



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**SOB O PREFIXO TRANS: ETNOGRAFIA, TRANSGENERIDADE E EDUCAÇÃO
EM COLETIVOS POLÍTICOS E PROGRAMAS DE EXTENSÃO**

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

**PORTO ALEGRE
2021**

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

SOB O PREFIXO TRANS: ETNOGRAFIA, TRANSGENERIDADE E EDUCAÇÃO EM
COLETIVOS POLÍTICOS E PROGRAMAS DE EXTENSÃO

Tese de Doutorado em Antropologia Social,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Steil.

PORTO ALEGRE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Alef de Oliveira
Sob o prefixo Trans: Etnografia, Transgeneridade e
Educação em Coletivos Políticos e Programas de
Extensão / Alef de Oliveira Lima. -- 2021.
182 f.
Orientador: Carlos Alberto Steil.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Social, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Antropologia da Educação. 2. Coletivos. 3.
Aprendizagem. 4. Transgeneridade. 5. Etnografia. I.
Steil, Carlos Alberto, orient. II. Título.

ALEF DE OLIVEIRA LIMA

SOB O PREFIXO TRANS: ETNOGRAFIA, TRANSGENERIDADE E EDUCAÇÃO EM
COLETIVOS POLÍTICOS E PROGRAMAS DE EXTENSÃO

Tese de Doutorado em Antropologia Social,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa de
Pós-Graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Megg Rayara Gomes de Oliveira

Programa de Pós-graduação em Educação
UFPR

Professor Dr. Fernando Seffner

Programa de Pós-graduação em Educação
UFRGS

Professora Dr^a. Vi Grunvald

Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
UFRGS

Professor Dr. Carlos Alberto Steil (Orientador)

Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
UFRGS

*Para minha mãe Rafaela, em seu esforço em
meio às adversidades de ser uma mãe solteira.*

*Para meu amor, Bruna, por me ajudar a entender
os sentidos do amor.*

AGRADECIMENTOS

Eu nunca fui um herdeiro nos termos em que Pierre Bourdieu argumenta. Um herdeiro como aquele que tem a herança, aquele cujos pais deixam alguma coisa ou a repassam através da tradição, do hábito, da crença, dos sentimentos. Como essa dádiva não me foi outorgada e sintetiza a condição de tantos outros e outras pelo Brasil afora, me vi na condição de *fazer a herança*. Evidentemente, a herança que construí é muito mais coletiva que individual. São partes, relações, incentivos, gestos de apoio e cuidado que fui trazendo junto a mim, transformando tudo em um produto instável de recordações e, principalmente, em uma tese.

Por esse motivo, gostaria de agradecer a toda a minha família, em especial, a minha mãe Rafaela Silva, que, como a maioria das mães, não desiste de seus filhos. Agradeço a toda a comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela oportunidade e pelas condições. Ao CNPq pela bolsa necessária à execução e viabilidade da pesquisa. Ao meu orientador, Carlos Steil, que respeitou meus ritmos e me deu a liberdade necessária para ser um pesquisador. Ao TransEnem e aos seus participantes em quase três anos de voluntariado. Aos meus alunos e alunas Trans, cujas vidas eu desejo que sejam completamente livres. Ao TransPassando e seus membros, pela acolhida e a oportunidade. À professora Simone Simões pelo caminho da antropologia.

À Bruna Andrade, meu amor e minha inspiração. À Tatiane Muniz, por seu ouvido atento e suas tiradas que tanto contribuíram para a construção da tese. A Caio Tedesco pela amizade e companheirismo, além de todo o apoio nessa etnografia. A Blue Mariro pela leitura e pela confidencialidade sentida quase instantaneamente entre dois nordestinos em Porto Alegre. Aos diversos interlocutores e interlocutoras diretas/os e indiretos/as que tive nesse percurso. Aos amigos e amigas como Gabrielle Mendes e os momentos divertidos que tivemos para esquecer a tese. Às Pessoas Trans que me disponibilizaram auxílio e dedicação; a eles e elas o meu sincero desejo de dignidade e igualdade.

O propósito da antropologia é fazer o mundo seguro para as diferenças humanas.

Ruth Benedict

Que cool, que cool é esse? Quem quer cair dentro dele?

Que cool, que cool é esse? Quem quer cair dentro dele?

Primeiro põe um pé, põe outro. Depois cai dentro.

Linn da Quebrada e Mulher Pepita, **Dedo Nucué**

Diz que quer estudar, só fala nisso. Até agora não deu pra nada, nem pra carpina nem pra pedreiro, vive fazendo conta, sabe mais tabuada que muito livro e professor. De que me serve assim? Só da despesa e nada posso fazer. Torcer a sina que trouxe do sangue que não é meu? Querer dar um rumo que não é o dele? Isso não vou fazer porque sou mãe, não sou madrasta. Sou mãe e pai, é muito para mim que vivo de vender na rua, de fogareiro de carvão e lata de comida. Vim lhe trazer e lhe entregar, Ojuobá. Dê destino a ele.

Jorge Amado, **Tenda dos Milagres**

RESUMO

Como aprendemos a nos tornar sujeitos políticos? Em quais circunstâncias uma identidade política é aprendida? Essas e outras perguntas são margeadas pela presente tese em Antropologia Social. No decorrer de quase três anos de trabalho de campo junto a coletivos políticos e programas de extensão que contribuem para o ingresso de Pessoas Trans no Ensino Superior, perspectivo a produção de identidades políticas. As iniciativas funcionam para além de um propósito educacional, sua investidura se baseia no combate à transfobia nos espaços formais de ensino, nos processos de aprendizagem e na garantia de formas de acolhimento para a população Trans que, por algum motivo, não concluiu os níveis fundamentais e médio de educação. No território brasileiro, mais de uma dezena de ações semelhantes podem ser encontradas. Duas delas se tornaram os principais universos empíricos da minha pesquisa, respectivamente, o coletivo pela Educação Popular TransEnem, situado em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e o Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará TransPassando, localizado em Fortaleza, Ceará. A etnografia aborda a descrição desses coletivos, seus meandros institucionais e pedagógicos, as histórias que os compõem, bem como problematiza seus objetivos, seu protagonismo e seus interesses. Além disso, organiza um debate acerca da construção de práticas sociais de aprendizagem em que uma identidade política é produzida de modo coletivo, mas também pessoalizado. Por isso, o escopo metodológico da tese se ancora em uma mirada qualitativa, utilizando dados de primeira mão: entrevistas não-diretivas, diários de campos, relatórios e relatos. Do ponto de vista teórico, a problematização dos resultados se vincula a uma antropologia da aprendizagem e da educação, não deixando de abordar as temáticas de gênero e transgeneridade, já que se trata do principal recorte descritivo dos/das interlocutores/as da etnografia. Como resultado, a tese argumenta em favor de um processo formativo, histórico, desconstrutivo e dinâmico em que as identidades sintetizam uma prática de aprendizagem política forjada em circunstâncias sociais adversas de preconceito e discriminação. A educação, nesse sentido, passa a figurar enquanto um elemento essencial de dignidade e resistência para Pessoas Trans e Travestis. E os coletivos se tornam agentes sintetizadores de uma vontade social difusa desse grupo por seu reconhecimento, mesmo com todos os seus problemas de representatividade.

Palavras-chaves: Antropologia da Educação. Coletivos. Aprendizagem. Transgeneridade. Etnografia.

ABSTRACT

How do we learn to become political subjects? Or under what circumstances is a political identity learned? These and other questions are bordered by the present thesis in Social Anthropology. During almost three years of field work with political groups and outreach programs that help the entry of Trans, Transvestites or in the process of gender transition in Higher Education, perspective the production of political identities. The initiatives work beyond an educational purpose, their investiture is based on combating transphobia in formal teaching spaces, in learning processes and in guaranteeing forms of reception for the Trans population who, for some reason, did not complete the fundamental levels. and high school education. In Brazilian territory more than a dozen similar actions can be found. Two of them became the main empirical universes of my research, respectively: the collective for the Popular Education TransEnem, located in Porto Alegre in Rio Grande do Sul and the Extension Program of the State University of Ceará TransPassando, located in Fortaleza/Ceará. Ethnography addresses the description of these collectives, their institutional and pedagogical intricacies, the histories that compose them, as well as problematizing their objectives, their protagonism and their interests. Furthermore, it organizes a debate about the construction of social learning practices in which a political identity is produced collectively, but also personalized. Therefore, the methodological scope of the thesis is anchored in a qualitative perspective, using first-hand data: non-directive interviews, field diaries, reports and reports. From a theoretical point of view, the problematization of the results is linked to an anthropology of learning and education, while addressing gender and transgender issues, as this is the main descriptive outline of the interlocutors of ethnography. As a result, the thesis argues in favor of a formative, historical, deconstructive and dynamic process in which identities synthesize a political learning practice forged in adverse social circumstances of prejudice and discrimination. In this sense, education comes to figure as an essential element of dignity and resistance for Trans and Transvestites. And collectives become synthesizing agents of a diffuse social will of this group through their recognition, despite all its problems of representation.

Keywords: Anthropology of Education. Collectives. Learning. Transgenderedness. Ethnography.

RÉSUMÉ

Comment apprenons-nous à devenir des sujets politiques? Ou dans quelles circonstances une identité politique s'apprend-elle? Ces questions et d'autres sont bordées par la présente thèse en anthropologie sociale. Pendant près de trois ans de travail de terrain avec des groupes politiques et des programmes de sensibilisation qui aident à l'entrée des Trans, Travestis ou en processus de transition de genre dans l'Enseignement Supérieur, perspective la production d'identités politiques. Les initiatives fonctionnent au-delà d'une finalité éducative, leur investiture est basée sur la lutte contre la transphobie dans les espaces d'enseignement formels, dans les processus d'apprentissage et dans la garantie de formes d'accueil pour la population trans qui, pour une raison quelconque, n'a pas terminé les niveaux fondamentaux et l'enseignement secondaire. Sur le territoire brésilien, plus d'une douzaine d'actions similaires peuvent être trouvées. Deux d'entre eux sont devenus les principaux univers empiriques de ma recherche, respectivement : le collectif pour l'éducation populaire TransEnem, situé à Porto Alegre à Rio Grande do Sul et le programme d'extension de l'Université d'État de Ceará TransPassando, situé à Fortaleza/Ceará. L'ethnographie aborde la description de ces collectifs, leurs subtilités institutionnelles et pédagogiques, les histoires qui les composent, ainsi que la problématisation de leurs objectifs, de leur protagonisme et de leurs intérêts. De plus, il organise un débat sur la construction de pratiques d'apprentissage social dans lesquelles une identité politique est produite collectivement, mais aussi personnalisée. Ainsi, la portée méthodologique de la thèse est ancrée dans une perspective qualitative, en utilisant des données de première main : entretiens non-directifs, journaux de terrain, rapports et rapports. D'un point de vue théorique, la problématisation des résultats est liée à une anthropologie de l'apprentissage et de l'éducation, tout en abordant les questions de genre et de transgenre, puisque c'est là l'esquisse descriptive principale des interlocuteurs de l'ethnographie. En conséquence, la thèse plaide en faveur d'un processus formatif, historique, déconstructif et dynamique dans lequel les identités synthétisent une pratique d'apprentissage politique forgée dans des circonstances sociales défavorables de préjugés et de discrimination. En ce sens, l'éducation devient un élément essentiel de dignité et de résistance pour les Trans et Travestis. Et les collectifs deviennent des agents synthétiseurs d'une volonté sociale diffuse de ce groupe à travers leur reconnaissance, malgré tous ses problèmes de représentation.

Mots-clés: Anthropologie de l'éducation. Collectifs. Apprentissage. Transgenre. Ethnographie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Herm-aphrodite, do artista russo Le Heretic.....	16
Figura 2 - Roda de carteiras.....	27
Figura 3 - Sala vazia	52
Figura 4 - Molécula do DNA da Banana.....	57
Figura 5 - Pátio do Centro de Humanidades da UECE	75
Figura 6 - Cartaz sobre surdez e gênero	89
Figura 7 - Not my body	99
Figura 8 - Divine reflections.....	102
Figura 9 - Adam Eve.....	141
Figura 10 - Show de Linn da Quebrada e Jup do Bairro	142

SUMÁRIO

COMENTÁRIOS INICIAIS: DA LINGUAGEM DA TESE.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 PERCURSO.....	18
1.2 A MORFOLOGIA E A ÉTICA DE UM PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
1.3 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	25
2 TRANSEMEM DE PORTO ALEGRE/RS.....	27
2.1 O QUE É UM COLETIVO.....	28
2.2 SUA ORGANIZAÇÃO.....	32
2.3 SUA HISTÓRIA.....	36
2.4 SUA PEDAGOGIA.....	43
3 DIÁRIOS DE CLASSE E DIÁRIOS DE CAMPO.....	52
3.1 NOTAS DE AULA E A IDEIA DE UM ENSINO SITUADO.....	53
3.2 PROFESSORES CIS E ALUNES TRANS	62
3.3 OFICINAS DE PESQUISA E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO.....	65
3.4 "A DISFORIA SÃO OS OUTROS":ESCOLA, TRANSGENERIDADE E SENTIMENTOS.....	69
4 O TRANSPASSANDO DE FORTALEZA/CE.....	75
4.1 UM PESQUISADOR NEGRO, PORÉM CISGÊNERO.....	76
4.2 "COM QUANTAS TRAVESTIS SE FAZ UMA UNIVERSIDADE".....	82
4.3 SURDEZ E GÊNERO: DIFERENÇA E INTERSECCIONALIDADE.....	89
4.4 LUTAS POLÍTICAS E APRENDIZAGENS EMOCIONAIS.....	94
5 FICÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO E REPRESENTAVIDADE.....	99
5.1 EVA E SUAS DUAS IDENTIDADES.....	101
5.2 CARLOS E A CORPOREIDADE DO ALUNO TRANS.....	105
5.3 JANAÍNA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE RAÇA, GÊNERO E AFETO.....	109
5.4 DO QUE FALAM OS/AS PROFESSORES/AS TRANS?.....	112

6 A PANDEMIA.....	120
6.1 O CAMPO NUNCA É INTERROMPIDO?.....	121
6.2 PROBLEMAS DE DESIGUALDADE E DE ANGÚSTIA.....	125
6.3 NOVAS ROTINAS DE APRENDIZAGEM.....	130
6.4 OUTROS DESLOCAMENTOS.....	35
7 IDENTIDADE, APRENDIZAGEM E POLÍTICA.....	141
7.1 UM SHOM DE LINN DA QUEBRADA E JUP DO BAIRRO.....	142
7.2 POLÍTICAS DE APRENDIZAGEM: SOCIABILIDADE E DIFERENÇA.....	147
7.3 O SENTIDO EDUCATIVO DOS COLETIVOS: A EDUCAÇÃO COMO GUERRA..	151
7.4 A DANÇA DA CHUVA.....	155
CONCLUSÃO.....	160
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A - MATRIZES DOCUMENTAIS.....	173
ANEXO A - PROJETOS, PROGRAMAS E COLETIVOS (MODIFICADA*).....	178

COMENTÁRIOS INICIAIS: DAS LINGUAGENS DA TESE

A presente tese em Antropologia Social, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não faz um uso direto da *linguagem neutra*, tão pouco se fecha a necessidade de refletir de modo mais acurado sobre a utilização categorias teóricas e ativistas no que diz respeito a interpretação das experiências sociais em que os marcadores de gênero, raça, classe e sexualidade se presentificam. De forma alguma, o uso da linguagem neutra é subestimado como algo irrelevante de problematizar, mas a posição assumida nesta tese, que mantém o binarismo da linguagem no intuito de articular e preservar a vontade de alguns e algumas interlocutores/as cujo reconhecimento de sua identidade de gênero está marcado pelo binarismo – isto é, dentro dos/as participantes da pesquisa ficou claro a necessidade de manter sua designação no feminino e no masculino, pois assim o requeriam.

A desinência do gênero na língua portuguesa, seu escopo nos artigos e pronomes, em que a problemática de marcar e ativar a produção do gênero do ponto de vista da linguagem traduz uma posição cultural. A linguagem neutra, acompanhando um movimento político na esteira das discussões do Transfeminismo e suas contestações públicas, pauta a neutralidade almejada na linguagem enquanto uma forma de ativismo social e linguístico – não apenas segmentar, mas estrutural. Trata-se de se contrapor ao uso da língua como instrumento de reprodução de violência e de poder (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, não caberia ao leitor e a leitora se perguntar se uma Pessoa Trans é binária ou não-binária? E o que faz dessa pessoa binária ou não? De todo modo, talvez com um olhar mais etnográfico e menos ancorado em pressuposições sobre “ser ou não ser”, se deva atentar para o agenciamento dos sujeitos e sujeitas sobre seus próprios modos de identificação e de identidade. Mulheres com paus e Homens de buceta podem se reconhecer binários ou não-binários conforme suas histórias de vida e suas afirmações de existência.

