencentes ao 'universo trans', expressão descrita por Benedetti (2005, p. 17), com o intuito de possibilitar a ampliação do leque de definições no que tange às 'transformações do gênero', abrangendo as 'personificações' de gênero polivalente, transformado e modificado. Seria, segundo esse autor, a intenção de contribuir para a ampliação do conhecimento acerca dessas pessoas que "[...] cruzam e deslocam as fronteiras do gênero, afastando-nos das imagens exóticas e das perspectivas vitimizantes, que ainda são correntes no senso comum."

marcantes do grupo, sendo que apenas uma delas constituiu a maior parte de sua carreira na rede privada de ensino.

Teoricamente a pesquisa se sustentou nos princípios da teoria *queer*, por esta ancorar-se numa forma múltipla e dinâmica de proposição de problematizações dos campos identitários (LOURO, 2004). Marcado por confusões, conflitos e incômodos, tanto no campo identitário como no campo disciplinar, o termo *queer* sugere ‘uma expansão politicamente volátil’ das categorizações identitárias, que procura incluir as mais diversas formas de *outsiders* do sexo e do gênero.

Queer marca uma identidade que, definida como tal por um desvio das normas relativas ao sexo e ao gênero pelo eu interior ou por comportamentos específicos, está sempre mudando; a teoria queer e os estudos queer propõem um enfoque não tanto sobre populações específicas, mas sobre os processos de categorização sexual e sua desconstrução. Ou seja, cada termo acompanha seu próprio tipo de políticas (GAMSON, 2007, p. 347).

Dentro desses processos de categorizações, a teoria *queer* propõe o desafio da forma como compreendemos as categorias sexuais e do gênero. Visando o seu sentido mais característico, Gamson (2007, p. 347) utiliza o termo *queer* “[...] como um marcador da instabilidade da identidade.”. Situa os sujeitos bissexuais e transgêneros - ao serem incluídos nas políticas *queer* e assumirem o *status* de dissidentes do sexo e do gênero - como sujeitos que mais representam esse ‘desafiar e confundir’, em razão da forma como transitam, transgridem ou permanecem na fronteira da sexualidade e do gênero, despertando, com isso, maior interesse para esse campo analítico nas mais variadas vertentes, das quais a Educação é o nosso foco.

Gênero, sexualidade e Educação: contextos conflitantes

A escola é uma das instituições sociais que historicamente sustentou a construção dos seus pilares na ciência objetiva, fundamentada nos princípios do positivismo, fato precursor de diversas crises que desestabilizaram sua estrutura atual. Ao tentar objetivar a subjetividade humana, desconsiderou igualmente as diversas formas de vivências dos sujeitos que a compõem e, conseqüentemente, sua existência. Dessa forma, evidencia-se uma tentativa de objetivação do que é humanamente subjetivo: os desejos, os prazeres, o sentir. Nesse sentido, muitas vezes, a escola contraria o que realmente constitui o conhecimento escolar, cuja problemática se instala, mormente, na correlação entre os elementos do cotidiano e da ciência na estruturação desse saber (FOUCAULT, 1990; SILVA, 2007; NIETZSCHE, 2003).

O conhecimento cotidiano consiste no saber experiencial construído e acumulado no dia a dia das relações humanas. Por outro lado, o conhecimento científico define-se como o entrar em contato

com esse conhecimento cotidiano, incorporando seus elementos geradores da existência humana, com o intuito de refinar sua compreensão, refletir sobre seus princípios originais e, em seguida, desencadear modificações e transformações benéficas desse saber para a vida humana (SILVA, 2001; ARNAY, 1998).

As manifestações da construção do gênero e vivências das sexualidades, hegemônicas ou transgressoras, quando contextualizadas na escola de modo a instigar suas compreensões e possibilidades de ressignificações de suas estruturas pré-estabelecidas, aproximam-se do que entendemos como conhecimento escolar. Nesse processo, saberes da ciência e das vivências cotidianas se entrelaçam, atribuindo novos sentidos à noção de sujeito moderno que, ao longo da história, definiu os lugares sociais e culturais imagináveis à constituição do humano.

Nesse contexto, emergiram indícios de uma perspectiva *queer* para a Educação, na qual teorias e conceitos assumiram a probabilidade de transitarem pelas fronteiras do aceitável e do não aceitável, do concebido como normal e anormal, tornando os conhecimentos entidades seminômades. “[...] Ao viajarem, os conceitos e as teorias se deslocam, deslizam, entram em contato e interação com outros espaços linguísticos e culturais marcados por relações de poder não idênticas às aquelas de onde vieram.” (LOURO, 2004, p. 61).

Nessa perspectiva, nos perguntamos: que posições de sujeito professoras *trans* ocupam na escola? Suas presenças provocariam indícios de desestabilização no contexto educacional, questionando as concepções de gênero e os valores sexuais culturalmente estabelecidos? Nessas escolas, essas professoras desencadeiam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades? Essas são algumas questões problematizadas neste artigo, no qual contextualizamos possibilidades de ressignificações de gênero e de sexualidades por meio da interpretação das manifestações da prática pedagógica das professoras investigadas. Para isso, delineamos três parâmetros de análises: abordagem curricular, abordagem didática e abordagem político-identitária.

A abordagem curricular se refere às aquelas manifestações da prática pedagógica nas quais as discussões sobre gênero e sexualidades desencadeadas pelas professoras nortearam as discussões e/ou alterações sobre a estrutura curricular das disciplinas nas quais atuavam. Marina, por exemplo, ao ter sido convocada para completar sua carga horária semanal assumindo a disciplina ‘Ensino Religioso’, desencadeou o questionamento dos princípios norteadores dessa disciplina e, via comunidade escolar, mobilizou sua alteração para ‘Ética e Cidadania’, contemplando temas mais amplos que abrangem a complexidade humana.

Na abordagem didática, gênero e sexualidades constituem um dos temas principais ou integrados às práticas de ensino e aprendizagem, expressadas na relação conteúdo/forma, nas quais as docentes utilizavam variados tipos de atividades e recursos didáticos. Nessas atividades, projetos

e oficinas foram elaborados/as, prevalecendo a aula dialogada como norteadora das práticas, nas quais recursos como exposição e análise de filmes, o teatro e a dança concebiam a ‘forma’ dessas mesmas práticas.

Como último parâmetro de análise -aquele sobre o que nos deteremos a seguir -, a abordagem político-identitária nos remeteu àquelas práticas pedagógicas nas quais a luta pelo reconhecimento da diferença por parte do corpo discente relacionava-se, de algum modo, à reafirmação das vivências *trans* das docentes. Da mesma forma que para essas professoras o reconhecimento de suas vivências *trans* na escola desencadeou embates junto à comunidade escolar ao reivindicarem demandas como o uso do nome social, utilização do banheiro, o respeito à realização de processos de transformação corporal, dentre outras, demandas similares também vinham à tona por parte de alunos/as. Com isso, objetivamos identificar a escola como local de direito e de pertencimento também para alunos/as que ultrapassam, transitam e/ou permanecem nas fronteiras do gênero e das sexualidades foi o que motivou as contextualizações deste artigo.

Gênero e sexualidades como abordagem político-identitária no cotidiano escolar

Reafirmar a escola como local de direito e de pertencimento para alunos/as que ultrapassam e/ou transitam pelas fronteiras do gênero e das sexualidades diz respeito também às demandas das docentes *trans* durante seus processos de escolarização e de entrada e permanência na carreira docente. Nesse sentido, quando as docentes investigadas se posicionaram na escola em defesa a esses/as discentes, além de uma postura pedagógica, de forma direta ou indireta, assumiram uma abordagem político-identitária de reconhecimento da diferença.

Nas práticas pedagógicas de Geanne predominaram os conteúdos de prevenção às DST/Aids e a sua preocupação com os altos índices de gravidez na adolescência em sua comunidade. Em contrapartida, evidenciamos que a discussão sobre identidade, ou sobre o direito a uma construção identitária, apareceu enfaticamente em outros momentos de sua atuação, por exemplo, quando relatou formas de intervenção em relação a outros/as profissionais que atuavam na escola na qual trabalhava.

Tenho um aluno lá nessa escola que resolveu raspar, retirar as sobrancelhas. Um professor chegou nele e falou que era errado... “onde já se viu?”. Eu disse: “Olha, errado é a sua atitude. Se você continuar falando para ele desse jeito, perseguindo este aluno, eu vou usar da lei contra você. Porque, uma coisa é você ser professor, outra coisa é sua religião.” Então, são coisas bem diferentes. “A sua religião serve para você, não para os outros, e fica colocando culpa nas pessoas. Se você intervir mais uma vez de forma negativa, eu vou usar da lei contra você.... Se você não gosta, o problema é seu.” Eu sou bem incisiva (Geanne, Embu-SP, janeiro de 2013, ênfases em negrito nossas).

A intervenção das docentes investigadas em fatos envolvendo alunos/as com foco nas questões gênero e sexualidades é um fator recorrente. Sobressaem, como mencionou Geanne, a dificuldade e a resistência de docentes em compreenderem e atuarem em situações que fogem do padrão heteronormativo; em especial quando o discurso religioso é um dos geradores dessas normativas.