O que não invalida uma reflexão acerca do entendimento de que o binarismo do sexo ou, especificamente a categorização do dimorfismo sexual – em sua difusão histórica entre os séculos XVII e XVIII (LAQUEUR, 2001), promoveu a crença que os sexos seriam superfícies não marcadas pela cultura, uma realidade pré-discursiva. Caracterizando a base em que o binarismo do sexo, seria a rigor, a representação mais fiel de um binarismo de gênero – alicerçado na sua suposição de natureza. O que a linguagem neutra assume em contraponto a um binarismo da/na linguagem é a disputa desde uma fenomenologia para criar condições de nomeação e definição que demarquem um processo de desconstrução da exclusão e

hierarquização da língua. Logo, a proposta é remarcar o potencial inclusivo da linguagem¹. Não trazer a tese escrita na linguagem neutra, por mais que pareça esmorecer a luta, tem por base a necessária marcação de uma escuta sobre o binarismo manifestado pelos/as interlocutores/as, não como algo negativo, e sim, na alusão de preservar a manifestação de sua vontade compreendendo nela uma chance de problematização muito além da proposta da pesquisa. Nesse intuito, os/as leitores/as poderão encontrar, vez por outra, termos atinentes a essa linguagem, como por exemplo: *alunes* (aluno/as), *professories* (professores/as), *voluntaries* (voluntários/as), *corpes* (corpos/as) etc. Mas a escrita dessas palavras, em específico, diz respeito ao seu contexto de utilização para os/as participantes dos diferentes coletivos. Portanto, são tomadas enquanto expressões êmicas desses grupos e são grifadas em itálico (caso apareçam).

PESSOAS TRANS

Os termos *Pessoas Trans e Travestis* escrito com as iniciais maiúsculas têm uma conotação ético-política. Escrevo desse modo para demarcar uma posição de identidade e de sujeitos de direitos frente ao contexto histórico que é vivenciado. A palavra *Trans*², em sua trajetória etimológica, vem do latim e significa algo como “além de” ou “aquilo que transpassa ou se opõe”. É frequentemente utilizado enquanto um termo guarda-chuva para uma diversidade de pessoas cujas identidades e expressões de gênero sejam dissonantes das normas dominantes, especificamente o (cis)sistema sexo-gênero (RUBIN, 2016). Quando escrevo *Pessoas Trans e Travestis*, ou mesmo em *Processo de transição de gênero* não quero manter ou enfatizar qualquer hierarquização sobre essa marcação de identidade. É importante reafirmar que não existe ou se mantem quaisquer verticalizações acerca dessas identificações. Outra vez, é preciso atentar-se ao escopo dos dados etnográficos, em que as sujeitas ou sujeitos da pesquisa reivindicam-se sua própria legitimidade ao recorrer as diferentes afirmações de sua travestilidade e/ou transgeneridade. Existe sempre um substrato etnográfico e um sentido de posicionalidade. Assim, me utilizo dos termo *Pessoas Trans e Travestis*, bem como em processo

¹ A linguagem neutra e suas outras reverberações no plano político e linguístico da língua portuguesa abrange muito mais que apenas o lugar da enunciação e da comunicabilidade, pois aponta as dimensões de poder que constituem a cultura, seus rasgos de classificação. Para maiores informações ver: LOURENÇO, Beatriz. *Nem ele, nem ela: por que a linguagem neutra é importante*. Disponível em: <https://bitniks.com.br/nem-ele-nem-ela-por-que-a-linguagem-neutra-e-importante/>. Acesso em 21/11/2021.

² A reportagem de Mary Schmich, publicada em 23 de maio de 2016, sugere que a palavra *Trans* foi cunhada pela ativista Virgine Prince em 1969, apesar de existir um registro escrito de que o psiquiatra John J. Oliven tenha usado um termo similar ainda em 1965, em um texto de sobre higiene sexual e patologia (SCHMICH, 2016).

de transição para resguardar as posições dos sujeitos e sujeitas – não visou enfatizar uma higienização ou gradação das existências Trans – mas, recorrer a sua multiplicidade, aos seus sentidos de atravessamento.

Conceitualmente, o termo Trans passou a ser uma abreviação da *transgeneridade* e/ou *transexualidade*, de acordo com a psicóloga Jaqueline Gomes de Jesus (2012). Para ela, ambas as palavras podem ser tomadas de maneira sinônima e designam experiências e existências de identidades de gênero. Para os fins da tese, optou-se somente pela utilização do termo transgeneridade por compreender que as existências Trans são atravessadas pelas posicionalidades do gênero. Destarte, mesmo interpretando a terminologia transexual/transexualidade enquanto formulações similares ao conceito de Transgeneridade pareceu mais interessante e politicamente relevante demarcar a generidade/generificação como forma de caracterização das expressões da identidade Trans, pois, comporta, como sugere a filósofa Leila Dumaresq (2016) um lugar de interpelação para a identidade cisgênera (mais além do que sua mera contraposição as existencialidades Trans). É viável também recorrer ao entendimento da multiplicidade dessas categorias que ainda estão em disputa por seu teor de assertividade seja no escopo do ativismo Trans seja nas esferas acadêmicas, não constituindo necessariamente algo fechado, decidido e estabilizado.

Um bom exemplo dessa discussão é a identidade Travesti/Travestilidade em que os elementos constituintes e marcadores da experiência Travesti na América Latina ressoam como uma identificação política posicionada dentro de contextos históricos de momentos sociais específicos como a ditadura brasileira, os discursos medicalizantes no cenário de violência que fizeram emergir as vozes Travestis entre 1970 e 1980 (ODARA, 2020). Tal identidade para diferentes ativistas e teóricas não poderia ser engolida como um termo sobressalente e/ou sinônimo ao de Pessoa Trans, na medida em que demarca um pertencimento histórico, uma identidade de luta política e/ou uma vivência/existência que reivindica o feminino em uma posição não-binária (SALES, 2012; BAGAGLI, 2017). Outras intelectuais Trans, reconhecendo esse aspecto, como Megg Rayara de Oliveira, Sara York e Bruna Benevides, usam o neologismo *tranvestigênera*, cunhado pela primeira vez pela ativista Indianara Siqueira. A palavra busca abarcar justamente a especificidade brasileira da identidade Travesti em seus diferentes enraizamentos sociais, que de forma alguma, minoram uma existência Trans, mas a situam dentro do debate da colonialidade e brasilidade da apropriação e produção das categorias sociais de nomeação e reconhecimento (YORK; OLIVEIRA; BENEVIDES, 2020).

O CISGÊNERO E SUAS DERIVAÇÕES

A palavra cisgênero etimologicamente tem uma raiz latina assim como a partícula Trans. O cis significa o “lado de cá, aquém, o que não atravessa, o que permanece”, é uma metáfora política e não apenas um termo neutro ou uma categoria reducionista de oposição ao Trans, como explica crítica literária e pesquisadora Amara Moira Rodvalho (2017). O cisgênero, em expressividade e identidade de gênero se poria ao lado da terminologia Trans na forma de um elemento representacional e social em que a suposta angulação normativa sexo e gênero estaria em acordo, simetrizado. O que Rodvalho enfatiza é que o cis – a identidade cis, a cisnormatividade – também são lugares produtores de performances de gênero e, portanto, atravessados por regramentos, normatividades, binarismos, pluralidades e multiplicidades, na medida em que, podem significar, ressignificar e reiterar padrões e rupturas com as normas de gênero. A psicóloga Sofia Favero (2019) vai adiante, e perspectiva a cisgeneridade enquanto um escopo de identidades que também precisam ser vistas interseccionalmente, isto é, ao se analisar a constituição das identidades cis, em uma sociedade racista, homofóbica e machista, deve-se compreender o atravessamento composto de marcadores que impedem uma analítica unilateral sobre o ser cisgênero e sua cisgeneridade (que pode ser negra, lésbica, afeminada etc.).

A cisnormatividade, como o termo indica, acompanha a cisgeneridade, mas o conceito avança ao relacionar a norma e os privilégios cis na forma de uma narrativa, de um enquadramento que opera politicamente e reproduz socialmente as normas de gênero. A cisnormatividade representa o grau político de uma cisgeneridade compulsória. É difícil não recorrer ao entendimento que toda a cisnormatividade, na forma de um atributo difuso e socialmente posicionado produz uma gama de diferentes efeitos na vida de Pessoas Trans todos os dias no Brasil e no mundo, inclusive nos aspectos mais básicos da existência como ir ao banheiro, andar na rua, paquerar, ser tratada no prenome correto e com o artigo correto à sua identidade de gênero. O que caracteriza a intenção da cisnormatividade é, conforme argumenta a pedagoga transfeminista Letícia Nascimento (2021) é o enquadramento à norma, ao seu ideal supostamente naturalizado, simetria imaginária que cria dispositivos de poder sobre os corpos e as subjetividades. Criando ao máximo de sua força discursiva – um sistema – um sistema ciscentrado em que as identidades Trans são lançadas a um lugar da abjeção. Sendo, o sistema a conjuração de diferentes tecnologias de poder, mecanismos explícitos e sutis que objetivam sobretudo, demarcar desde a violência uma fronteira entre os corpos e existências “legítimas” e aqueles corpos que fogem, burlam, transcendem a norma.

Cisheteronormatividade: a palavra incorpora aqui duas ideias de identidade, a identidade de gênero cis e a sexualidade heterossexual conjuntamente ligadas a normatividades de suas

padronagens de experiência (BUTLER, 2003). Se a cisheteronormatividade é o trunfo do sistema – a cisheteronormatividade é sua performance mais que política, por que vai orienta-se não só ao gênero, mas, também a forma do desejo, seu reconhecimento, os escopos dos afetos. Não quero limitar a cisheteronormatividade, na realidade ela amplia a cisheteronormatividade como regramento e registro, na posição de sujeitos cis e heterossexuais não marcados por isso, ou falsamente por isso, projetos como fetiches da normalidade. A cisheteronormatividade nessa pista se constitui na forma de política normativa objetivando a existência Trans, invisibilizando sua pluralidade e contribuindo para se apagamento. Pode-se acrescentar ao debate o quanto a cisheteronormatividade se alia a branquitude (BENTO, 2002) no quesito de ser um elemento constitutivo de privilégios sociais e políticos alinhados em um sistema de poder ciscentrado.

Por fim desejo enfatizar que o processo de feitura da etnografia, no quesito de nomeação e relação conceitual se ateu ao respeito a identidade de gênero de cada um e cada um dos/das interlocutores/as. E mesmo assim essa pesquisa é conduzida por um antropólogo negro nordestino e cis, equivalendo dizer que mesmo o mais rigoroso cuidado pode está atravessado por uma cisheteronormatividade apercebida.

É preciso alertar aos leitores e leitoras Trans que o texto pode provocar gatilhos de sofrimento ao resenhar situações controversas, relatos de preconceitos e mesmo violência. Fica aqui o aviso para ter uma mais leitura tranquila e preparada. A narrativa também demonstra a força de resistência e criatividade da população Trans no enfrentamento de um cotidiano opressivo. Se manter firme e sobreviver à tempestade nunca foi um credo de fé para as Pessoas Trans e Travestis no Brasil; na realidade, é o que explica sua existência e sua dignidade.

Figura 1 - Herm-aphrodite, do artista russo Le Heretic



Fonte: @leheretic (2019).

1 INTRODUÇÃO

Tenho pensado que parte do conhecimento antropológico só é possível por uma resistência a “encarnar” a alteridade. Quero dizer, não é viável pensar que toda e qualquer antropologia consegue ser suficientemente implicada. Às vezes, a outridade parece conter um dado tão particular e único que, para não exotificar, decidimos não ir adiante no projeto de saber almejado. Gostaria de confidencializar que a presente tese em antropologia social tem esse pressuposto – um conhecimento que não assume um corpo ou uma experiência como sua exclusivamente. Não se tem aqui, por todas as páginas que seguem esse esforço etnográfico, qualquer coisa que possa remeter de modo tão idiossincrático à noção de uma epistemologia devoradora de Outros/as. Talvez, ao me situar como um homem negro, com uma identidade nordestina que se reconhece em uma sexualidade dissonante da heteronormatividade, esperasse ao fundo das minhas perspectivas que este trabalho de pesquisa tivesse sido menos cansativo do que realmente foi.

Evidentemente não objetivo lançar mão de um solipsismo qualquer ou convencer os/as leitores/as de que é necessário pensar os limites da experiência etnográfica. Tratando-se, é claro, da potencialidade de produzir uma etnografia em conjunto com Pessoas Trans e Travestis, sinto que minha escrita avança e recua sobre a temática da transgeneridade e da cisgeneridade de modo a tatear no escuro suas relações, impasses, medos. Como escolha política, a tese é também fruto de uma tomada de posição no debate, seja público ou acadêmico. Mas, a presente pesquisa não se alinha à escrita de um militante, tampouco é justificada por uma experiência à flor da pele, já que não sou uma Pessoa Trans.

Minha posição é aquela destinada aos antropólogos e antropólogas ao longo da história da disciplina: o forasteiro inconveniente, o “branco” suspeito que trabalha para o governo colonial, o incrédulo que precisa ser convencido, o “policial disfarçado”, a “criança” a ser educada, aquele que vira e mexe não é como os outros aos quais se faz presente. O verdadeiro estranho no ninho. Um cisgênero no meio dos saberes-Travestis (ZANELA, 2019). Portanto, a base dessa etnografia, situada entre Porto Alegre, Fortaleza e uma crise pandêmica, é nada mais, nada menos, que um ato de aproximação, um efeito de conexão, transitório, parcial, sumindo pouco a pouco com o tempo que segue e vai engolindo o calor das vivências que tive.

A problemática de pesquisa que procuro desenvolver tem relação com uma abordagem feita a partir de um olhar da Antropologia da Educação e da Aprendizagem, buscando, dentre tantas possibilidades, compreender *os processos de aprendizagem política de uma identidade/identificação social que se caracteriza por ações, práticas, sentimentos, rituais,*

pautas reivindicatórias e um sentido, necessariamente, educativo para os coletivos e programas de extensão etnografados ao longo do texto.

Nem sempre esteve tão evidente para mim que pesquisar com Pessoas Trans e Travestis a maneira como essas elas/eles se organizam, performam suas resistências e existências é atravessada por embates de corpo a corpo em um cotidiano opressivo, principalmente nos cenários de ensino-aprendizagem, formais ou não. As diversas iniciativas que foram sendo criadas no Brasil³, ao longo dos anos recentes, demonstra que existe uma força social pujante que se transforma conforme novas necessidades aparecem. Portanto, os coletivos, os programas de extensão e uma grande parte das políticas afirmativas destinadas à população transgênero⁴ se vê conectada a um contexto de luta e reivindicação. Antes, talvez seja importante contextualizar um pouco melhor os percursos que permitiram a emergência dessa etnografia, situando os leitores e as leitoras nas ideias e caminhos que me levaram a propor essa tese, sua linguagem, objetivos, a morfologia do problema de pesquisa, as questões éticas e epistemológicas enfrentadas, a relação entre antropologia e a educação e, por fim, a organização dos capítulos.

1.1 PERCURSO

Para tornar mais inteligível de que maneira eu fui me aproximando das temáticas da educação, do gênero e da escolarização, é interessante narrar um pouco sobre minha trajetória a partir das Ciências Sociais. Foi em 2012 que ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará. Logo no segundo semestre daquele ano passei a atuar como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Sociologia, e a Educação imediatamente se “apresentou” enquanto um foco de estudos. Na época, essa aproximação foi estimulada pelo recente retorno da ciência sociológica na escola⁵. Discutir sobre os modos de ensinar e praticar a Sociologia escolar tomaram conta de

³ Durante o levantamento de dados da presente pesquisa, consegui catalogar pelo menos duas dezenas de iniciativas similares ao TransEnem e ao TransPassando. Todas, de algum modo, se colocam enquanto alternativas de escolarização para o público Trans e LGB, ofertando cursinhos pré-vestibulares, cursos de formação, atividades com objetivo de fomentar a empregabilidade e inserção no mundo universitário. Realizei uma listagem na tabela 1, disponível no Anexo A.

⁴ População transgênero, População T, População Trans escritos aqui são tomados como sinônimos ao longo do texto.

⁵ Esse movimento de retorno da Sociologia para a escola básica ocorreu no entorno de uma campanha pela obrigatoriedade do ensino encabeçada por diversos intelectuais e por entidades representativas de docentes de Sociologia, cujo foco se deu, principalmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro. A obrigatoriedade veio com a Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, assinada pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É a partir desse momento que se encampam a construção de um quadro de pesquisas relacionados ao escopo do ensino, da formação, dos

grande parte dos debates nascentes. Algumas discussões tentavam retrair as origens da interlocução com o campo da Educação a partir dos autores clássicos (CARVALHO, 2004; CARVALHO FILHO, 2014), outros se dedicavam a perspectivar a formação do professor com base nos modelos formativos universitários ofertados no Brasil (MORAES, 2003; HANDFAS, 2012).

Esse contexto talvez tenha sido fundamental para meu entendimento de que se tornar professor era uma tarefa intelectual importante. Além disso, o cenário de debates também favoreceu minha vontade de pesquisar a agenda educacional como um campo empírico. Durante a bolsa de iniciação à docência me foi oportunizado descobrir os desafios do magistério na rede pública de ensino e quais questões eram caras à escola enquanto espaço de pesquisa. Logo, a minha aproximação com os temas educativos especialmente, na condição de uma interlocução sobre os modos de se reconhecer os atores sociais da Educação em suas múltiplas faces, me fizeram observar outros aspectos importantes como o currículo, as formas pedagógicas e a didática. Porém, não quero que o leitor pense que a escola é necessariamente o lugar privilegiado para se pensar as relações educativas. A própria tese visa demonstrar que existe outro tanto de iniciativas contemporâneas: coletivos, programas de extensão, Organizações da Sociedade Civil (OSC), Movimentos Sociais, associações comunitárias, toda a sorte de experiências não convencionais que mobilizam questionamentos fundamentais na atualidade.