Em sua prática docente, no que tange às discussões sobre gênero e sexualidade na escola, Geannedemonstrou um equilíbrio entre diversas dimensões no que se refere a esse campo discursivo. Isso sobreveio quando discutiu gravidez na adolescência e DST/Aids, bem como quando partiu em defesa da liberdade de expressão de seus/suas alunos/as, inserindo-se em uma perspectiva *queer*.

Os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens, negros, brancas, indígenas, gays, heterossexuais, negras, lésbicas... Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas a Escola) que realizam pedagogias da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas (FURLANI, 2009, p. 309).

O fato de um aluno retirar as sobrelhas e causar incômodo no professor relacionou-se à vertente machista que nos é culturalmente imposta. Apesar de tentativas de se reverter essa situação, a desvalorização feminina persiste como uma das principais tendências do pensamento ocidental, consistindo num dos aspectos mais questionáveis presentes no imaginário social em relação à homossexualidade masculina e parte das vivências *trans*: a possibilidade de ações e atitudes culturalmente destinadas à mulher serem assumidas por um homem (HILTON, 1992). Contra esse aparato cultural hegemônico, as docentes, como Geanne, mobilizaram-se, em favor do reconhecimento da construção do gênero e das vivências das sexualidades dos/as discentes, provocando enfrentamentos à heteronormatividade.

Sabemos que há uma mudança comportamental e atitudinal neste grupo de profissionais [LGBT], porque quando nos deparamos com alunos, essas mesmas figuras no alunado, as mudanças são mais lentas porque, hierarquicamente, numa escola o professor tem status. O profissional é o centro daquele contexto. O professor é o ator principal. O alunado não tem tanto poder de persuasão dessas reflexões. Mas quando eu tenho um profissional LGBT, aí as coisas são um pouco diferentes, seja para melhor, seja para pior. Sejam discriminações mais latentes, mais veladas, mas, as coisas são diferentes de uma escola que não tem nenhum profissional LGBT no quadro (Adriana Sales, Cuiabá-MT, novembro de 2010, ênfase em negrito nossa).

A compreensão de Adriana Sales de que a presença de professoras *trans* faz emergir contextos diferenciados, em relação ao questionamento dos valores sexuais e das concepções de gênero culturalmente estabelecidas, foi partilhada pela maioria dos sujeitos. No sentido mais abrangente, destacando o processo de contextualização de conceitos e valores rígidos, nos diz de espaços possíveis e não possíveis de serem ocupados pelo sujeito em razão de sua identidade social e que podem ser colocados em suspensão. Em outras palavras, Louro (1999) explica que as identidades de gênero e sexuais não acontecem “gratuitamente”, sendo o tempo todo mobilizado um esforço para a manutenção da heterossexualidade hegemônica, a construção e manutenção de homens e mulheres “de verdade”. Mas, por vezes, essa hegemonia é confrontada.

Dentro dessa perspectiva, Alysson relatou um fato que confirmou processo de manutenção da heterossexualidade hegemônica, porém, a contextualização desse processo mobilizada pela presença de professoras *trans* na escola. Num período em que a rede estadual de Minas Gerais estava em greve, na escola na qual ele/a⁴ trabalhava, ocorreu uma situação em que alunos *gays* foram advertidos pela diretora da escola por se beijarem durante o recreio. Esses alunos procuraram Alysson para conversar sobre o fato:

Um casal de gays se beijou na hora do recreio, e outros alunos foram na direção e reclamaram. A vice-diretora foi chamando um, outro, todos os gays da escola, dizendo que não podia, não sei o quê. Eles me relataram e eu falei assim: “Do mesmo jeito que vocês não podem, os outros também não podem.” (...) “Dependendo do que acontecesse, eu teria entrado com uma ação se eu tivesse me sentido invadido, desrespeitado.” Claro. Foi o que eu falei para eles. “Eu não sou você, e nem você eu, então, você tem que ver o que isso interferiria, o que isso te invadiu. Isso te desrespeitou?” Levantei o questionamento para eles. “Se isso ocorreu, então, você tem que fazer o que tem que ser feito.” Ele fez porque se sentiu invadido. E ela foi preconceituosa porque não falou só uma vez, chamou outras vezes, e foi um problemão mesmo dentro da escola (Alysson, Ituiutaba-MG, maio de 2013, ênfases em negrito nossas).

Dentro do contexto vivenciado por Alysson, Adriana Lohanna acredita que a presença de professoras *trans* na escola seja o primeiro passo para que se desencadeiem reflexões sobre gênero e sexualidades em função da necessidade de confrontarmos as hierarquias preexistentes. Em 2009, na escola na qual atuava, estudava um adolescente que se auto identificava como travesti e que, por vezes, ia para a escola com uma peruca. Naquele dia, havia sido agredido por outro aluno que também tomou sua peruca. O aluno agredido foi encaminhado para a diretoria. Em seguida, Adriana foi ao seu encontro, ocorrendo o seguinte diálogo:

Adriana: Espera aí, diretora, o que é que está acontecendo aqui?

⁴ O fato de Alysson se identificar como transitando entre os gêneros por várias vezes nos deixou confusos/as sobre por qual pronome deveríamos chamá-la/o, uma vez que em certos momentos referia a si no masculino e, em outros, no feminino. Com isso, negociamos que sempre que nos referíssemos a ela/e na pesquisa utilizaríamos pronomes, feminino e masculino, ao mesmo tempo.

Diretora: É porque o [nome do aluno] veio de peruca para a escola e está criando algazarra na sala de aula, e eu estou aqui conversando com ele. Mas, ainda bem que você está aqui, já que você é transexual, deveria orientá-lo, que ele não faça isso. Estou colocando que ele deixe a peruca em casa porque os colegas não estão acostumados com esse jeito dele. Que se leva um tempo para se acostumar.

Adriana: Professora, me diga uma coisa, a senhora não sabia muito bem informática, ensinei a senhora quando trabalhei aqui como auxiliar administrativo. Mas, para a senhora aprender, para se acostumar com a informática, teve que usar o computador todos os dias, não foi isso?

Diretora: Sim!

Adriana: Como é que os colegas irão se acostumar com ele, como travesti, se ele vem sem a peruca e se ele não vem vestido como travesti? Como é que irão se acostumar com a peruca dele, se ele vem sem ela? E outra coisa pior ainda, a senhora me traz aqui para sua sala a pessoa que foi agredida. Não está errado isso? E o agressor está lá se sentindo na sala de aula e se sentindo o melhor. Não está errado isso? Ele não tem que mudar o jeito, ele tem que ser ele e tem que ser da maneira que é, ou a senhora quando eu entrei aqui para trabalhar iria me obrigar a me vestir de homem, só porque meu nome está no registro [nome de registro masculino]? (Adriana Lohanna, Aquidabã-SE, novembro, 2010, ênfases em negrito nossas).

No que se refere às narrativas dessas duas docentes, há mais de uma década, Louro (1999) afirmou que, salvo algumas exceções, o enrustimento ou o disfarçar de sua condição consistia na única forma de aceitação social do/a homossexual. Pautado numa concepção liberal, resumiu a sexualidade ao campo privado, da intimidade. Nesse sentido, incomoda efetivamente a manifestação de sujeitos cujas marcas em seu corpo ressaltaram a possibilidade de exaltação do gênero e/ou sexualidades vinculadas a vivências não-heterossexuais. Ao aconselhar o aluno sobre como deveria se comportar, a diretora da escola de Adriana aciona esse processo descrito por Louro (1999), assim como a vice-diretora da escola de Alysson também o fez ao repetir mais de uma vez aos alunos *gays* que não poderiam beijar-se na escola.

Ao dizer para Adriana “ainda bem que você está aqui, já que você é transexual, deveria orientá-lo, que ele não faça isso”, a diretora a remeteu a uma dimensão de invisibilidade de sua vivência *trans*, uma vez que, nos parece, a docente encontrava-se confortavelmente situada no gênero feminino, não despertando de forma direta o questionamento ou percepção do atravessamento de fronteiras, pelo menos na percepção da diretora. Nessa perspectiva, Adriana Lohanna também se ajustaria à convicção de que sua presença naquele espaço era necessária para delimitar que homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais poderiam ali habitar desde que ajustados/as às normas de gênero. Como destacou Junqueira (2009a), reforçaria o que ele definiu como “princípio da presunção da heterossexualidade”. Subsidiados nesse autor, interpretamos os fatos relatados por essas duas docentes como a instituição de uma invisibilidade associada a uma visibilidade distorcida, que pode tornar certas experiências humanas em um processo nocivo e doloroso.

A promoção da exclusão de pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida (JUNQUEIRA, 2009a, p. 31).

Atrelado à invisibilidade das vivências *trans* e homossexuais, encontra-se o processo de internalização da homofobia, lesbofobia e transfobia, que pode levar o sujeito a se culpabilizar, sentir-se envergonhado/a e digno/a de ser agredido/a (JUNQUEIRA, 2009a; 2009b). O fato de o agredido ter sido levado à direção, e não o agressor, reafirmou esse mecanismo de internalização da homofobia/transfobia combatido e questionado por Adriana Lohanna naquela circunstância: “*Na escola, acontece muito isso. A vítima passa a ser o agressor. (...) Se não tivesse nossa presença naquele momento, o aluno não teria sido defendido. Então, a nossa presença é o pontapé inicial para começar a discussão em sala de aula.*” (Adriana Lohanna, novembro de 2010).