De qualquer forma, essa inscrição do campo educacional na minha trajetória me levou exatamente para a presente tese e suas repercussões. Por tudo isso, é relevante apontar o lugar da educação e também da aprendizagem na tradição antropológica perante os autores clássicos, de modo a demonstrar que existe um diálogo, mesmo que fragmentado, entre as duas áreas do conhecimento, bem como novos recortes gerados na contemporaneidade. Entretanto, é preciso compreender que o diálogo, seja teórico ou epistemológico, entre a educação e a antropologia passa por disputas de legitimidade que abrangem uma problematização em torno da maneira como os objetos de conhecimento tidos como canônicos para o discurso antropológico são escolhidos, produzidos e mobilizados. Desde minha dissertação de mestrado em Antropologia Social, feita a partir de uma etnografia com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da UFRGS, venho analisando o lugar interseccional e também limiar que os fatos educativos têm no desenvolvimento da ciência antropológica – principalmente,

desafios da implementação da ciência sociológica na educação escolar – resultando na elaboração de um subcampo de investigação denominado Sociologia do Ensino de Sociologia (LEAL; YUNG, 2015).

quando se olha para o modo como os/as diferentes antropólogos/as conceberam suas investigações, seus esboços teóricos e seus objetos.

Para ser sincero, foi exatamente esse motivo que produziu meu interesse em juntar antropologia e educação. Ponderava comigo mesmo como os fatos educativos poderiam ser objetos de estudo menores, justamente, por seus aspectos complexos: a ritualidade de uma aula, a experiência de escolarização que abrange corpo e sentimentos, a escola como instituição cultural, as dinâmicas de poder e as disputas de valores da educação. Qual desses elementos não interessariam a ciência antropológica? Durante minha graduação, com a bolsa de iniciação à docência, eu tomava nota das aulas, quase fazendo microetnografias do que encontrava nos cotidianos dos diferentes colégios em que atuei. A sala de aula geralmente era um universo muito imprevisível, assim como a sala dos docentes em que os professores criavam verdadeiros totems e tabus sobre as turmas e seus hábitos. Elas e eles produziam formas de classificação, geralmente apontando erros e acertos dos/as adolescentes, medindo e avaliando seus comportamentos com uma lógica que lhes era particular, implícita e que só aparecia ali no intervalo entre aulas, com seus pares.

Na dissertação com a turma da EJA as coisas foram diferentes. Foram quase dezesseis meses de pesquisa, com um acompanhamento integral dos/as alunos/as daquela modalidade. Suas narrativas misturavam emoções de orgulho, vergonha, arrependimento e estresse, que esbarravam na história de sua escolarização. A resolução de voltar a estudar depois de alguns anos afastados da escola geralmente surgia de um intenso debate ulterior, em que a decisão pelo abandono ou pela permanência se via relacionado à possibilidade de suas circunstâncias sociais e à própria imagem que eles e elas detinham acerca de seus processos de aprendizagem.

Na tese, possivelmente por ainda me ver instigado por uma Antropologia da Aprendizagem⁶, resolvi olhar com mais atenção ao recorte das identidades de gênero nos processos educacionais e de como essas identidades pareciam conter aspectos que não estavam dados à primeira vista. Quando me aproximei do TransEnem, dias depois da minha defesa do mestrado, senti um interesse sobre a evasão/expulsão de Pessoas Trans e Travestis no âmbito

⁶ Chamo de Antropologia da Aprendizagem um espaço teórico e metodológico em que os processos e práticas de aprendizagem são tomados como objetos de conhecimento pela ciência antropológica. Nesse debate o aprender deixa de ser considerado um aspecto isoladamente cognitivo e passa a ser reconhecido enquanto uma prática situada socialmente. Autores como Tim Ingold, Jean Lave, Gregory Bateson, Christina Toren e outros são expoentes dessa discussão. No Brasil o professor Carlos Alberto Steil, Isabel Carvalho e Carlos Sautchuk são exemplos da abordagem aplicando sua extensão a áreas de Educação ambiental, Epistemologias Ecológica, Aprendizagem das Técnicas, materialização, novos materialismos etc. De certo, as antropologias da aprendizagem se constituem ainda como um campo em processo de consolidação.

escolar.⁷ Contudo, a pretensão inicial da tese era abordar a Educação de Jovens e Adultos na América Latina, escolhendo o Brasil, a Colômbia e a Argentina enquanto protótipos potenciais para meu estudo de campo.

Entretanto, ao longo de 2018, os rumos políticos da nossa conjuntura nacional me deixaram receoso. O ano eleitoral completamente atípico e o avanço de um conservadorismo popular infligiram angústia em diversos segmentos sociais, e eu pertencia a alguns deles. O tom ideológico elevado do candidato (e atual presidente) Jair Bolsonaro alterou meus planos. Sair do país em meio aos cortes de verbas sucessivos que o então Ministério da Ciência e Tecnologia vinha sofrendo seria temeroso. Não podia arriscar ficar sem os subsídios da bolsa para custear minha estadia. Foi essa decisão que me fez olhar o TransEnem e suas atividades enquanto um interessante lugar para pesquisar. Afinal, já havia ingressado como professor voluntário, estava aprendendo um pouco mais sobre as temáticas de gênero e diversidade, e unir a exequibilidade da etnografia com um tema de relevância social se tornou algo possível. Rendeu bem mais do que eu poderia esperar, pois a tese avançou, tomando forma a respeito dos processos de aprendizagem e das identidades políticas que insurgiam, em um sentido tanto sociológico quanto pedagógico. Iniciativas como o TransEnem, TransPassando, PreparaNem, EducaTrans, dentre outras que conformam ações diretas com uma perspectiva projetiva para acolher e viabilizar acesso à cidadania de Pessoas Trans e Travestis me saltou aos olhos e, por esse motivo, minha etnografia fixou suas bases nesse tema.

Em 2019, iniciei de modo mais sistemático meu trabalho de campo, especificamente focado no TransEnem de Porto Alegre. Comecei a participar das reuniões com meu bloco de anotações, construir o diário de campo, acompanhar aulas de outros/as colegas que eram professores/as voluntários/as como eu. Esse momento foi de suma importância por ter vinculado as vivências dos/das discentes do coletivo, seus hábitos, suas percepções acerca de suas experiências escolares e desejos de futuro, assim como pela possibilidade de escutar com atenção o que meus/minhas colegas Trans tinham a dizer a respeito de representatividade, educação, suas pautas e como entendiam o TransEnem, na forma de um território de resistência que ia além de fornecer conteúdos e dicas para passar no vestibular. Conforme irá se perceber no texto, os coletivos vão em uma direção potencialmente formativa – assim, a ideia de

⁷ Com toda a certeza o termo evasão não é o mais adequado para se falar do processo de expulsão compulsória de sujeitos e sujeitas Trans da escola, apesar de ser usado muito mais enquanto uma categoria técnica. Gostaria de deixar claro que as Pessoas Trans não evadem são expulsão por diferentes e massivas manifestações de homofobia como irão atestar os diversos trabalhos citados aqui como de Megg Rayara de Oliveira (2017) e principalmente o trabalho pioneiro de Luma Nogueira de Andrade (2012) no qual demonstra as relações de assujeitamento e resistências de travestis no contexto da escolarização do sistema estadual de ensino no Ceará.

educação que se defende e se pratica é voltada para uma defesa de cidadania, pelo reconhecimento de singularidades. Portanto, sua aprendizagem é tanto desconstrutiva quanto política. No mesmo ano, viajei para Fortaleza, minha cidade natal, para conhecer e também etnografar o TransPassando. Nessa iniciativa, senti menos confiança por parte dos/das interlocutores/as, mas nada foi um impeditivo. Percebi que o trabalho de campo, quando bem feito, sempre conserva uns bons mal-entendidos que nos ajudam a pensar.

O ano de 2020 foi pandêmico. Ele atrapalhou parte do trabalho de campo – não apenas o meu, mas o de tantos outros e outras pesquisadores/as que realizavam suas investigações. Tive receio de continuar, pois naquele ano as notícias não eram boas e o número de infectados pela Covid-19 crescia de maneira exponencial. Era possível sentir um descaso difuso vindo de vários lados: da população, com sua resistência a incrementar de modo coerente as medidas sanitárias, e do governo federal, que estimulou implícita e explicitamente um negacionismo, postergando os devidos cuidados administrativos com crise, em razão de sua posição irresponsável diante do vírus e seus efeitos.

No geral, mesmo nessas circunstâncias, optei por continuar e passei a realizar um trabalho de observação virtual, com entrevistas mediadas por plataformas digitais e tecnologias telemáticas. Nesse ínterim, consegui aprender alguma coisa com a situação angustiante que a sociedade brasileira viveu (e vive). Ainda no final de 2020, iniciei como bolsista de pós-graduação no projeto de pesquisa intitulado “Estudo multicêntrico sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de travestis e transexuais (POP-TRANS)”, que seguiu até junho de 2021. O projeto é encabeçado pela Universidade de Brasília (UnB) e visa produzir e mapear dados sobre a população Trans, diante da escassez de informações centralizadas acerca dessas pessoas. Foi uma oportunidade excelente que auxiliou na construção dos argumentos da tese. No projeto tive a possibilidade de me aproximar mais das demandas e questões singulares que as Pessoas Trans e Travestis requerem, bem como pude entender melhor a heterogeneidade de suas pautas.

Em 2021, finalmente, após quase três anos de um concurso público para o cargo de professor do ensino médio no Ceará, fui convocado. Esse concurso gerou diferentes embates com o governador do Estado, discussões que envolveram tanto a categoria docente e seu sindicato, o Ministério Público Estadual e até alguns deputados para viabilizar o exercício e a posse dos mais de 2.500 aprovados. A luta só findou realmente após o compromisso expresso da Secretaria da Educação do Ceará em executar um cronograma de convocações em suas etapas. Só depois, com mais calma, passei a me dedicar à escrita da tese, relendo o diário de campo e costurando a abordagem teórica. Particularmente, 2021, em todo o seu primeiro

semestre, foi um ano dedicado à escrita da etnografia, transcrição de entrevistas, leituras e releituras do diário de campo, construção dos caminhos teóricos da tese e formalização dos capítulos. Nesse ano também passei a reler as informações que coletei por um filtro menos formal e menos heteronormativo para tentar dar conta das particularidades dos/das participantes da tese. Pessoas com histórias de vida, sonhos e alegrias que, vez por outra, necessitam se sentir pertencentes em termos de direito e de cidadania aos escopos políticos da vida social. Não quero, nessa afirmação, sobrepujar o protagonismo das pautas da população transgênera e sua incrível habilidade de resistência. Porém, quero dedicar a devida atenção aos elementos problemáticos que a exclusão e a estigmatização provocam no seu convívio cidadão, especialmente, no quesito de sua formação em contextos de ensino-aprendizagem.

1.2 A MORFOLOGIA E A ÉTICA DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Como escolher e definir um problema de pesquisa se, em razão da etnografia ser um empreendimento aberto e intelectualmente variável em temas e procedimentos de teorização, a problemática só pode ser construída na aprendizagem social do/a antropólogo/a em campo? Talvez eu possa me justificar afirmando (como já citei) que fui antes professor que etnógrafo – e essa visão, em termos de entender ou transformar um problema pedagógico/educacional em uma crítica antropológica, me rendeu duas ideias principais vivenciadas no contexto da investigação: 1) a transgeneridade, apesar de não ser o foco último da etnografia, conduz os marcos da tese, posto que descreve uma característica dos/as/es interlocutores e caracteriza seus modos de organização e ação; 2) a educação não se subsume aos atos da aula, mas incorpora um processo de intelectualização e reflexão sobre um modo político de apreender uma identidade.

Para dar mais contornos do que eu chamo de morfologia do problema de pesquisa, irei situar alguns dados acerca das vulnerabilidades educacionais do público T. Em 2019, o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), junto com o *International Trans Fund*, lançou um compêndio de informações e textos sobre a realidade de Pessoas Trans e Travestis no contexto educacional. O documento foi produzido de modo a situar a problemática da transfobia nos espaços de ensino, relacionando-a não apenas às práticas de perseguição da diferença, mas também ao apagamento da produção intelectual de pesquisadores/as Trans.

A obra, intitulada “As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes Trans no Brasil”, trata das identidades de gênero e das pautas do movimento Trans, além de expor os aspectos que frequentemente conformam a vivência de Pessoas Trans e Travestis em espaços

escolares. Em um dado retirado de uma amostra de 250 estudantes Travestis e Trans, incluindo não-binários, cerca de 69% já afirmou passar por algum tipo de constrangimento em aula (CANTELLI *et al.* 2019). E aproximadamente 80% das mulheres Trans não concluíram o ciclo básico, vítimas de perseguição e estigmatização que vão desde o desrespeito ao nome social até a proibição do uso do banheiro em suas escolas (CANTELLI *et al.* 2019).

Embora sejam necessários dados mais extensos para se ter um quadro mais completo, a pesquisa apresentada pelo IBTE é fundamental e nos ajuda a visualizar um pouco do cenário educacional e os motivos de evasão do segmento Trans da educação básica. As iniciativas do TransEnem e do TransPassando, bem como seus congêneres, acabam ocupando um lugar intersticial entre a escola e a universidade, gerando, à revelia do que se espera, um espaço outro, de potencialidades para a vivência e aprendizagem da população Trans. Parte da ideia desses coletivos é fomentar a inserção de Pessoas Trans, Travestis e LGB no campo formal de ensino, auxiliando as pessoas a finalizarem o ciclo do ensino médio e a ingressarem na educação superior. Logo, a morfologia do trabalho é esse espectro de atuação, cujo conteúdo e forma são simultaneamente políticos – porque englobam uma demanda que deveria ser abarcada nas políticas públicas, porém não é abordada pelos órgãos oficiais do governo de modo direto⁸ – e pedagógicos – pois se propõem a acessibilizar um processo formativo.

Nessa situação, é preciso tomar uma série de cuidados éticos e também epistemológicos. A tese não pretende roubar lugares de representação de qualquer Pessoa Trans ou totalizar suas experiências e achatá-las em uma coletânea de fatos e histórias. A etnografia que ofereço é um conhecimento aproximado, como mencionei anteriormente, baseando-se em uma postura não restritiva. Todos/as interlocutores/as tiveram a oportunidade de discutir parte do meu trabalho etnográfico, me alertando de pontos e impasses e me auxiliando a tornar a escrita mais fluida e menos densa a partir de um profundo sentimento de compartilhamento. Entendo que, apesar disso, a escrita continua a ser uma atividade solitária. Assim, parte das ideias e contribuições foram sendo misturadas às minhas próprias impressões. Também gostaria de dizer que, ao longo dos capítulos, o debate sobre a legitimidade e os desafios de uma etnografia com Pessoas Trans e Travestis vão sendo explicitados e problematizados.

Do ponto de vista formal, meu projeto de pesquisa não passou pelo sistema CEP/CONEP. Tanto eu como o professor doutor Carlos Alberto Steil, meu orientador, entendemos, a partir da Resolução 510, promulgada em abril de 2016 pelo Conselho Nacional de Saúde, que a dimensão ética da pesquisa deveria antes se basear no próprio processo de

⁸ O próprio Ministério da Educação não possui uma matriz de informações sobre alunos e alunas Trans, Travestis e Não-binários.

negociação com os/as participantes da etnografia de maneira a criar um compromisso de longo prazo, e não necessariamente uma normativa institucional. Essa premissa se encontra explicitada na própria Resolução 510, nos incisos que liberam da submissão: 1) pesquisa de opinião com participantes não-identificados; 2) com informações de domínio público; 3) de aprofundamento teórico que emergem espontaneamente da prática profissional.

Ainda segundo essa normativa, é preciso reconhecer a particularidade epistemológica das ciências humanas, garantindo a autonomia dos/as pesquisadores/as ao diferenciar ética e legalidade e especificar a eticidade inerente às investigações empíricas no campo das humanidades. Mesmo com esse contexto e para garantir uma salvaguarda aos/às interlocutores/as, a etnografia contou com diferentes termos documentais⁹: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Autorização para acompanhar as aulas dos/as professores/as das iniciativas; Termo de Anuência e Ciência da pesquisa assinados pelos coletivos e programas de extensão para tornar mais transparente minha presença.

1.3 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A organização da tese fica a cargo de uma espécie de levantamento de cenas etnográficas e depoimentos que foram sendo coletados e catalogados ao longo do trabalho de campo. No capítulo inaugural, *TransEnem de Porto Alegre – RS*, elaboro uma descrição sobre minha experiência com esse coletivo, tentando conferir ao texto diferentes percepções acerca de seu funcionamento, suas pedagogias, suas práticas, seu surgimento e os impasses arvorados nas diferentes posições que os/as participantes do TransEnem apresentam.

É preciso confessar que, diferente do TransPassando, minha relação com essa iniciativa foi mais orgânica – não apenas por ter sido durante três anos um professor voluntário de sociologia, mas também pelos afetos que foram sendo traçados no caminho e as amizades produzidas no calor da etnografia. No segundo capítulo, *Diários de Campo e Diários de Classe*, ofereço aos/às leitores/as uma apreciação mais precisa da experimentação de etnografar e ensinar, analisando as formas de processo de ensino-aprendizagem, sempre situadas as circunstâncias e as subjetividades envolvidas nas diversas situações etnográficas. Além disso, problematizo o modo como alguns dos/das discentes do TransEnem se propõem a perspectivar a experiência escolar vivenciada, aludindo a nuances e dores que tal vivência possa marcar nas histórias de sua escolarização.

⁹ Ver Apêndice A.

No terceiro capítulo, *TransPassando de Fortaleza – CE*, meu objetivo foi desenvolver um tensionamento acerca do surgimento desse programa de extensão, dando conta de explicitar as motivações e mobilização que o fizeram surgir a partir do contexto local da Universidade Estadual do Ceará, particularmente, dentro do centro de humanidades. Nessa reflexão, aproveito para examinar os depoimentos das pessoas envolvidas e evocar um pouco mais de suas posições e da necessidade de criar um coletivo de combate à transfobia. Continuo minhas descrições do TransPassando, agora focadas no curso de extensão Surdez e Gênero, no qual tive oportunidade compreender melhor de que maneira é possível operar pelos conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais.

Mais adiante, no quarto capítulo, denominado *Escolarização e Representatividade*, realizo um exame detalhado de algumas entrevistas realizadas, tirando uma espécie de licença poética para ficcionalizar minha problematização e abordar com mais fluidez o tema da experiência escolar, identidade e representatividade desde indivíduos cujas histórias de vida permitem olhar de modo amplo a questão da transgeneridade.

Já no quinto capítulo, *A pandemia*, trago um relato antropológico de minhas impressões sobre a necessidade de um trabalho de campo virtual e os efeitos que tal prática representou na pesquisa. Também organizo alguns questionamentos a respeito do que as/os estudantes do TransEnem vivenciaram esse período de crise pandêmica, identificando os elementos comuns e particulares de suas vivências. Isso só foi possível porque, justamente no período de março a junho de 2020, atuei ainda na função de professor voluntário e, evidentemente, minhas aulas foram mediadas pelas plataformas digitais como *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Jetsi* e outros. Em específico, esse capítulo tem uma escrita dolorida e traz para discussão etnográfica as questões de desigualdade e angústia.

No sexto e último capítulo, *Aprendizagem, Identidade e Política*, aproveito ao máximo meu diário de campo para compor uma série de exercícios comparativos entre o TransPassando e o TransEnem, mediados por cenas etnográficas como um show da cantora Trans Linn da Quebrada, a noção de educação com guerra e a prática social da desconstrução. O objetivo geral desse texto de finalização vai em direção a compreender os processos políticos necessários para aprender uma identidade, bem como praticá-la e senti-la. Ao fim, na *Conclusão*, faço uma revisão da diversidade empírica e teórica que foi trabalhada na tese, tentando costurar algumas linhas soltas ou resistentes à tessitura da etnografia. Na realidade, em minhas conclusões, lanço mão de analisar os resultados alçados pela investigação, reparando nas idiossincrasias e desafios enfrentados.

2 TRANSEMEM DE PORTO ALEGRE/RS

Figura 2 - Roda de carteiras



Fonte: Acervo do autor (2019).

Nesse capítulo, busco apresentar o coletivo pela Educação Popular¹⁰ TransEnem, de Porto Alegre. Faço essa apresentação a partir da descrição etnográfica de sua estrutura, seus modos de funcionamento, sua história, sua pedagogia e as tensões que o percorrem. Particularmente, misturo aos objetivos descritivos deste capítulo questionamentos e

¹⁰ É importante apontar o fato de que a Educação Popular, enquanto noção conceitual, será abordada no texto subsequente, conforme a descrição etnográfica avança na compreensão do TransEnem. O termo em si e sua utilização junto ao coletivo tem uma inspiração na obra freiriana, e diz respeito à condição de um método e um processo educativo caracterizado pela valorização dos saberes prévios dos/das discentes e também em relação a uma leitura política da realidade social (BARREIRO, 1999). No decorrer do texto a noção será problematizada.

tensionamentos que dizem respeito às diferentes maneiras pelas quais as/os participantes do TransEnem, estudantes, docentes e organizadores/as, compreendem o que é e quais os sentidos de fazer parte de um coletivo. Um ponto importante é tomar a ideia de coletivo enquanto uma palavra cujo sentido depende das maneiras como é acionada e percebida em determinadas situações. Um coletivo pode designar um espaço ou uma territorialidade e, deste modo, também pode significar um campo de ação compartilhada. Essas e outras questões são respondidas conforme evoco a trajetória de surgimento do TransEnem.

Parte do que gostaria de narrar aos leitores e leitoras mantém relação com minha experiência como etnógrafo e professor voluntário de Sociologia, durante os anos de 2018 e 2019, junto ao coletivo. Talvez minha ideia de base fosse conseguir traduzir meu próprio processo de aprendizagem, aquilo que passei a compreender participando em conjunto com os/as demais voluntários/as do TransEnem, conceitos como gênero, transgeneridade e Educação Popular ou, ainda, práticas de engajamento e escuta em relação à luta política das Pessoas Trans e Travestis.

Na realidade, uma das principais características que chamaram minha atenção sobre o coletivo foi sua interface pedagógica, isto é, sua capacidade de ofertar algo além de conteúdos disciplinares. No TransEnem é transmitido um posicionamento social que se conecta à educação na configuração de um processo formativo, mais do que conteudista. Assim, o que se pode observar é que o coletivo é atravessado de vontades, assimetrias e embaraços, revelando sua dimensão social, em constante negociação. Nos tópicos que seguem, abordo esse tema em conjunto com perguntas relativas ao sentido de coletivo que é praticado no TransEnem e seus demais aspectos.

2.1 O QUE É UM COLETIVO?

Penso que o termo “coletivo” pode ser considerado um construto teórico que, na perspectiva de certo tipo-ideal, auxilia na investigação etnográfica. Assim, designo previamente como coletivos grupos autogestionados, formados por uma base de voluntários, reunidos em torno de determinados discursos, ações e ideias, com uma intenção política intrínseca a sua constituição e que mantém relações flexíveis e variadas com outros coletivos, instituições e grupos¹¹.

¹¹ O termo/conceito de Coletivo não se esgota aqui, sua nomeação é antes um elemento próprio do texto para garantir maior fluidez aos argumentos propostos. Trata-se de apenas de um tipo-ideal, cujas características podem ser desmontadas conforme se avança na etnografia.

No TransEnem essa terminologia era utilizada de maneira tácita por seus/suas participantes. Usada para significar uma forma de pertencimento no qual o coletivo atuaria justamente como um elo, um sentido de se engajar. Todos/as, de algum modo, percebiam que a noção afirmada de uma relação com o coletivo era o que tornava palpável a ligação entre os/as membros. Logo fui percebendo que a maioria dos/as voluntários/as identificava o coletivo muito mais por uma forma de agir coletivamente do que por uma organização social em si mesma.

No início de minha trajetória com o TransEnem, este elemento também não era autoevidente. Apenas com o tempo, com mais familiaridade é que pude problematizar a ideia de coletivo. Nas minhas lembranças, nunca havia participado de algo parecido com o TransEnem. Mais inusitado foi como as coisas se sucederam a partir do dia em que conheci o coletivo. Lembro de ter visto uma chamada na timeline do meu Facebook para se candidatar a uma vaga de professor voluntário na disciplina de Sociologia. Pensei que seria uma boa forma de colocar em prática o que aprendi ao longo da licenciatura em Ciências Sociais¹².

Eu cliquei no link da chamada, depois cliquei em um formulário online em que pus todas as informações e respondi às perguntas que me pediam – inclusive algumas bem reflexivas a respeito do real interesse em participar. Poucos dias depois, recebi um e-mail informando da minha aprovação inicial: “estava apto para a segunda fase da seleção”. No corpo da mensagem me informaram que eu iria comparecer a uma entrevista coletiva com membros que já tinham uma trajetória com o TransEnem. Somente após uma decisão em conjunto dos/as entrevistadores/as eu seria informado da aceitação ou recusa de minha participação enquanto voluntário. Respondi confirmando o horário e o endereço que havia sido disponibilizado no e-mail e aguardei a data.

A verdade é que durante a minha entrevista entendi que um dos traços marcantes do TransEnem é esse o agir coletivo ou esse cuidado com o outro, que identifiquei nas situações que se seguiram, principalmente, no contato inicial. O local da entrevista foi no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus de Porto Alegre, em uma das salas do primeiro andar. Era a primeira vez que eu entrava naquele local: por fora não chamava atenção, exceto pela sua grandeza. O prédio é composto por duas torres principais, norte sul, que seguem em linha reta

¹² A vontade de pesquisar o TransEnem para a produção da tese de doutorado partiu meses depois dessa ideia. Antes, minha atuação no coletivo e suas reuniões tinha objetivo profissional, de ofertar, na medida do possível, meus conhecimentos no campo da Sociologia para a formação dos/das discentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Mesmo nessa época gostava de ter registros das reuniões e dos momentos coletivos para garantir uma compreensão mínima dos rumos do coletivo e suas pautas. Por isso, algumas das notas de campo utilizadas aqui datam de 2018.

e rivalizam com alguns edifícios vizinhos do centro de POA. Por dentro, a recepção e o salão de entrada circundavam uma abóboda de paredes de vidro reforçado, com uma escada suntuosa de mármore branco e elevadores laterais que dão acesso aos demais andares. Chegando, um tanto maravilhado com o vidro e a claridade interna do IFRS, pedi informações na recepção. Um rapaz, suponho que estagiário, me aponta para a escada e fala duas indicações: “direita e esquerda e voilá”, sala tal do TransEnem. Era um sábado às dez da manhã.

Outras pessoas estavam em fila, havia um banco de madeira grande no qual eu via quatro pessoas sentadas, também voluntárias. Sentei-me com elas. Sorri e confirmei se aquele era o local correto com um dos presentes. Não puxei mais assunto e aguardei minha vez. A banca de entrevistadores/as era composta de uma docente voluntária, que atuava já há algum tempo na disciplina de Sociologia, um professor de Geografia e uma integrante da organização geral, que desempenhava a função de assistente social na época. Débora era o nome da responsável por me explicar a dinâmica, que consistia basicamente em uma sucinta apresentação de mim e da minha trajetória e um bloco de perguntas sobre minhas motivações. Débora é uma mulher cisgênero, branca, de vinte e seis anos, de olhos castanhos e voz mansa. Delicada, quase sempre sorria quando se referia ao TransEnem. Ela tinha uma sincera preocupação em alertar que o TransEnem não era apenas um cursinho pré-vestibular, seu interesse era sempre marcar aos neófitos que o coletivo desempenhava um propósito importante que ultrapassava questões individuais:

O TransEnem oferece um cursinho com protagonismo Trans. A gente atende prioritariamente Pessoas Trans, Travestis ou em processo de transição de gênero¹³ que, por alguma motivação, não concluíram a Educação Básica. E, também, caso o número de vagas permita, pessoas Lésbicas, Gays e Bissexuais (LGB). Somos um cursinho de protagonismo Trans, mas também somos LGB inclusivos. O cursinho fica sediado no IFRS aqui do centro, mas, quando tu entrares, tu não vais só dar aulas. O perfil dos/as nossos/as alunos, alunas, *alunes* é algo diferenciado. Há situações estressantes e o nosso trabalho é de formiguinhas. (Diário de Campo, fala de Débora, Porto Alegre, 03/03/2018)

A simpatia pela qual Débora parece tangenciar sutilmente um assunto tão fundamental me deu pistas para entender com mais profundidade onde eu havia me metido. Ela argumentava

¹³ Em alguns momentos, as leitoras e os leitores podem se deparar com a expressão “Pessoas Trans, Travestis e em transição de gênero”. Aqui, o termo “em transição de gênero” aparece como referência ao questionamento existencial e reflexivo sobre as padronagens da experiência de gênero e suas engenharias sociais, biomédicas e psicológicas, como é o caso de uma interlocutora mencionada mais adiante. É importante destacar que o termo, nesta tese, não é usado para se referir a indivíduos em processo de hormonização e/ou que fizeram cirurgias de transgenitalização, como equivocadamente se poderia interpretar. Há pessoas Trans que não querem ou não podem se submeter a tais procedimentos, e nem por isso são “menos” Trans. Em suma, quero ressaltar que a palavra “transição” **não** deve ser entendida como uma “etapa” em um caminho linear que culmina com a total “adequação” – ou passabilidade – da pessoa Trans aos olhos cisonormativos (nota escrita com ajuda de Alonso Estevam).

sempre nesse sentido, o TransEnem deveria ser visto para além de questões apenas individuais. No trabalho de campo comecei a entender que tal aspecto era matizado justamente por um ideário ou um objetivo que era político. Dessa forma, o coletivo detinha uma identidade e uma razão política. Essa razão, fazia com que Débora, na sua função de assistente social e psicóloga em formação, enfatizasse essa identidade social do coletivo nas reuniões (e nas seleções de voluntários, como foi o meu caso):

Nossa motivação ela tem que ser política. Pessoas Trans são afetadas por N questões. Estamos sempre buscando novas formas de ajudar nesse quesito. Quando eu entrei no TransEnem ficava bem explícito para mim e para todo mundo que nossa ação é política. Questões hormonais, emocionais, o preconceito, a exclusão, a empregabilidade de mulheres Travestis tudo isso faz parte de nossa ação. Vai ter dia que o pessoal não vai querer ter aula, vai querer uma conversa, vai ter dia de preguiça, algumas meninas trabalham de dia ou procuram emprego e isso cansa. O cursinho é uma ponte, é o caminho que a gente encontrou para auxiliar essas pessoas nisso aí, nessas questões de acesso à educação para mudar de vida. Cuidar de fazer uma aula acolhedora, entender que se tem problemas de aprendizagem. As pessoas não podem vir aqui e se voluntariar sem ter ideia que esse espaço é educativo e, ao mesmo tempo, político e sensível. Quando qualquer um se inscreve sem essa consciência deixa nosso trabalho mais difícil. Por isso somos um coletivo, porque nossa ação é política – visamos atender quem está excluído de um direito garantido na constituição. Somos um grupo se reunindo e se encontrando para fazer política. Diário de Campo, fala de Débora, Porto Alegre, 03/03/2018)

Essas foram as palavras bem mais contundentes sobre o sentido político do TransEnem do que sua explicitação mais sutil. Débora as falou para todos os presentes daquela seleção, pois ao fim de cada entrevista, que ocorria a portas fechadas, ficávamos esperando para receber um feedback juntos. E, finalizada a rodada de cada candidato, entrávamos de novo na sala. Alguns ficavam assustados, outros diziam que era isso que procuravam: militância! Não imagino muito bem os motivos de “apavorar” os neófitos com frases duras e repreensivas. Todavia, ficou explícito, neste momento, que mesmo o TransEnem sendo um cursinho pré-vestibular, focado em desenvolver um trabalho pedagógico mínimo para que Pessoas Trans e Travestis entrem na universidade ou concluam a Educação básica, suas razões se estendiam por outros caminhos. Algo naquela explicação acalorada fisgou minha atenção, lembrei vagamente dos argumentos do sociólogo francês Bruno Latour (2012) e do modo como ele conceitua a tarefa das ciências sociais em rastrear *associações*.

Um coletivo seria uma associação de pessoas e interesses nesses termos? Talvez não exatamente como o proposto por Latour. Existem algumas similaridades, mas também subsistem algumas diferenças. Parece-me que nas falas lançadas por Débora aos voluntários e voluntárias iniciantes, sua intenção era marcar um ponto agregador de motivações que, por um

lado, justificassem o foco do TransEnem em marcar como seu público-alvo Pessoas Trans e Travestis e, por outro, conclamava um *princípio de identificação*.

É nisso que se tem uma semelhança com os argumentos latourianos: “o social não pode ser construído como uma espécie de material ou domínio” (LATOIR, 2012, p. 17). Débora sinalizava, já naquele momento, o fato de o coletivo ser um tipo de ação política, que não estava dada e exigia um esforço plural para fazê-lo existir – estávamos nos associando. Mesmo assim, esta reiteração do TransEnem como uma geografia diferencia ou afasta provisoriamente do ponto de clivagem que encontrei em Latour. Afinal, o social não é domínio, portanto, não se pode assumir que o social esteja ali, aqui ou acolá. Retornarei a essa ideia nos tópicos que seguem.

2.2 SUA ORGANIZAÇÃO

Atualmente o TransEnem de Porto Alegre é constituído internamente por voluntários. Não existe salário ou gratificação para o desenvolvimento do trabalho proposto pelos participantes. Sua organização, como estou chamando, acontece em um conjunto de relações decididas de modo não impositivo entre eles e elas acerca dos locais em que cada membro vai atuar. Assim, temos as galeras ou núcleos, que se dividem da seguinte maneira: Galera do Aqué (Galera do dinheiro – tesouraria e captação de recurso), Galera da comunicação (mídias e divulgação); Galera de Atenção às Manas (Núcleo de Atendimento Pedagógico e Psicossocial – NAPPS) e Galera dos lances institucionais (responsável por lidar com as demandas do Instituto Federal). Quando outro assunto demanda certa urgência a ser pautado no coletivo, surgem os Grupos de Trabalho Temporários (GTT), cujo objetivo é congregar membros da iniciativa que estejam interessados ou interessadas em participar de uma tarefa ou debater um assunto temporariamente e em paralelo a sua função docente ou organizativa. Os GTT's são propostos, geralmente, para discutir um posicionamento do TransEnem na mídia, como uma reportagem, por exemplo, ou um pedido para pesquisar o coletivo. Esse esquema é sempre uma formação provisória. Os/as participantes frequentemente circulam nos grupos e atividades ou mesmo se afastam do TransEnem, quer dizer, a associação do coletivo é sempre refeita.

O corpo docente do TransEnem, na sua maioria, é composto por jovens universitários, cisgêneros, brancos, de classe média, com idade variando dos 20 aos 30 anos. Eles e elas vêm, principalmente, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Há exceções, compostas por profissionais experientes e mais velhos que se voluntariam no TransEnem para contribuir com

a “causa LGBT”. Os/as jovens universitários/as, vindos/as dos cursos da licenciatura das mais diferentes áreas do conhecimento, encontram um local de prática profissional no TransEnem. De maneira geral, sua atuação nunca fica restrita às aulas. Há também docentes que, por alguma motivação, escolheram contribuir de outra forma que não na sala de aula. Não existe um número fixo de professores por disciplina. Quando ingressei, a disciplina de Sociologia já tinha pelo menos dois docentes. Isso significava que o cronograma de aulas do cursinho funcionava como um rodízio, cada semana ou cada mês, os/as discentes podem ter um professor ou professora diferente. Alguns docentes faziam aulas em duplas.