No caso dos alunos *gays* da escola de Alysson, a situação é similar. O dispositivo normativo da heterossexualidade é tão latente que a faz viável e inquestionável ao ponto de tornar-se invisível, tornando outras manifestações que não se associam ao seu padrão regulador uma aberração, um crime, uma indisciplina, um ato a ser punido e corrigido (LOURO, 1997; SILVA, 2000; MISKOLCI, 2012).

Pensando numa inversão de personagens, em relação à narrativa de Adriana Lohanna, em atenções aos efeitos que a presença da docente *trans* pode desencadear no cotidiano escolar, no se refere a um olhar e uma atuação mais sensível nas questões relacionadas a gênero e sexualidades, destacamos as intervenções de Adry com docentes da escola na qual atuava como diretora, no sentido de questionar as fronteiras delimitadas do permitido e do não permitido impostas nas relações professor/a-aluno/a. Ela contou-nos sobre um aluno que causava certo incômodo em razão da forma como contrariava as normas pré-estabelecidas do gênero e das sexualidades:

Esses dias, o tiraram da sala por que ele estava fazendo o “quadrado de oito”⁵. Mas “Por que tiraram ele?”, perguntei. “Ele estava fazendo quadrado de oito!” “Por que que ele não pode fazer quadrado de oito?” “Ah, mas é muito...” “Ah, mas é muito o quê?” “Ah, até que não tem problema, mas, o horário era impróprio.” “Ah, bom, por que o horário era impróprio, tudo bem. Agora, por ele fazer o quadrado de oito, nada impede.” (Adry, porto Alegre-RS, maio de 2013, ênfases em negrito nossas).

De certa forma, seu relato confirmou a argumentação de Adriana Lohanna ao assegurar que, sem sua presença naquele espaço, a criança passaria de vítima à agressora. Em sua atuação como diretora, Adry estava sempre atenta e preocupada com essas questões, ressaltando, na entrevista,

⁵“Quadrado de oito” é um passo de funk criado pelo grupo Bonde das Maravilhas, de Niterói (RJ), em que se executa movimentos com quadril de cabeça para baixo. Bastante divulgado pela mídia nacional no ano de 2013, a performance resultou em denúncia ao Ministério Público em razão de suspeitarem que a exposição pública das menores pertencentes ao grupo poderia comprometer sua integridade (FRANZOLIN, 2013).

momentos nos quais utilizou sua formação em Filosofia Clínica para intervir também junto aos pais e mães desses/as alunos/as que romperam com as expectativas de gênero e sexualidades culturalmente construídas.

*Eu não digo: “Olha, o teu filho está apresentando traços, faça uma orientação.” Não! Eu o faço olhar para seu filho, ele olhar para seu filho e conseguir lembrar situações, de se colocar em situações com a criança, com o adolescente. Ele visualizar e poder expor. “Não, eu já percebi tal coisa, professora.” “Não sei. acho que...” **Aí, eles ficam meio assim, aí, eu ajudo.** Quando eles identificam, mas não querem falar exatamente, aí eu ajudo, dou um gancho. Se não querem falar mesmo, eu só pincelo e deixo o ponto de interrogação... Pelo menos, que eles fiquem mais atentos à observação (Adry, Porto Alegre-RS, maio de 2013, ênfases em negrito nossas).*

Nessa vertente, o significativo é que a escola se posicionou como espaço de apoio e acolhimento, como afirmou Adry, um papel fundamental da gestão escolar. Sua afirmativa levou-nos à concepção de escola como reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, mas que, ao mesmo tempo, seria o local no qual reside a possibilidade de que surjam resistências a essa sua função (PESSOA, 1999). Essas duas formas de escola ressoam nos relatos de Alysson e Sarah ao narrarem os contextos vivenciados em seus ambientes escolares. Apresentamos, a seguir, excerto do depoimento de Alysson:

*Só que falta muito treinamento. **Por mais que sejamos diversidade, é complicado.** Quero dizer que na escola eles não cobram da direção pedagógica um trabalho ativo assim com os alunos, e eu “saio fora” porque não me vejo preparada para trabalhar com isso. Se o aluno chega no pessoal e me procura, aí sim, eu dou o suporte porque é pessoal. Agora, no nível geral, não. (...) **A escola não está preparada de forma nenhuma. Mas não tem como fugir, o público a cada dia está se assumindo.** Os nossos jogos da escola: eu falo que é a escola mais gay, porque o time de voleibol é todo gay, o time de handebol é todo gay. **Não tem nem jeito. E ela [a escola] não admite** (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2013, ênfases em negrito nossas).*

Não diferente do que vem sendo descrito pelos estudos que abordam a relação gênero, sexualidades e educação, a narrativa de Alysson descreve elementos sobre a forma como as discussões sobre sexualidades ocorrem nos ambientes escolares. Esses elementos se aproximam da crítica pós-moderna de que a Pedagogia, por meio de práticas discursivas e não discursivas, se encarrega de instituir hegemonicamente a concepção de sujeito moderno, consagrado nos princípios iluministas, interpretado como uma invenção e não uma descoberta da modernidade. Como descreve Veiga-Neto (2002), essa invenção pauta-se exclusivamente em princípios constituintes da identidade social de seus “arquitetos”: brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, cristãos, ilustrados e heterossexuais.