Conforme eu avançava no reconhecimento do TransEnem, enquanto um coletivo, percebia também os aspectos que o tornavam uma organização educacional, possuindo, inclusive, uma burocracia interna. Os/as docentes têm autonomia pedagógica para lidar com os conceitos e teorias que lhe aprouverem. Mas, era necessário considerar as competências e habilidades exigidas nos exames e vestibulares que o TransEnem focava. Assim, o corpo docente de cada disciplina criava uma espécie de currículo mínimo-comum de suas aulas, a fim de produzir um catálogo sobre os conteúdos pedidos nesses exames. Nesse processo, algumas ambiguidades podem ser vistas quando os/as professores começam a compreender que o caráter político do TransEnem não é uma linguagem retórica. Essas ambiguidades dizem respeito muito mais a maneira que os docentes entendiam sua posição no processo de aprendizagem dos/das estudantes e no sentido da prática pedagógica que realizavam, afinal, a aprovação do vestibular não é o fim último da atuação do coletivo.

O corpo discente do coletivo, como já nos referimos acima, é formado prioritariamente por Pessoas Trans, Travestis ou LGB, com idades variadas entre 18 e 38 anos. Esse dado confere à faixa etária dos/as discentes uma grande heterogeneidade de posicionamentos sociais e políticos, que varia de um semestre para o outro. As diferenças no quesito cor/raça também são comuns: a maioria do público que acessa o coletivo é de pessoas brancas, talvez porque o foco do TransEnem esteja posto na região central de Porto Alegre, não abrangendo áreas mais periféricas. As Pessoas Pretas que compõem o coletivo são minoria, mesmo entre os/as estudantes.

As turmas têm geralmente entre seis e quinze discentes, variando de mês a mês. A evasão é contínua; na prática, o corpo discente frequenta as aulas de modo sazonal. Geralmente, quando um trabalho fixo ou bico viável aparece, os alunos e as alunas optam por deixar de participar. Isso se explica pela falta de oportunidades no mercado de trabalho para Pessoas Trans. Muitos/as optam pelo TransEnem para apenas concluir o Ensino Médio e passar no ENCCEJA e assim melhorar seu currículo. Portanto, o perfil heterogêneo dos/as discentes,

encontra pontos em comum: são pessoas em vulnerabilidade social, desempregadas ou com empregos precários, que não concluíram (ou concluíram há muito tempo) a educação básica por diversos motivos e fazem parte do espectro de sujeitos dissidentes das normas de gênero e sexualidade vigentes.

Segundo me foi relatado, em uma das primeiras reuniões que acompanhei, o TransEnem vem tendo relativo sucesso para auxiliar Pessoas Trans a ingressar no ensino superior. Apesar de não ter um número oficial, em quatro anos de atuação, o TransEnem conseguiu aprovar cerca de doze pessoas Trans e Não-Binárias para as faculdades e institutos federais, sendo oito brancas e quatro pretas¹⁴. O número em si não parece alto, mas, levando em consideração a alta taxa de evasão do alunado e os diferentes desafios impostos à iniciativa, é algo relevante¹⁵. No entanto, mesmo com resultados relativamente positivos, outros desafios se colocam. Um deles diz respeito às demandas de acolhimento ao corpo discente e às respostas que o TransEnem conseguia oferecer. O que quero mencionar é um debate mais particular sobre os sofrimentos psíquicos e as vulnerabilidades percebidas nos estudantes Trans a partir da trajetória do coletivo. É nesse contexto que o TransEnem se transforma e passa a agregar em seu escopo outro objetivo.

Em 2016 foi criado o Núcleo de Atendimento Pedagógico e Psicossocial (NAPPS) como uma resposta interna do coletivo para o surgimento de demandas que estavam extrapolando a questão estrita da sala de aula. Débora, a entrevistadora e assistente social naquela época, me comentou que tipo de situações fizeram com que o NAPPS fosse construído. Em primeiro lugar, o núcleo faz parte da organização do TransEnem, mas seu funcionamento é, antes de tudo, um ponto de apoio psicológico e pedagógico para professores/as e alunos/as. Em segundo, sua história diz respeito a situações-limites vivenciadas por participantes do coletivo. Débora, que está dentro do TransEnem há quase dois anos, me contou em um bate-papo informal, pós-reunião, que em determinada madrugada uma aluna, Mulher Trans e profissional do sexo, mandou mensagem para o grupo do WhatsApp do coletivo, em que estão adicionados docentes, discentes e membros da organização. Na mensagem ela pedia ajuda, pois, ao que parece, ela havia sido esfaqueada por um cliente e estava caída no chão, com dor. Os/as professores/as se organizaram, tentaram falar com familiares. A referida aluna estava em uma cidade vizinha à

¹⁴ Em 2018 o TransEnem organizou um fanzine, um livreto artesanal, em que um “painel dos aprovados” expunha o número de pessoas que entram para algum curso superior, um total de oito. Já em 2019, mais quatro pessoas confirmaram terem ingressado em uma universidade. No fanzine, que utilizo aqui como fonte de pesquisa, é exposto alguns textos curtos sobre suas pautas e bandeiras.

¹⁵ Não se contabilizou o número geral de pessoas que, mediante sua participação como discente do TransEnem, finalizou o ciclo básico de educação e receberam os diplomas pelo ENCCEJA.

Porto Alegre e a locomoção para lá, naquele horário era difícil. Por fim, outra aluna conseguiu ir até lá, por meio de um aplicativo de transporte, e levou-a até o hospital mais próximo.

O impacto dessa situação foi sentido pelo TransEnem e outras situações começaram a ser postas na mesa. Débora continuou seu relato e afirmou que após essa situação ocorreram outros acontecimentos similares. Ela mesma já recebeu uma ligação de uma discente afirmando que iria tirar a própria vida. Um professor chegou a dizer que verificou cicatrizes nos pulsos de discentes enquanto ministrava uma dinâmica de grupo. Aquela mensagem de madrugada foi a gota d'água. O corpo docente estava queixoso e entendia que os alunos e alunas, em razão do perfil do TransEnem, precisavam um tipo de acompanhamento que não era apenas didático-pedagógico. É nesse momento que o TransEnem passou a captar assistentes sociais e profissionais da psicologia para compor o quadro do coletivo. O NAPPS foi uma resposta interna do grupo. Ocupando cada vez mais um espaço de discussão dentro do TransEnem, ele passou a ser um ponto de apoio para docentes e discentes que quisessem conversar sobre algum tema controverso, sobre suas demandas, dores, angústias. Além disso, o NAPPS começou a integrar o cronograma de aulas com um momento particular de conversas grupais com os discentes. Os/as assistentes sociais passaram a conhecer melhor as condições econômicas do público do TransEnem e, assim, as alunas e alunos passaram a receber encaminhamentos para alguma psicoterapia individual e/ou benefícios sociais.

Houve embaraços, é claro. Controvérsias sobre se esse era realmente o papel do TransEnem. Os debates que se seguiram, depois da criação do NAPPS, foram no sentido de estabelecer um limite entre o que estava dentro das funções do coletivo e o que estava fora:

“O coletivo não faz parte da rede de assistência”, diz, convicta, Débora. Na sala pequena, no apartamento de um dos colegas professores, sua voz reverbera. Isa se mostra incomodada com sua assistência: “vamos deixar os *alunes* sem socorro?”. Isa é uma jovem universitária, que se identifica como Pessoa Trans Não-binária, faz parte da organização e cuidou por algum tempo das mídias do coletivo. A pergunta gera uma discussão sobre o que o TransEnem pode proporcionar. Os docentes perguntam sobre como o NAPPS está atuando nos casos de alunos e alunas que precisam de alguma ajuda financeira. Isa diz que chegou a doar o valor de botijão de gás para uma aluna que morava em um barraco, em um bairro bem afastado centro. Pedro, um homem Trans, faz coro com a afirmativa de Débora: “Ah sim, tudo bem. Tu deu um botijão e agora? Não é sempre que algum professor ou membro vai poder custear alguma coisa. A gente nem pago é”. A questão passou horas a fio com diferentes argumentos. De um lado, parte da iniciativa queria mais transparência sobre o objetivo do coletivo; do outro, alguns participantes achavam que ajudas provisórias não fariam mal nenhum. Fiquei no canto da sala acompanhando, sentado em uma almofada verde e desconfortável. Fazia apenas um mês desde minha entrada no TransEnem, e aquilo me pareceu oneroso de se intrometer. Até que uma pedagoga, Clara, mulher cis, e que já estava há bom tempo no coletivo, encerra a discussão com a seguinte frase (se minha memória não me falha): “Bem, a gente não é da prefeitura, não recebe dinheiro do Estado para fazer o que fazemos e isso está claro. Assim, não nos cabe solucionar tudo, abarcar tudo. Tem muita coisa que fazer. Como sabemos, as Pessoas Trans têm

um histórico de vulnerabilidade. Como somos parte da extensão do IFRS, podemos oferecer ajuda de custo para as passagens e fazer os encaminhamentos que o NAPPS já faz. Mas, não podemos nos confundir com uma instituição ou com uma política pública, isso está fora de nós”. (Diário de campo, Porto Alegre, 24/04/2018)

Nesse ponto, gostaria de retornar às alusões que fiz a Latour nos parágrafos anteriores, no início da minha exposição. Delimitar o dentro e o fora reacende a ideia de que o coletivo possua um espaço ulterior que o define e o desenha. Mas como diferenciar um coletivo de demais agregados sociais, como partidos políticos, instituições, movimentos sociais? Conforme rememora Latour, o social não está dado; todavia, é constituído, provisoriamente, não apenas em sentido temporal, mas também espacial e material. Para os/as participantes do TransEnem, esse dentro e fora detém um caráter funcional, ele responde à pergunta: “para nós que funcionamos?” Educação, serviço social, assistência psicoterapêutica? Nesse contexto, é crucial entender que a delimitação das atividades e o alcance da iniciativa põem em destaque seu próprio escopo de ação.

Ao longo do trabalho de campo, tomando notas cada vez mais específicas das pautas que surgiam, notei que a discussão dentro/fora nunca estava completamente estabilizada. O fato de o TransEnem possuir uma circulação de voluntários e voluntárias que entram, participam e depois saem do coletivo (semestralmente/mensalmente/anualmente), deixava bem evidente uma constante renegociação dessa estrutura instável: sempre se reagregando e desagregando, conforme as pautas, desafios e ações – o dentro e o fora continuavam a se confundir. Isso não era um defeito ou qualquer coisa do gênero, mas permitia que o TransEnem não fosse catalogado inadequadamente, por mim, como uma instituição e sim um agregado instável de pessoas, perfilado em grupos provisórios, que agiam por meio de decisões comuns e nem sempre unânimes.

2.3 SUA HISTÓRIA

Nesse tópico irei continuar caracterizando a ideia de coletivo, porém, minhas reflexões se voltarão especificamente para o nascimento do TransEnem. Quais os antecedentes que fazem o TransEnem ser o que é? Seus membros? Suas participantes? As aulas? Qual contexto? Provavelmente essas perguntas ajudarão a entender o modo pela qual determinadas ideias, vontades e interesses circulam, assim como o amplo poder de divulgação das redes sociais. O TransEnem é um coletivo inspirado em e conectado a uma rede de outros coletivos com características parecidas. Para compor o histórico de surgimento do coletivo vou utilizar

algumas notas de campo sobre a minha imersão e uma proveitosa entrevista que realizei com Clara, uma pedagoga cis, de 47 anos, que acompanhou esse processo no seu início, ainda quando o TransEnem era apenas uma ideia sem definição.

O processo de transformar uma ideia, um post online, em um “programa de ação coletiva” durou semanas e envolveu um número considerável de pessoas. Antes de aprofundar mais detalhadamente esse processo, peço licença para fazer uma digressão importante. O movimento ou as distintas ações políticas que impulsionaram o surgimento de iniciativas como o TransEnem tem suas raízes em uma determinada temporalidade histórica, caracterizada pelo início dos protestos contra os governos petistas do Brasil, a partir de 2013¹⁶, com o fenômeno que ficou amplamente conhecido como Jornadas de junho (BARREIRA, 2013). Várias dessas manifestações compuseram um cenário de insatisfação pública com a gestão do Partido dos Trabalhadores, caracterizando um movimento denominado posteriormente como antipetismo. Na prática, as pautas conservadoras, uma espécie de ressentimento político com as políticas de ações afirmativas e a desestabilização econômica que se seguiu criaram um contexto controverso em que demandas anticorrupção foram cooptadas por grupos políticos de extrema direita e ultraliberais. O estopim dessas manifestações ocorreu em São Paulo, com o aumento de vinte centavos na passagem de transporte público.

Além dos resultados imediatos das manifestações, outro ponto relevante se deu em 2014, quando a então presidenta Dilma Rousseff foi reeleita. Nesse momento, para ser sucinto, se iniciou, por parte de seu opositor e candidato derrotado Aécio Neves, um processo de contestação da eleição. Nos meses seguintes à reeleição de Dilma, as pautas anticorrupção se tornaram cada vez mais importantes para os setores médios da opinião pública. No palco desses problemas políticos e econômicos irromperam escândalos e denúncias de corrupção envolvendo o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹⁷ e um grupo de juristas levantou um pedido de impeachment contra a presidenta. No dia 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi deposta do cargo. Seu vice, Michel Temer, se tornou o presidente. A nova configuração governamental foi percebida por diferentes intelectuais como um gesto pouco democrático,

¹⁶ A fase petista da administração governamental brasileira é deflagrada com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e seu mandato subsequente em 2006. Em 2010, sua sucessora Dilma Rousseff foi eleita e reeleita em 2014. Em 2016, a então presidenta é deposta em um duvidoso processo de impeachment, caracterizado como um golpe por diferentes sociólogos e cientistas políticos (além de autoridades públicas). No geral, foram 13 anos do governo petista.

¹⁷ É importante lembrar que é nesse período que se inicia a famosa Operação Lava a Jato, tendo o então Juiz Sérgio Moro como figura de proa. A Lava a Jato é reconhecida como a maior e mais robusta investigação de crimes de corrupção no Brasil, envolvendo mais de mil inquéritos produzidos pela Polícia Federal. Atualmente as ações da Lava a Jato, que culminaram com o julgamento e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (em 2019), estão sendo contestadas pelo Supremo Tribunal Federal.

cujos aspectos centrais remetiam a um golpe. O antropólogo Gustavo Lins Ribeiro (2016) comenta tal situação de ruptura de pacto social, destacando que a própria dimensão simbólica da democracia brasileira estava sendo corroída.

Uma autora importante, nesse aspecto, confere uma outra dimensão. Para Rosana Pinheiro-Machado (2016), antropóloga brasileira, é imprescindível identificar o impeachment de Rousseff enquanto um marco de recrudescimento dos movimentos conservadores no Brasil. É justamente essa parte da história que interessa à presente tese: o surgimento de uma onda conservadora, inflamada por questões ideológicas sobre gênero e sexualidade forneceu, à revelia de suas intenções, um contexto de resistência necessária, em que as iniciativas educacionais para as Pessoas Trans e Travestis passam a figurar no cenário social. Não quero, com isso, produzir uma afirmação categórica sobre a ausência de ações similares, já nas décadas de 1990 ou nos 2000, quando os cursinhos pré-vestibulares pipocavam no país com a expansão do ensino médio. No entanto, quero apontar a extensão de novas formas de atuação e aglutinação social de algumas Pessoas Transexuais e Travestis, surgidas nos anos 2014 e 2015, como o cursinho preparatório PreparaNem¹⁸, desenvolvido na cidade Rio de Janeiro por ativistas Trans e Travestis, que compuseram uma ação voluntária e pedagógica focada no acesso desses grupos ao ENEM e seus congêneres¹⁹.

Agora, podemos voltar a contextualizar o surgimento do TransEnem de Porto Alegre, sabendo que, para os fins do meu argumento, se localiza no PreparaNem a inspiração inicial do coletivo e que existe um pano de fundo politicamente conjuntural em sua criação. A narradora, já mencionada é Clara. Particularmente, suas intervenções nas assembleias do TransEnem foram marcadas pelo tom de experiência de sua atuação frente a outros tipos de ação que realizava desde 1990, quando trabalhou com saúde e educação pelo Grupo de Apoio à Prevenção da Aids no Rio Grande do Sul (GAPA/RS).

Clara atuou na condição de educadora e atribui a essa experiência sua vontade de participar do coletivo. Antes de me aprofundar na relação de Clara com o TransEnem, gostaria de afirmar que o termo assembleia/assembleias descreve momentos de reunião, deliberação e

¹⁸ Conferir a matéria escrita por Lisboa (2015). Além do PreparaNem, naquele momento surgiam cursinhos como o EducaTrans, em Aracaju, Sergipe, e o TransEnem de Belo Horizonte, Minas Gerais (ITAQUI, 2018).

¹⁹ É algo que segue uma tendência maior, mas que, particularmente, a tese não tem pretensão de dar conta, a despeito de sugerir. Existem, na realidade, cursinhos pré-vestibulares centrados em sujeitos e setores sociais específicos: Pessoas Trans, Pessoas Pretas, Pessoas com Deficiências, pessoas vindas de camadas populares. Esses movimentos ou articulações sociais demonstram persistir um certo princípio de identificação, vindo, provavelmente, das recentes pautas dos movimentos lidos socialmente como identitários (as chamadas minorias sociais). Desse modo, as características desses cursinhos refletem que a educação e seu acesso enquanto lugar de representatividade social é de suma e estratégica importância. Talvez se liguem às políticas afirmativas desenvolvidas ao longo da primeira década do século XXI no Brasil e sua repercussão nesses diferentes grupos sociais.

tomada de decisão por parte dos/das participantes do coletivo, possuindo um caráter consultivo. Aparentemente, não há restrições de participação nas assembleias²⁰, que está aberta a representantes do IFRS, docentes, membros da organização, discentes e convidados/as.

Voltemos à entrevista de Clara, a qual condensa importantes elementos sobre o histórico do TransEnem. Ela sugere que o moto inicial do coletivo foi um ato quase de delírio. Quando se olha de maneira distanciada é possível, pelo menos em sua fala, perceber que se trata de uma replicação de ideias e práticas:

Como é que começou o TransEnem? Foi em meados de 2015. Estavam acontecendo, no Brasil algumas iniciativas que apoiavam Pessoas Trans para se preparar para o ENEM. Naquela época, ele certificava para o Ensino Médio e aí apareceu uma reportagem e a Nanni Rios, jornalista, dona da Livraria Baleia, fez uma postagem. Eu não lembro exatamente sobre onde era a iniciativa, mas foi no estado do Rio. Eu sei que ela compartilhou uma reportagem sobre uma iniciativa e colocou assim “que vontade de fazer isso em Porto Alegre”. As pessoas que viram a reportagem, neste compartilhamento dela, começaram a comentar, tipo: “eu também quero”, “eu tô dentro”, “vamos fazer uma reunião”. Eu só sei que todo mundo começou a conversar ali. Não.... Vamos fazer uma reunião para sentar e conversar todo mundo. Marcamos na livraria Baleia, no espaço Aldeia, que não existe mais. E aí fomos para lá. Era um sábado à tarde, devia ter mais de trinta pessoas, as mais variadas pessoas. Estava a Simone D'Ávila, estava a Nanni, estava uma conhecida da Nanni, que é advogada, estava a Luiza, eram várias pessoas. Muitos LGBs (Lésbicas Gays, Bissexuais), apenas a Luiza de Pessoa Trans. A fala geral das pessoas era: “quero ajudar, quero ajudar”. A gente começou a pensar, era algo vinculado à educação, a gente ia precisar de professores e professoras e cada um foi se dividindo. “Ah, eu vou chamar professores que eu conheço”. Tinha gente da Educação, da Saúde e da área de Direitos Humanos. Fomos dividindo as tarefas e marcamos, então, outra reunião, onde a gente ia fazer uma pequena formação propriamente dita e a Luiza e uma outra advogada ficaram responsáveis por puxar essa discussão sobre direitos. Foi interessante porque no outro encontro foi um pouco menos de gente. Elas foram falando sobre a legislação, direito constitucional. E daí, ao mesmo tempo, a gente foi falando das coisas que acontecem na cidade, histórias do movimento LGBT em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul. (Entrevista 06, Porto Alegre, 12/03/2020)

Clara é prolixa a respeito desta origem do TransEnem e sobre o modo como, mesmo no aã inicial, aos poucos os/as participantes-embriões, que iriam possibilitar o surgimento do coletivo, foram afunilando, desaparecendo. A ideia era interessante, porém, a sua prática exigia mais do que a simples vontade de ajudar. Clara afirma que um dos entraves do TransEnem era sua institucionalização, o lugar onde coletivo faria sua casa. Ele precisava de um teto para

²⁰As assembleias também têm um caráter profundamente consultivo, dado que são utilizadas como fóruns de questões e assuntos pedagógicos entre os/as docentes, de modo que há o agenciamento do espaço de deliberação para tratar de temas como exercícios, didática, razões e desrazões da relação professores-discentes. É válido, ainda, comentar que semestralmente ocorre um tipo de assembleia formativa cujo objetivo é familiarizar as/os neófitas/os com as temáticas da transexualidade, Educação Popular, gênero, pedagogias não-diretivas etc. Elas são organizadas geralmente por membros mais antigos do coletivo com auxílio de psicólogas/os e pedagoga/os do Núcleo de Atendimento Pedagógico e Psicossocial.

ofertar o cursinho e realizar outras atividades. Não se podem ministrar aulas no Parque da Redenção *ad infinitum*.

Nesse momento, uma parceira da Secretaria de Direitos Humanos de Porto Alegre gerou a oportunidade de conferir um caráter mais institucional à iniciativa. A então coordenadora da Secretaria Estadual de Direitos Humanos se mostrou disposta a encontrar, com a prefeitura, um lugar para o coletivo. Mas, no meio do caminho, questões burocráticas em relação a um possível Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) do TransEnem geraram empecilhos à inclusão do coletivo em espaços e órgãos municipais:

Daí, a busca por um lugar. Onde tu vais dar aula? Na Redenção [parque Farroupilha/região central de Porto Alegre]? Tem que pensar em um espaço fechado para as pessoas ficarem seguras, minimamente seguras. Também tivemos a iniciativa de contatar a Marina, que na época era a coordenadora estadual. Não sei se o nome é esse, mas ela trabalhava no Estado, fazendo a coordenação dos assuntos LGBTs. Hoje a Marina está em Brasília, trabalhando com a Damares. Aí, ela abriu as portas e fizemos uma reunião na Secretaria de Direitos Humanos. Não sei se é ainda esse o nome, porque as coisas mudam. Não sei se era Justiça e Direitos Humanos, sei lá. A Marina e a secretária responsável se colocaram para ajudar o TransEnem a encontrar um espaço. Só que nós esbarramos na questão burocrática, porque o TransEnem não existe oficialmente, ele não tem um CNPJ. A gente precisaria de uma instituição para assinar uma parceria com o Estado, para poder ocupar algum espaço público. E nesse trâmite, vai não vai, tenta ir para o jurídico. Até que eles disseram que precisa dessa instituição com um CNPJ, daí fomos procurar alguma instituição e ninguém queria se responsabilizar. (Entrevista 06, Porto Alegre, 12/03/2020)

A morada do TransEnem era algo a ser regularizado o mais rápido possível, pois as ações do coletivo já haviam captado o interesse de Pessoas Trans e Travestis. Era fundamental estabelecer um espaço seguro para quem fosse participar, tanto fisicamente quanto simbolicamente. Mas, qual local e sob quais condições? Nessas idas e vindas de aulas improvisadas em apartamentos e casas, o TransEnem, finalmente, passou a ocupar um lugar na Casa dos Conselheiros, em Porto Alegre. A entidade municipal serviu de sede para o coletivo até agosto de 2016. Por volta do final de agosto, Lisa, uma aluna Trans do IFRS, ficou sabendo por terceiros da necessidade de um local mais adequado para o TransEnem desempenhar suas atividades e articulou com o IFRS algum acolhimento formal ao coletivo:

Nesse meio tempo, quem ficou sabendo dessa confusão foi a Lisa, que era aluna do IFRS e conversou com a Liliane Madruga [que atuava como professora lá] para que acolhesse o TransEnem. Mas nós não descartamos a parceria com o Estado, porque a gente queria que o TransEnem funcionasse. E daí, acabamos sendo acolhidos pelo IFRS. A Marina e a Secretária ficaram mordidas conosco. Não gostaram. Falaram “Aí nunca imaginei”, a gente queria. Só que elas queriam o TransEnem dentro de um modelito que ficava muito complicado para nós. A meu ver foi muito mais estratégico e até político de importância muito grande, politicamente falando, o TransEnem estar dentro de um espaço educativo formal. Tanto para quem entra no TransEnem quanto

para o próprio Instituto Federal, todo mundo sai ganhando. (Entrevista 06, Porto Alegre, 12/03/2020)

O Instituto Federal pareceu, aos olhos de Clara, o lugar ideal. Já tinha uma trajetória de auxílio com outras iniciativas de pré-vestibular, comportava uma aproximação em relação aos temas pedagógicos e também se localizava no centro da capital gaúcha. O resultado dessa parceria foi que o TransEnem, em sua atividade de cursinho preparatório, passou a integrar o quadro de ações extensionistas do IFRS, filiando-se (nominalmente) ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS). Foi a então representante do IFRS/Centro de Porto Alegre, Liliane Madruga, que formalizou o acordo que tornou viável a integração do coletivo ao Departamento de Extensão. A preeminência dessa ação não foi completamente suave ou sem impasses. A inclusão do TransEnem demandou um processo de sedimentação do coletivo.

Neste momento é que surge seu organograma, apresentado anteriormente: organização, corpo docente, discente, GPPT e o NAPPS. Por sua vez, o IFRS ficou responsável de fornecer um espaço para aulas, subsídios para concorrer aos editais e licitações que institucionalmente os Institutos participam e produzem, mediar a relação com a Empresa Pública de Transporte de Circulação de Porto Alegre (EPTC) para que os/as discentes tivessem direito à meia passagem. Assim, o TransEnem conseguiu um suporte institucional sem a necessidade de um CNPJ próprio.

Todavia, a relação com IFRS não foi de todo amistosa. Clara ressaltou determinadas situações, como atrasos, má vontade, pilhérias por parte de alguns servidores/as e professores/as. Existia, para ela e outros participantes do TransEnem, uma resistência do corpo institucional do IFRS com as pautas que o coletivo trazia. Clara segue seu depoimento caracterizando as interfaces e impasses da relação entre TransEnem e IFRS, fazendo a seguinte constatação:

Mas, a coisa não é tranquila. Nós temos embates, disputas que ocorrem no âmbito silencioso e sutil que se torna mais difícil de combater. Todavia, no final das contas, a Liliane é uma pessoa que segura muito as pontas. Ela acredita muito nesta causa e, por isso, as coisas funcionam. Mesmo que a trancos e barrancos. Eu já ouvi, dentro do IFRS, em um Seminário Saindo das Caixas, uma funcionária (ela é funcionária de lá e também atua no movimento negro) que ela tinha sido contra a ida do TransEnem para lá. Mas, depois do TransEnem lá dentro, ela percebeu que é um ganho para todo mundo. Então, ouvir isso de uma pessoa que está lá dentro, que afirmava isso publicamente, que era contra a gente estar lá. Eu vejo que todo mundo aprende e isso não tem preço. É uma pessoa maleável. Claro, a gente nem sabe das coisas. Metade das coisas a Liliane não nos conta, porque senão a gente ia sentar na escada e chorar. Mas, a gente fica sabendo. Esquecem, por exemplo, de digitar um campo em um edital que estávamos concorrendo para ganhar uma verba e tal e justamente o campo, a linha

que seria para colocar o nome do TransEnem, a pessoa que estava digitando esqueceu de colocar. Daí, o dinheiro não veio. Quando tudo foi finalizado, o dinheiro não veio, por um esquecimento de algo que em tese ninguém esqueceria. Daí, aquele ali tu esqueces, mas tu não esqueces os outros. Aquele ali que é do TransEnem tu esquece, por que será? Bem psicanalítica. Então é uma coisa.... Que é isso que eu falo é uma coisa infantil. A pessoa fala “ah eu esqueci”. Esqueceu como? Por quê? Daí perde prazo porque você está dentro de um sistema educativo. É isso, tu estás dentro de um sistema educacional e precisa cumprir prazos e as várias coisas que fazem parte desse sistema, que podem ser ótimas, por um lado e por outro se você perde o prazo acabou. (Entrevista 06, Porto Alegre, 12/03/2020)

Os detalhes nem sempre aparentes das disputas que o TransEnem enfrenta tornam a professora Liliane uma espécie de guardiã, se a perspectiva de Clara estiver adequada com a realidade. Pessoalmente, na condição de professor e na pesquisa etnográfica, notei cenas ou comentários que me permitiram entender a posição de Clara. Certa vez, em 2019, momento em que o TransEnem se viu afetado pela mudança de sua sala original, localizada na torre sul do IFRS, aconteceu algo semelhante às descrições tecidas por Clara. Se me lembro bem, a questão envolvia o uso de um pequeno projetor de áudio e vídeo, disponibilizado pelo Instituto, tanto para as aulas convencionais quanto para os vários cursinhos ali presentes. O fato é que um aparelho apareceu quebrado de alguma forma.

Nesse momento, a culpa sobre quem quebrou o dispositivo recaiu no coletivo, mesmo que, para todos os fins, várias outras pessoas, de outras iniciativas, tivessem utilizado, pelo menos uma vez, o aparelho na semana em que o fato ocorreu. Segundo consta nas reuniões do coletivo, o diretor de extensão, na época, acabou responsabilizando o TransEnem e ficamos sem poder usar o dispositivo fornecido pelo IFRS. O estranho é que não houve abertura para se questionar a acusação, tampouco a condenação do TransEnem. No ar ficou um sentimento de incompreensão e rejeição ao coletivo, aos poucos dirimido pela decisão de não mais utilizar os aparelhos e viabilizar a compra de um projetor exclusivo para o uso do coletivo. De todo o modo, as relações institucionais com o IFRS representam o braço mais consolidado do TransEnem e a figura central de suas atividades educativas, tornando-se estratégico estar “dentro” do Instituto, mesmo não gozando completamente de todo o seu suporte.

A história do coletivo é repleta de rastros, associações que perfazem um caminho bem particular que vai de uma postagem sugestiva em uma rede social até a construção de um laço institucional com o IFRS, mesmo que esse processo específico tenha sido demorado. É interessante notar a rejeição em se encaixar em um modelo institucional prévio, assim como é ligeiramente atraente o fato de haver uma espécie interconexão que congrega e relaciona o TransEnem a outras iniciativas semelhantes.

Essa relação entre os coletivos que foram surgindo, conforme expliquei em parágrafos anteriores, não se confunde com organizações sociais tradicionais, como partidos políticos, ONGs ou outros tipos de mobilização social. A rigor, é um princípio de horizontalidade, que figura também na resistência a se institucionalizar por parte dos/das participantes do coletivo. Se o TransEnem e qualquer outro coletivo conseguem ou não ter uma horizontalidade total e constituinte de sua socialidade, isso é outra história. De todo modo, é a condição ambígua de ser e não ser institucional que caracteriza o coletivo.

2.4 SUA PEDAGOGIA

Se até aqui não trabalhei explicitamente com os temas de gênero e transgeneridade, ou não conceituei adequadamente o que considero uma Educação Popular, foi porque pretendia reservar um espaço neste tópico, em que irei adentrar mais consistentemente nas questões relativas ao viés pedagógico do coletivo e, principalmente, as formas como ele aparece nas assembleias, aulas, reuniões e pautas. O próprio nome do coletivo já confere certa singularidade às suas práticas educativas e faz brotar determinadas imagens compostas em razão do prefixo Trans que estampa. Entretanto, entender a relação de gênero, transgeneridade e educação no TransEnem requer dois tipos de análise: uma sobre a função de seu cursinho preparatório e outra destinada a compreender a particularidade de seu público-alvo e suas demandas. Ademais, seguindo esse raciocínio, a pedagogia do coletivo perpassa as ações de seus/suas docentes e as incompatibilidades de alguns/algumas com a perspectiva das práticas populares de ensino.

Vou começar explorando o carro-chefe do TransEnem, que é a oferta de um cursinho pré-vestibular. Pode parecer uma coisa dada, talvez até mesmo natural ao leitor ou leitora, que o termo Trans, aplicado à denominação do coletivo, e o sufixo ENEM signifiquem um foco de atuação destinado a viabilizar que Pessoas Trans e Travestis tenham a oportunidade de concluir o ciclo da educação básica (ensino fundamental e médio) e venham a ingressar em faculdades ou universidades. Como isso é feito e o que representam estas práticas, é um bom ponto de início.

As aulas do TransEnem ocorrem no horário noturno, entre as 18h e 22h. O cronograma e a listagem de cada disciplina são feitos semestralmente em acordo entre os/as professores/as. Geralmente, cada docente tem dois períodos de quarenta minutos de aula. O TransEnem oferta as seguintes disciplinas, seguindo os conteúdos exigidos nos principais exames vestibulares do país: Língua Portuguesa (Gramática, Redação e Literatura), Artes (Visuais/Música/Teatro), Filosofia, Sociologia, Matemática, Física, Geografia, História e Química.

Agora, como e porque o coletivo se traduz numa forma de Educação Popular? E quais, entre suas características, permitem esta declaração? Segundo a pedagoga gaúcha Conceição Paludo, a Educação Popular sugere tanto um campo de estudos pedagógicos quanto uma prática educativa, “[...] construída nos processos de luta e resistência das classes populares” (PALUDO, 2015, p. 220). Historicamente, na pista de uma maior compreensão, a Educação Popular configura-se como um fenômeno socioeducacional que tem nas obras de Paulo Freire suas principais inspirações (GADOTTI, 2005).

A priori, deveria ser comum que para os/as participantes do TransEnem a Educação Popular fosse compreendida como algo intrínseco à sua ação pedagógica. Afinal, é esse conceito que estabelece uma identidade pedagógica ao coletivo, isto é, a oferta de um cursinho educacional “por fora” das práticas formais de educação. Mas, levando em consideração a entrevista de Clara, o fato de o coletivo fazer parte do quadro extensionista do IFRS, que se encontra dentro do sistema público de educação, não faz com que haja outras dobraduras e brechas nesse entendimento?

A Educação Popular como prática e conceito remete a um escopo histórico bem mais complexo. Autores como o pedagogo Celso de Rui Beisiegel (1989) argumentavam que essa práxis educativa se traduzia em um claro envolvimento político. Logo, os/as estudantes deixavam de ser vistos/as como receptáculos de conteúdos previamente selecionados e passavam a ser protagonistas de seu processo de formação – incluindo o desenvolvimento do senso crítico de sua realidade social.