Essas marcas definiram a possibilidade de um modelo de sujeito que habitaria um mundo necessariamente natural e universal. Ainda nesse contexto, esse sujeito não interfere na construção

histórica da sociedade, mas é construído por ela e entrelaçado por “redes de representações” configuradas por textos, imagens, conversas, códigos de conduta etc., definidores da cultura, que incidem como condição constituinte da estruturação e existência das práticas sociais (VEIGANETO, 2002).

Esses aspectos foram também destacados por Sarah, de modo semelhante, ao justificar a ausência de discussões diretivas sobre sexualidade na escola, sobretudo no que se refere à discussão sobre homossexualidade naquele espaço. Segundo ela, aconvicção da escola era a de que as polêmicas geradas por essas temáticas levariam pais e mães a acreditarem que essa escola estivesse fazendo apologia à homossexualidade. De acordo com sua interpretação, o/a homossexual seria, no contexto escolar, “(...)uma personalidade que não tem valor algum, não merece e nem carece de se discutir.” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro de 2013).

Assim como acredita Alysson ser interpretado/a por pais e mães na dimensão profissional, Sarah se percebe no espaço escolar pela forma como se dedica à docência: “*Meu negócio é dar aula. Eu dou aula. Se não estiver fazendo uma pesquisa, estou explicando um conteúdo. Não estou aqui para brincar com ninguém.*” (Sarah, Bom Jardim-GO, janeiro, 2013).

É evidente a forma como Sarah anuncia despertar a emergência de demandas voltadas para questões sobre gênero e sexualidades, mesmo não realizando essa discussão de forma diretiva. Destacou esse aspecto ao relatar o impacto vivenciado por alunos/as quando chegam à escola: “*Quando chegam e veem minha figura, já pensam ‘meu Deus, se o professor é diferenciado, porque os meus colegas que são diferenciados eu não vou respeitar?’*” (Sarah, Bom Jardim-GO, fevereiro de 2013).

Sarah interpretou de forma significativa sua contribuição para a aceitação da diversidade sexual no ambiente escolar, constituindo-se algumas vezes em ‘escudo’, por se posicionar contra processos de exclusão vivenciados por alunos/as homossexuais e *trans* naquele local, partindo para o embate em sua defesa. Outras vezes, agindo como ‘porta de entrada’ ou uma ‘senha’, pois o fato de integrar o corpo docente incitou alunos/as LGBT a também interpretar e fazer da escola seu local de pertencimento e permanência. Sua percepção é pertinente. Presenciamos o fato quando estivemos em sua escola para realizar a entrevista e nos deparamos com uma aluna e um aluno *trans* circulando pelas dependências da instituição. Segundo essa aluna transexual, com a qual tivemos oportunidade de conversar informalmente, existia uma convivência pouco conflituosa naquele espaço em razão de sua identidade de gênero.

No primeiro momento, pelo menos aparentemente, o mais interessante seria a dimensão contraditória que evidenciamos, indícios de uma possível vivência de respeito à diferença em um espaço em que essas discussões praticamente não aconteciam de forma diretiva. Entretanto, no retorno de Bom Jardim, cidade em que Sarah reside, essa percepção tomou outra direção.

Um professor relatou-nos que, numa festa comemorativa realizada na escola no ano de 2012, três alunas *trans*, juntamente a outras alunas da escola, realizaram uma apresentação artística inspirada nas personagens que compunham o grupo “Empreguetes”, da novela “Cheias de Charme”, exibida nesse mesmo ano pela Rede Globo de televisão. Após a comemoração no turno da manhã, houve uma reunião entre o corpo docente para definir se a apresentação se repetiria nos turnos vespertino e noturno.

Apesar do impacto causado pela apresentação das alunas à direção, desencadeou-se um receio generalizado de como a comunidade reagiria frente a isso. Acabaram por definir o prosseguimento da programação pelo fato de estater ocorrido no primeiro turno, o que não justificava vetá-las a se apresentarem nos demais. Inicialmente, esse relato levantou-nos dúvidas sobre nossa impressão inicial de uma real efetivação da convivência com a diferença naquele espaço, ou, em outra vertente, quais seriam os limites aceitáveis da existência dessa ‘diferença’. Em razão disso, retornamos a Bom Jardim, em setembro de 2013, para conversarmos com Sarah sobre como ela percebia o evento ocorrido.

Na verdade, ocorreu mesmo esse fato em que as nossas alunas, vamos chamar assim, se organizaram para fazer a apresentação das “Empreguetes”, uma vez que a novela estava no auge. E a direção, a diretora censurou a apresentação delas, mas, no instante que houve a censura, ela mesma tomou a atitude de fazer conosco uma reunião para tratar desse assunto, para saber qual era o nosso ponto de vista em relação a essa apresentação, uma vez que se tratava de integrantes homossexuais e que, segundo ela, não eram muito bem vistos pela sociedade e que estariam na escola para visita. Mas, nesta reunião, os professores, tivemos unanimemente a mesma opinião de que elas deveriam, sim, fazer a apresentação sem nenhuma censura. E ela [a diretora] tomou a consciência de que, na verdade, não deveria mais continuar com a censura. E elas prosseguiram com a apresentação que, de fato, foi um sucesso. Daí para cá, não houve mais preconceito, mais censura, em relação mesmo ao estilo das meninas, vestimenta, roupas, uma vez também que importante ressaltar que ela só não admite shorts, roupas muito curtas, para que não se exponham muito e venham causar tumulto no recinto escolar. Esse momento parece até servido para que houvesse uma reflexão não só com a parte gestora, mas, também com o corpo docente de modo que agora são [as alunas trans] mais respeitadas, tanto por nós funcionários – envolvendo corpo docente e gestores – como também por parte de colegas. E, até de certa forma, sob o ponto de vista da sociedade em geral (Sarah, Bom Jardim-GO, setembro de 2013, ênfases em negrito nossas).

O receio sustentado pela direção da escola de Sarah em relação ao impacto que a apresentação das alunas *trans* causaria à comunidade confirmou as argumentações de Louro (1997). Ou seja, além de reproduzir e refletir as concepções pré-determinadas de gênero e sexualidades que circulam na sociedade, a escola as produz por meio de diversos mecanismos pedagógicos, nomeadamente, pelo próprio currículo.

Por outro lado, quando a diretora convocou uma reunião com os/as docentes da escola para definirem juntos/as o rumo das atividades nos turnos subsequentes, sinalizou para algumas

argumentações. Apesar do caráter reprodutivo e normativo da instituição escolar, é no seu interior que podem surgir medidas que contrariem e recusem processo de preconceito e discriminação social, desencadeando possibilidades de mudanças representativas no contexto escolar (PESSOA, 1999; LOURO, 2004; JUNQUEIRA, 2009a).

Sarah expressou sua surpresa quando todo o corpo docente decidiu positivamente pelo prosseguimento da apresentação. Ao detalhar que não era admitido que se usassem roupas curtas na escola, isso não se restringia apenas às alunas *trans*, mas ao corpo discente no contexto geral. Com nosso reencontro, as dúvidas por nós levantadas após o conhecimento da apresentação das “Empreguetes” foram resolvidas, consolidando nossa impressão inicial de possibilidades de efetivação da diferença naquele espaço.

Esse evento ocorrido na escola de Sarah assemelhou-se ao ocorrido na escola de Alysson, no que se refere ao modo como gênero e sexualidades são tratados com cautela. Alysson enfatizou que sua presença naquele espaço e a forma como se colocou nessas situações fez emergir contextos singulares. Da mesma forma que Sarah, Alysson acreditava que sua presença e de outros professores *gay*stinhainfluenciado na migração de alunos/as LGBT para aquele espaço em razão de um acolhimento e tratamento diferenciado, o que já lhe foi relatado por discentes.

Então, acaba que os outros meninos de outras escolas que são gays têm se aglutinado mais na nossa escola. Eu acho que por se sentirem melhor, por serem mais bem acolhidos. Por exemplo, na minha sala de aula eu jamais vou deixar que um aluno sofra qualquer questão e principalmente por esta. Então, quando há uma discussão, eu já interfiro e acaba no mesmo momento. Porque, uma vez que eu me coloco dentro da questão, qualquer tipo de ofensa que esteja fazendo a outra parte, acaba fazendo a mim também (Alysson, Ituiutaba-MG, janeiro de 2013, ênfase em negrito nossa).

Apesar de anunciar uma postura de posicionamento frente às questões de discriminação e preconceito envolvendo questões de gênero e sexualidades na sala de aula, Alysson, em outros momentos, apontou uma fragilidade em lidar com essas questões no sentido geral. Isso adveio, por exemplo, ao afirmar que oferece “suporte” aos/às alunos/as que a procuram na dimensão pessoal, como especificado nos fragmentos anteriores de sua entrevista.