A teórica da educação Vanilda Pereira Paiva (1984), por outro lado, reforça que quando se fala de Educação Popular se aborda Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, as práxis populares não se resumem a um campo político ou aos atos pedagógicos, mas sim a um processo multifacetado em que a realidade e a conjuntura de um país e seu contexto histórico vai se presentificando na aula e no desenvolvimento da aprendizagem do alunado. No TransEnem, tal perspectiva parece ter uma ressonância visível: nas assembleias é possível sentir que parte dos/das docentes entende que sua prática é atravessada por uma realidade inescapável.

Subsiste no TransEnem uma informalidade que talvez não seja o ponto ideal para contextualizar sua prática educativa. Pedro, também mencionado antes, me oferece outras pistas. Ele diz: “o coletivo é como um lugar muito potente de transformação social, mas que trabalha no micro, na realidade microscópica das coisas”. Esse traço de mudança social e a ideia de um olhar e ação micro sobre a realidade permite levantar novas hipóteses acerca do modo como o TransEnem pratica uma Educação Popular. Com razão, Pedro me adverte que nem todo/as os/as docentes compreendem completamente o sentido de uma prática pedagógica

popular, e isso gera determinado hiato que é constantemente discutido nas assembleias. Todavia, como precaução analítica, irei me debruçar na ideia de um “gesto político” da prática pedagógica ou, precisamente, na potência de transformação da realidade social das/dos educandas/os que confere uma “aura” política ao TransEnem.

Em março de 2019 o coletivo teve sua primeira assembleia formativa. Diferente de outras reuniões, uma assembleia formativa tem um caráter de discussão pedagógica entre docentes, discentes e membros da organização. Ela serve para formar as pessoas voluntárias para atuarem de modo mais qualificado nos diversos temas que são propostos: gênero, transgeneridade, Educação Popular e outros.

Era um dia nublado, assim como foi o encontro, nublado com incompreensões entre os/as membros do TransEnem que organizaram a dinâmica e os assuntos a serem discutidos. Nesse dia, eu estava febril e com dor de cabeça, sentia um mal-estar. A reunião ocorreu cedo, por volta das nove horas. Mas a motivação para comparecer e descrevê-la aos leitores/as é importante. Nas temáticas discutidas e nas tensões produzidas havia elementos imprescindíveis para identificar “disputas” em torno do significado da Educação Popular e seu viés político ou transformativo:

Entro apressado na rua em que o encontro vai ocorrer. Verifico o número da casa. Encontro uma fachada de madeira, com a cumeeira envelhecida. Toco a campainha. A casa não é exatamente uma casa. Nati, a anfitriã e uma das responsáveis pela assembleia de hoje, me informa que esse é um espaço multifunções em que atuam escritórios e agências de emprego. Nati, uma neófito participante do TransEnem, indicou esse local devido à proximidade que tinha com os responsáveis, basicamente seu irmão era um dos funcionários. Ela me indica o espaço da assembleia. Fica no segundo andar. Subo dois lances de uma escada de madeira, aparentemente já carcomida. Chego, então, numa pequena sala com janelas de vidro, com um fundo pintado de preto com várias palavras grafadas em giz colorido. Aos poucos, o restante do pessoal vai chegando e se aconchegando. Há os retardatários, mas nada imprevisível acontece. O tema, explica Nati, visivelmente nervosa e ruborizada, é a assinatura do Termo de Compromisso dos novos membros e também uma discussão sobre as reclamações dos/as alunos/as sobre as metodologias de ensino, usadas por parte deles/as. Segundo Nati, existem discentes que não estão conseguindo aprender e entender o que os/as professores/as falavam em suas aulas, principalmente, porque eles não conheciam aqueles temas. Todos e todas, bem acomodados/as, ouviram com testas franzidas o assunto. Pedro estava perto de mim e fala: “vai ter confusão”. Rimos. A assembleia continua. Clara fala que o coletivo é feito a partir da Educação Popular. Para ela, isso significa que os/as discentes não precisam pedir permissão para sair ou necessariamente tem que fazer os exercícios, a Educação Popular é mais flexível quanto a tudo, o importante é se conseguimos “acender um desejo”. Do outro lado da sala, ouvindo calado, Tatu, um docente neófito, diz estupefato: “como é mais flexível? Como eles/elas não tem que fazer os exercícios? Eu não sei que tipo de educação é essa. Nós, estamos aqui para que eles/elas façam provas com sucesso”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 22/03/2019)

Perdoem a extensão da nota, mas senti que era necessária, sobretudo porque demonstra a ausência de uma unanimidade em relação aos sentidos educativos do coletivo. Tatu foi um membro do TransEnem entre 2019 e 2020. Durante sua passagem, escutei por alto conversas a respeito de seus métodos de ensino que não se diferenciavam da proposta de um cursinho pré-vestibular convencional. Tatu não compartilhava da ideia de uma educação mais flexível com aspectos formais: horários, saídas no horário da aula, exercícios. Certa vez, outros docentes se mostraram indignados com o tom de desdenho que Tatu manifestou no grupo do WhatsApp em relação ao comentário de uma discente:

O grupo é cheio de mensagens. Para mim como etnógrafo é particularmente difícil focar em um assunto particular e seguir seus rastros. Há sempre uma sobreposição de comentários. Mas, o caso de Sâmia, uma aluna Trans de 19 anos, que comentou seu receio de ir para aula naquele dia chuvoso, foi o estopim de uma discussão entre as/os docentes. Sâmia, em sua preocupação, informou que vivia no alto do Morro do Cruz, zona leste de Porto Alegre, um bairro periférico e com algum histórico de conflitos. A aluna disse que sentia receio em sair de casa nesse dia por conta dos alertas da defesa civil, uma densa tempestade se aproximava. No grupo do WhatsApp, concordei com Sâmia e informei que já se via relâmpagos no céu. Tatu, então, disse que haveria aula normal naquele dia e complementou com a famosa frase “Elas que Lutem”. Bem, o que se seguiu foram muitos/as professores/as, inclusive eu, explicando a infelicidade daquela frase, naquele momento particular. Afinal, o que caracteriza a Educação Popular não é o olhar para realidade dos educandos/as de modo a considerar sua integralidade? O corpo discente do TransEnem vem da periferia, prioritariamente de bairros afastados do centro e tem que pegar ônibus. Um alerta de tempestade não pode ser negligenciado. (Diário de Campo, Porto Alegre, 30/06/2019)

Conforme se avolumavam novas rugas entre Tatu e o corpo docente, sua saída era quase iminente. Porém, o assunto da Educação Popular como lema do coletivo ainda não se configurava, de maneira clara, para todos e todas. Algumas professoras da área de Ciências Exatas e da Natureza passaram a requerer uma capacitação para melhorar sua atuação e tornar suas aulas mais anguladas com uma prática popular. A demanda foi aceita e as pedagogas do TransEnem, em conjunto com alguns professores mais “antigos”, propuseram uma Assembleia Formativa com o intuito de abordar esses temas (Educação Popular e Gênero) em dois momentos: um primeiro destinado a refletir sobre o perfil do público do TransEnem e seu viés de gênero; o segundo voltado para a questão: o que é a Educação Popular e quais os seus métodos? Essa capacitação ocorreu em fevereiro de 2020, poucos dias antes do estrondo da Pandemia de Covid-19 no Brasil. Eu a acompanhei. Foram dois sábados seguidos das 9h às 17h. O local escolhido foi a sede de um coletivo feminista de Porto Alegre, no bairro Cidade Baixa. Era uma casa grande, com piso de madeira, aconchegante e que dispunha de pelo menos três salas individuais e um pequeno salão, em que a assembleia foi feita.

A despeito dos debates de como ofertar um cursinho popular ou avaliar criticamente as práticas didáticas dos docentes, o que esta assembleia propiciou no geral foi perceber a ausência de um sentido firme sobre a Educação Popular. Constatou-se, afinal, que grande parte dos/as professores/as tendiam a reproduzir sua “história de escolarização” na sala de aula, isto é, a maioria seguia uma rotina de ensino estritamente ligada às formas pelas quais eles e elas aprenderam e dominaram seus conteúdos de ensino. Descrevendo dessa maneira, pode parecer até óbvio e esperado que aconteça dessa forma. Apesar disso, houve certo entendimento comum sobre a necessidade de repensar a prática e afinar as ideias sobre uma Educação Popular²¹. Logo, o termo Educação e a sua junção Popular dizem mais acerca de um sentido ético da ação ou das ações desempenhadas pelo coletivo do que qualquer coisa a respeito unicamente das “técnicas de ensino”:

[...] a educação popular posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência. (FREIRE, 2001, p. 59)

Mesmo com a delimitação de Paulo Freire, penso que as investidas educativas do TransEnem possuem um desenho ainda mais colorido. De toda maneira, o fato de o coletivo manifestar em reuniões, assembleias e toda sorte de encontros uma preocupação em alinhar discurso e prática em prol de uma Educação Popular não impediu que houvessem transformações e torções sobre esse significado político. Isso porque o TransEnem traduz uma preocupação com o marcador de gênero/identidade de gênero na sua ação educativa, além de sustentar uma ideia menos voltada às questões estritamente relacionadas às “classes sociais” ou camadas sociais. Em outras palavras, para perspectivar a atuação pedagógica do TransEnem, se deve ter em mente que a prática educativa produzida pelos/as docentes operou uma mudança no conceito de Educação Popular (pelo menos localmente), deslocando seu foco na realidade histórica-econômica dos/as estudantes (que se encontra presente de algum modo), para um escopo mais subjetivo.

A mutação da prática de Educação Popular, cujos rastros se aproximam de uma análise histórica e do marxismo latino-americano, se distancia pouco a pouco da forma que o

²¹ No capítulo subsequente (Diários de Classe e Diários de Campo) elaboro melhor essas ideias com mais fatos etnográficos. Instituo, também, uma revisão mais acurada sobre o conceito de metodologias de ensino.

TransEnem compreende sua ação educativa. Seja porque o foco não é a classe social das/dos alunas/os *ad hoc*. O TransEnem recebe, vez por ou outra, alunas/os Trans e LGBTs com determinado poder aquisitivo e com uma posição social privilegiada, apesar de ser incomum. Por esse motivo sua razão identitária permanece. A alma-mater do coletivo é agregar Pessoas Trans e Travestis no debate da educação como forma de alçar cidadania e participação política²².

Aqui, o termo identitário tem um sentido descritivo e político, designando uma derivação do termo identidade como também uma visão política dos movimentos que reivindicam a identidade enquanto aspecto marcador de diferenças e de produção de desigualdades. Contudo, a mutação do conceito à qual me refiro está intimamente conectada ao contexto etnográfico proporcionado pelo TransEnem. Nesse aspecto, não posso generalizar toda sorte de iniciativas, cursinhos, ONGs ou coletivos. Logo, essas transformações e o viés de gênero nas práticas educativas têm traços específicos dentro do coletivo que impedem uma generalização abrupta.

Alguns exemplos particularmente proveitosos estão contidos nos depoimentos e falas de Pedro e Marceley. Pedro é um dos professores Trans supracitado durante esse capítulo e Marceley é uma jovem professora negra, cisgênero, que frequentemente discursa sobre o gênero nas reuniões do coletivo. Ambos afirmam que o gênero é um tema transversal porque diz respeito ao que “define o público do TransEnem”. Em duas ocasiões ficou claro para mim que o coletivo vivenciava as temáticas de gênero e diversidade sexual enquanto um atravessamento, por sua origem e pelos ideais que cultivava. Individualmente, isso se manifestava também no perfil das/dos professoras/es, majoritariamente gays, lésbicas e bissexuais. Gostaria, pois, de sugerir que o gênero como vivência e conceito marca, por assim dizer, desigualmente alunos/as, professoras/es, organização e NAPPS no TransEnem, e tal marcação produz cenas ou problemas como esse:

Marceley já havia avisado no mês passado, em maio, que gostaria de ter uma reunião para falar dos incidentes, envolvendo o erro de nome e pronome de algumas alunas e alunos Trans. Estávamos ela, eu e mais duas pessoas da organização do coletivo. Observei que ela comentava, por alto, que um aluno Trans havia contado que determinado professor cisgênero usava frequentemente errado seu pronome e o tratava no feminino. A situação era “esdrúxula” pela sua cara. Marceley fala para os membros da organização que tal fato não era isolado e que outra aluna havia

²² É importante pontuar que subsiste uma narrativa comum dentro do coletivo que vai de certo modo caracterizar uma moeda de troca e um discurso proeminente que se dá justamente nesse elemento da cidadania ou no uso de termos salvacionistas, por vezes, beirando ao assistencialismo. De toda a forma, a cidadania não precisa vir somente a partir da educação (é antes uma idealização) e as Pessoas Trans e Travestis escolhem dentro de sua própria autonomia como usar o conhecimento.

comentado uma situação semelhante. Mas, por que o erro pronominal do tratamento acabou possuindo um escopo tão grande e foi para pauta daquela reunião? Marceley tomou a vez quando um bom número de participantes do TransEnem começou a chegar sem interrupção. Nas suas falas havia uma preocupação: “gente errar o nome de um aluno é grave, Pessoas Trans convivem com fatos assim diariamente e isso machuca. O Roberto me disse que há professores errando seus pronomes”. Ela continuava: “gente, o TransEnem funciona pelo gênero – ele não é uma coisa dada, nossas identidades de gênero não estão dadas, o que custa perguntar? Se o nome do coletivo é Trans + Enem vocês não conseguem entender que a gente trabalha com o gênero na sala de aula, porque é esse elemento que os/as alunos/as trazem de suas vivências?”. Nesse momento, Pedro completa sua fala: “Alunos Trans e professores Trans gente, tudo isso está junto. Estigmatizar também é errar o pronome. O gênero não é sexualidade.” (Diário de Campo, Porto Alegre, 29/06/2019)

O desenho dessa relação entre TransEnem e as temáticas de gênero é de figura e fundo – um confere contornos ao outro – especialmente porque, como menciona Marceley, o “gênero está na sala de aula, os alunos e as alunas vêm com eles e elas”. O gênero, como categoria, denota uma marcação que, de fato, não é exclusividade das Pessoas Trans. É a filósofa e teórica política Judith Butler (2003) quem afirma que o gênero é, antes de tudo, um princípio performático materializado nas práticas e nas subjetividades. Pedro lembra que os professores e as professoras têm gênero e, nesse ponto, a surpresa se estampa nos olhos deles/delas (algo semelhante ocorreu comigo, depois irei citar como aconteceu), “maravilhados/as” com a constatação. Se o gênero “aparece” na sala de aula e constitui um fluxo, uma linha de atuação, o TransEnem coloca em destaque que suas funções extrapolam a perspectiva estritamente educacional, abarcando, como uma “política própria”, os assuntos e pautas relativos à violência de gênero, transgeneridade, identidades sociais e políticas etc. A exploração dessa linha de atuação tem um começo ali – na aula propriamente dita – e no envolvimento com o corpo discente:

Na aula de hoje, cujo tema envolve os clássicos da Sociologia, resolvi debater sobre o conceito de fato social e todas aquelas características que o compõem, seguindo Durkheim. Chego no IFRS, subo pelo elevador sul, até o oitavo andar. Entro à direita e prossigo em linha reta até achar a sala do TransEnem. Havia um medo, era minha primeira aula como professor de Sociologia. Aos poucos, os alunos e as alunas vão chegando, sentam-se, me cumprimentam. Uma das últimas pessoas a chegar naquela primeira aula foi Brenda, vestida com uma calça jeans desbotada e com uma bituca de cigarro na boca. Sua imagem, devo confessar, me deixou desconfortável, ela era uma mulher Trans de mais idade, se não me engano, 45 anos, não tinha o ensino fundamental completo e foi aceita pelo coletivo para que acompanhasse as aulas e se preparasse para o ENCCEJA. Na época, discutimos se haveria essa possibilidade, de uma pessoa sem o ensino fundamental acompanhar as aulas, ficou acordado que sim entre as professoras e os professores, desde que houvesse para essa pessoa um acompanhamento didático específico. Logo de cara, olhando para Brenda e o boa noite que ela me proferia, pensei se era esse o seu caso. Quando a recebi e iniciei minha explanação sobre os fatos sociais, Brenda me interrompeu com um olhar de dúvida, disse da seguinte maneira: “professor então o senhor está dizendo que o fato de as pessoas mexerem comigo na rua é um fato social? De me xingarem, me chamando de veado, bicha, de travco é porque elas querem me encaixar de volta ao meu padrão,

ao gênero que eu nasci?”. Respondi que sim, era isso, de certa maneira o gênero é um fato social e todas essas pessoas que ela citava mostravam um tipo de coerção social indireta sobre uma decisão que nem era delas. Desse dia em diante não pude me recusar a tocar nos temas de gênero, na estigmatização que acompanhava meus alunos e alunas. Suas vidas eram atravessadas por aquelas violências descritas como um fato social por Brenda (Diário de Campo, Porto Alegre, 08/05/2018)

Outros professores tiveram uma sensação e um envolvimento semelhante ao meu. Eu era um neófito, não apenas dentro do TransEnem, mas em relação ao fato de ministrar aulas naquele formato e para Pessoas Trans e Travestis. O compartilhamento dessa experiência provocativa que apontava as características de uma violência, com olhares de desprezo ou raiva inconfessa na rua, fazia com que a temática do gênero se presentificasse, ali, continuamente.