Essa fragilidade possivelmente se associa à existência de uma cultura escolar pautada nos princípios da sociedade moderna, constituída de práticas sociais hegemônicas. Em razão de sua coesão estrutural, torna-se mais difícil abalar seus conceitos e relações e, conseqüentemente, desorganizar sua totalidade. Essa fragilidade, associada às diversas formas de atravessamentos das fronteiras do gênero e das sexualidades relatadas pelas docentes, mesmo no que se refere à constituição de suas próprias identidades sociais, denuncia o quanto vivemos em um mundo diferenciado daquele idealizado pelo Iluminismo, tanto nos aspectos globais quanto locais (VEIGA-NETO, 2002).

Evidenciamos, desse modo, um dos principais aspectos problematizados pelas teorias pós-críticas, a crise em que se encontram conceitos e valores que estruturaram a concepção moderna estável, fixa e linear de sujeito e sociedade (HALL, 2005; SILVA, 2007). Veiga-Neto (2002) interpretou essa crise como mais próxima de um conjunto de “mudanças culturais” que estabeleceram novas percepções sobre a realidade, assim como novas práticas sociais necessárias para a compreensão e reconstrução dos processos culturais que inviabilizaram o reconhecimento de vivências que contrariam os princípios hegemônicos. Nesse processo, a Educação ocuparia lugar central.

Poderíamos interpretar, portanto, que, apesar de suas marcas inscritas no corpo, impossibilitando uma invisibilidade estética de docentes e discentes transgressores/as das normas de gênero e de sexualidades, os relatos de Alysson e Sarah parecem levantar indícios de que a existência desses sujeitos na escola é possível. Isso advém, ainda que desencadeiem confrontos que possam comprometer uma “ordem” pré-estabelecida, o risco de desajustar a naturalidade cultural da heteronormatividade designada pelas “entidades inventadas” (VEIGA-NETO, 2002) histórica e socialmente.

Considerações

Mediante as discussões realizadas até aqui, o questionamento dos valores sexuais e das concepções de gênero culturalmente estabelecidas é um processo desencadeado pela presença de professoras *trans* na escola, mesmo para aquelas que não visualizavam a efetivação desse processo por falta de conhecimento específico ou engajamento político. Esse fato foi um dos principais aspectos evidenciados na pesquisa de mestrado, na qual constatamos que, na atuação docente, o/a professor/a homossexual e a professora *trans* não se desvinculavam das marcas do gênero e da sexualidade inscritas em seu corpo, mesmo que não as anunciassem (FRANCO, 2009).

Nesse sentido, posições de sujeito, indícios de desestabilização, questionamentos de valores e concepções, possibilidades de novas formas de ensino e aprendizagem foram dimensões das narrativas das doze professoras *trans* brasileiras por nós investigadas. Isso nos permitiu identificar, compreender e, indiscutivelmente, transitar entre a discussão da diferença relacionada às questões de gênero e sexualidades no contexto escolar.

Apesar dos diversos obstáculos enfrentados em suas trajetórias escolares, nas suas experiências como docentes, todas as professoras da pesquisa narraram histórias de êxito e reconhecimento profissional. Nessas histórias, relataram o desencadeamento de processos de subversão e de abalo de valores, normas e crenças. Na verdade, formas de resistências, intencionais ou não, que desencadearam possibilidades de estruturação de novas formas de ensino e

aprendizagem no que se refere à discussão sobre gênero e sexualidades. Confirmaram que a escola consiste em um dos espaços possíveis de efetivação do direito de se constituírem como humano.

Referências

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 37-53.

BENEDETTI, Marcos. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

FOUCAULT, Michael. As ciências humanas. In: _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tanus Muchail. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 361-404.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FRANZOLIN, Fabiana. Funkeiras do quadrado de oito são investigadas pelo Ministério Público. **Hoje em dia**, Juiz de Fora, 15 mai. 2013. Notícias, p. 1. Disponível em: <<http://www.hojeemdia.com.br/pop-hd/funkeiras-do-quadrado-de-oito-s-o-investigadas-pelo-ministerio-publico-1.123752>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 293-324.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 345-362.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2005.

HILTON, Bruce. **A homofobia tem cura?: o papel das igrejas na questão homoerótica**. Tradução de Sieni Maria Campos. São Paulo: Ediouro, 1992.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 13-52.

_____. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola com lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, Ed. UnB, 2009b. p. 161-193.

LOURO. Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre a educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Ed. PUC-Rio, 2003.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 10, p. 79-89, jan./abr. 1999.

SILVA, Jeferson Ildefonso. Conhecimento cotidiano: uma epistemologia da práxis histórica. **Ícone**, Uberlândia: UNIT, v. 7, n. 1 e 2, p. 73-80, jan./dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: CONSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.