Brenda, como Mulher Trans, sentiu a partir do conceito de fato social um insight que descrevia com certa acuidade o que ela vivenciava, uma forma de nomear a coerção sentida em seu cotidiano. Ao me deparar com esse aspecto da experiência de Brenda, ficou evidente para mim que as questões de gênero e de identidade mereciam um questionamento honesto e complexo. Afinal, o espaço da aula compartilhado com estudantes Trans fazia com que a demanda por esse debate fosse uma urgência pedagógica, os/as alunos/as queriam mais instrumentos para compreender suas vivências, os ataques que sofriam e desenvolver respostas mais saudáveis e esclarecidas.

Pedro, que frequentemente conversava no WhatsApp sobre o andamento das aulas e do coletivo, fazia questão de me lembrar uma coisa simples. Eu havia comentado com ele o caso de Brenda e o que ela me fez sentir naquele momento. Ele, como bom ouvinte, dispara: “Bem, eu nunca considereirei que o TransEnem servisse apenas para dar aulas, para ser focado em provas e exames. Nós temos isso, é claro. Mas, nosso papel vai além. Nós queremos que essas pessoas possam pensar por si mesmas as suas condições. Educamos para a cidadania”. A fala dele me fez revirar alguns temas que venho problematizando desde o mestrado, principalmente em relação ao conceito de aprendizagem. A antropóloga americana Jean Lave e o teórico educacional Étienne Wenger (2001) abordam a prática do aprender de maneira bem interessante. Para ambos, o processo desenvolver uma aprendizagem perpassa a vivência em determinado grupo social (o que parece lógico). Porém, Lave e Wenger vão além, eles enxergam a prática do aprender localizada a partir de *comunidades de prática*.

O depoimento de Pedro me ajudou a tensionar que o modo de funcionamento do coletivo, lembra, em sua forma social, uma comunidade de prática situada. Nessa categoria, em específico, as relações sociais são mediadas por *práticas de participação*, mediadas por um significado social que é compartilhado no entorno de determinada configuração social de

indivíduos. A comunidade de prática sugere situar todo e qualquer processo de aprendizagem, principalmente por mediar as relações sociais entre os sujeitos que ali se presentificam.

No caso do TransEnem, essa categoria designa um dos sentidos do coletivo, ou seja, o TransEnem opera um processo formativo em que aprendizagem política e social de suas e seus e participantes opera conjuntamente com a socialidade produzida pela convivência. No entanto, a noção de aprendizagem política e a comunidade de prática do TransEnem envolvem uma percepção acurada acerca do conceito de gênero e de como ele atravessa a construção das práticas pedagógicas. No campo da Educação e nas leituras sobre a temática de gênero, principalmente com autoras como a pedagoga gaúcha Guacira Louro Lopes (2001) e historiadora estadunidense Joan Scott (1995), o gênero designa, por vezes, aspectos diferenciados das experiências de cada ator social.

Destarte, o gênero é uma categoria política e social em constante disputa, tal como suas derivações, a exemplo da ideia de identidades, expressões e performances de gênero. No geral, o conceito é acompanhado por uma noção persistente de classificação de poder entre homens e mulheres, sejam cisgêneros ou Trans. Esse ponto de problematização é importante, porque a aprendizagem do gênero e a construção de uma comunidade de práticas pedagógicas capazes de abarcar essa particularidade reflete no processo formativo dos/das discentes do coletivo. Não é por acaso que a maioria das alunas e dos alunos do TransEnem afirma a dificuldade de se relacionar com a comunidade escolar de onde vieram, com familiares e até amigos. Estas instâncias de interações, às vezes, deslegitimam suas identidades de gênero, outras afirmam e apoiam. Ocorre que, nesses termos, o TransEnem é visto como um reduto de sociabilidade com os pares e é esse potencial político da participação junto ao coletivo que merece ser enfatizado. Os discentes e as discentes politizam o coletivo.

3 DIÁRIOS DE CAMPO E DIÁRIOS DE CLASSE

Figura 3 - Sala vazia



Fonte: Acervo do autor (2019).

Gostaria de compartilhar nesse capítulo um pouco do engajamento vivenciado junto aos alunos e às alunas do TransEnem no período em que atuei na condição de professor voluntário. Dessa maneira, organizo uma discussão sobre as estratégias metodológicas que pude desenvolver ao longo do trabalho de campo, tendo o espaço da sala de aula enquanto contexto em que os processos de aprendizagem, sociabilidade e mesmo questões relativas à transgeneridade do alunado se manifestavam.

De certo modo, é preciso apontar que um dos focos do texto é uma reflexão mais arguta a respeito das técnicas de pesquisa possíveis que foram sendo desenhadas em conjunto com as/os discentes a partir de uma postura menos impositiva ou carregada da assimetria que a função de professor já aludia. Logo, as ideias desse capítulo abrangem, necessariamente, a construção dos meus diários de classe, o acompanhamento das aulas de outros/as docentes, as oficinas de pesquisa realizadas entre maio e junho de 2019 e as temáticas da experiência escolar dos/das discentes antes de ingressarem no TransEnem.

Aproveito também para refletir mais sistematicamente sobre as formas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos e alunas do coletivo no contexto de suas interações em sala de aula. Assim, além de perspectivar como acontecem os processos de aprendizagem, recolho algumas das percepções do alunado acerca das/dos docentes voluntárias/os. Um dos aspectos que mais merece atenção dos/as leitores e leitoras, considerando as narrativas discentes, são as trajetórias de interrupção da vida estudantil mencionadas pelos/as estudantes. Cada uma das histórias, de um total de dez estudantes Trans que compuseram a turma do primeiro semestre de 2019, em que atuei na docência, detém características particulares e simultaneamente pontos de convergência, lugares-comuns em que a escola aparecia fortemente enquanto um local de violências e descobertas sobre si e o mundo social. As problemáticas abordadas nesse capítulo, portanto, são tributárias de um compartilhamento etnográfico entre mim, na função de etnógrafo e docente, e os/as interlocutores/as discentes com seus anseios, medos e definições de sua experiência de passagem pela instituição escolar (e também pelo TransEnem).

3.1 NOTAS DE AULA E A IDEIA DE UM ENSINO SITUADO

Uma parte do meu trabalho de campo foi feita precisamente durante as aulas e dinâmicas de ensino do TransEnem. Eu visitava e acompanhava outros professores/as para observar e participar de suas aulas²³. Antes, como precaução, me apresentava e solicitava uma assinatura de cada docente para se certificarem de que ali estava um pesquisador que se faria presente no tempo da aula com os/as demais estudantes. Mesmo se eu conhecesse o responsável por ministrar a aula naquele dia, o ritual de apresentação e assinatura do termo de ciência e anuência era repetido.

O conteúdo do termo que utilizei, em duas vias, esclarecia os pressupostos gerais do meu projeto de investigação e também garantia uma descrição das técnicas de observação participante e diário de campo. Houve um profundo acolhimento entre os/as docentes, nenhum dos professores e das professoras, deixou de assinar o documento de acompanhamento. Dessa forma, a observação de suas aulas e metodologias de ensino foi algo razoavelmente estável e de grande valia dentro da etnografia que realizava.

²³ Esse ponto é relevante para se tecer alguns comentários. Em primeiro lugar a negociação e autorização para conversar com os alunos e alunas foi feita paulatinamente. Enquanto professor esse acesso de fato foi facilitado, mas puder fazer algumas torções nessa relação de poder apresentado para eles e elas a proposta de pesquisa e a possibilidade de não participação. Isso vai se confirmar no momento em que realizei as oficinas. Deixando claro que todos e todas participaram por vontade própria.

Algo interessante de mencionar é que cada aula era, de fato, um acontecimento, na medida em que os sujeitos e corpos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem habitavam a aula. Nesse sentido, o filósofo alemão Martin Heidegger (1999) define o habitar enquanto um ato de construção próprio da relação do homem com o mundo. Para ele, sugerir uma habitação ou o ato de habitar uma morada estaria alicerçado na necessidade humana de pertencer a um lugar, de construir. Tal ato é engajado, cheio de vida, com relações complexas envolvendo uma vontade de participação entre os sujeitos e as coisas, sejam objetos inanimados, sentimentos ou alteridades. Nesses termos, o espaço-tempo da aula sinalizaria uma construção social e também individual, entre professores/as e discentes, em que o sentido de habitar designa uma potencialidade do encontro didático.

No caso do TransEnem, é necessário apontar que o espaço áulico é o principal dispositivo de interações. Esse dispositivo é posto em movimento no instante em que se começa a discutir uma temática, se resolver uma equação ou apresentar conceitos, e é preenchido pelas impressões, questões e ansiedades do alunado que auxilia a produzir a aula (tomando e fazendo parte dela). Talvez um exemplo forneça uma melhor demonstração do que quero afirmar:

Tudo me parece tão atribulado. Cheio de coisas para fazer. Entro no Instituto Federal do Rio Grande do Sul apressado, não quero perder a primeira aula do semestre. Vou direto para a pequena sala, quente e abafada, já com pelo menos três estudantes. Vou para fundo, nas últimas cadeiras. Conheço ainda muito pouco dessa turma de agora. Eles e elas olham para mim e pergunta se sou Trans, respondo que não. Explico da pesquisa. Interessados se aproximam de mim. Começamos a conversar e mais alunos e alunas entram, tem doze pessoas no total. Então o docente chega, me apresento, ele assina o termo. É um professor novato, com olhos pequenos e bastante simpático, é cis e branco. Durante a explicação de uma regra matemática, que para mim era indecifrável, os/as discentes riam do papel higiênico no sapato do professor, que ao perceber fica envergonhado e ri, voltando imediatamente ao seu discurso. Os/as alunos/as começaram a interromper sua explanação, respondendo contundentemente que não estavam entendendo nada. O professor disse que não estavam prestando atenção. Os/as discentes retrucaram e disseram que o professor fala rápido demais. Enquanto esse bate boca ocorria, via do meu canto alguns discentes formulando um grupo do Whats da turma, outro estava rabiscando um desenho na cadeira e alguns realmente tentavam esclarecer dúvidas. De certo, o que ocorria, lembrava-me que cada um/a dos/das presentes captura da aula o que deseja capturar. Era evidente que a interação inicial do professor gerou certa antipatia dos/das discentes e isso fez com que seus revides fossem mediados tanto pelo desinteresse quanto pela apatia aos conteúdos trabalhados. Cada um e cada uma fazia da aula um lugar diferente. (Diário de Campo, Porto Alegre, 04/04/2019)

Esse retrato tendia a ser uma rotina nas aulas e variava conforme o docente ou a docente que ministrava naquele dia. Eu percebia que no caso de alguns professores/as, a adesão da turma era completamente diferente. Além disso, verificava, nas atividades didáticas desenvolvidas, graus diferentes de participação e envolvimento dos/as discentes. Para muitos e muitas, o fato

de o coletivo ofertar um outro tipo de educação não era algo necessariamente relevante. Algumas alunas e alunos chegaram a afirmar que desejam “uma aula padrão, sem muita conversa, com foco no conteúdo, porque isso era ser um cursinho de verdade”.

As distintas perspectivas sobre as experiências de ensino-aprendizagem ofertadas pelo TransEnem geravam entre a turma e os/as professores uma tensão fina – quase imperceptível – a respeito das escolhas didáticas e das posturas dos/das docentes em sala. O jogo dessa relação era indireto e não era claro quais os limites dessas percepções nutridas pelo alunado sobre as aulas. Alguns membros do corpo docente sentiam a tensão de modo escamoteado e sua leitura sobre ela estava frequentemente marcada por uma preocupação de criar estratégias de acolhimento, maneiras de driblar a timidez das/dos estudantes, construir um ambiente menos semelhante às aulas convencionais e também problematizar a vontade dos/das discentes em ter aulas mais tradicionais.

Dessas diversas estratégias didáticas, duas chamaram muito minha atenção: 1) a construção de um experimento científico utilizado pelas professoras da área de ciências biológicas para exemplificar questões relativas à molécula do DNA e 2) a estratégia de um docente da área de linguagens e códigos que abordava uma interessante dinâmica de grupo para quebrar o gelo. Ambas as aulas tinham um objetivo similar: gerar formas de engajamento.

Parece óbvio, mas, ao se analisar com mais acuidade as metodologias de ensino buscadas por cada professor/a, se tornava possível também compreender um pouco mais a ideia de que o coletivo TransEnem funciona enquanto um vetor de socialidade entre Pessoas Trans e Travestis, muito além de uma noção de educação bancária (FREIRE, 1993). A partir dessas duas metodologias, que irei descrever nos parágrafos subsequentes, vou lançar mão da ideia de um “ensino situado”, pensando o quanto os processos de ensino-aprendizagem permitem enxergar diferentes nuances de envolvimento no contexto de uma aula e, assim, perspectivar a maneira criativa dos/as docentes em entrelaçar os conteúdos com o cotidiano social vivenciado pelo corpo discente.

A primeira estratégia, como mencionei acima, é um experimento sobre as moléculas do DNA (Ácido Desoxirribonucleico). As duas professoras de biologia que organizaram essa curiosa experiência são mulheres cis e brancas, de aparência discreta, calmas, quase gêmeas, dado o entrosamento que tinham durante a aula. Uma delas tinha o cabelo preto nos ombros e a outra, um pouco mais velha, tinha madeixas de cor castanho escuro.

Na pesquisa de campo, acompanhei pelo menos três de suas aulas. Interessantes, porém rápidas. Os assuntos pareciam sempre correr com elas, apressadas em ensinar o máximo possível. Talvez esse aspecto fosse um elemento próprio de sua didática; no entanto, essa

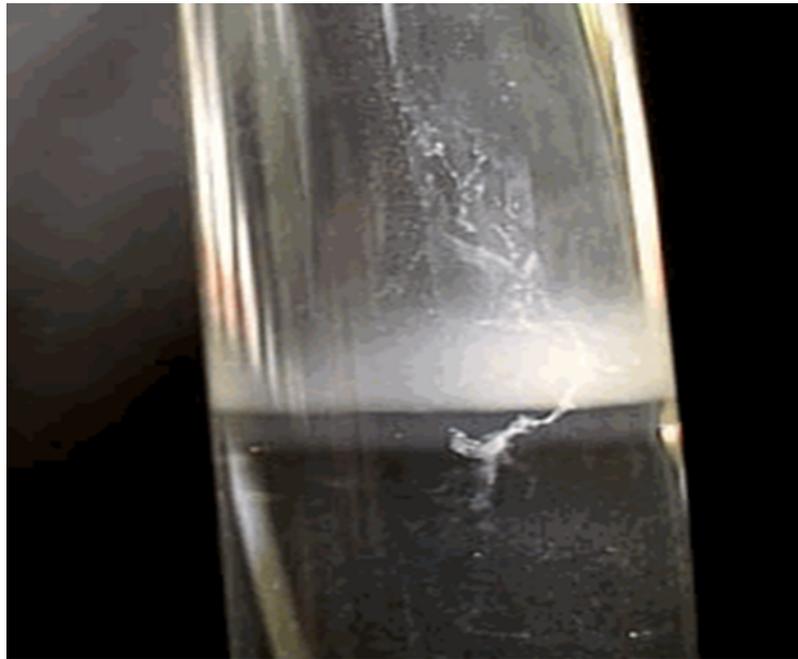
relação abrupta entre os conteúdos e as aulas por vezes confundiam os/as discentes. No dia específico em que a experiência foi feita, essa pressa comum nas suas aulas esteve suspensa. Juntas, as professoras chegaram na sala com um enorme cacho de bananas. Além disso, traziam água mineral, garfos, um conta-gotas, copos de vidro, saco plástico, detergente, filtros de café, pequenos bastões de madeira (hashis) e uma garrafa de álcool etílico bem gelado.

Animados/as, os/as estudantes lançaram várias perguntas sobre aquela parafernália toda. As docentes, então, disseram “vamos extrair a molécula do DNA da banana”. Passaram a organizar o birô, pondo cada coisa em seu lugar e explanando seu objetivo. Primeiro, perguntaram: “Vocês sabiam que a banana compartilha 50% das informações genéticas do nosso DNA?”. Elas passaram a descrever para turma o processo de evolução do genoma humano, passando não apenas pelo compartilhamento de genes (famílias de gene) como também explicitando a pesquisa do biólogo Iyad Zalmut, da Universidade de Michigan. Zalmut sugere que origem da linhagem humana se encontra entre 24 e 28 milhões de anos atrás e, por esse motivo, ao se voltar ainda mais no passado pré-humano ou animal, o que existia eram plantas e também espécies unicelulares. Para ele, é relativamente fácil compreender que entre nós e uma banana, 50% das informações genéticas caracterizam nossas células, dado a ideia de um filo ancestral comum.

Ao explicar que o DNA é uma molécula que carrega informações genéticas contidas no núcleo das células dos seres vivos, as professoras começaram a detalhar a experiência. No primeiro passo, amassaram duas bananas no saco plástico com movimentos de maceração em cima do birô, até o ponto de se tornar uma massa homogênea. Depois adicionaram um pouco de detergente na mistura (o sabão dissolve as membranas lipídicas e desintegra os núcleos e os cromossomos das células da fruta). Em um copo de vidro transparente, a mistura é filtrada com o filtro de café.

As docentes esperaram que o conteúdo macerado da banana com o detergente escorresse vagarosamente. Com o extrato filtrado, adicionaram o álcool etílico gelado com uma medida de aproximação igual ao volume que estava dentro do recipiente. O álcool então formou duas fases: uma aquosa e outra alcoólica, separando os dois líquidos. Feito isso, as professoras mergulharam os bastões de madeira na solução aquosa de modo a retirar pequenos filamentos, que em suas palavras seriam “as moléculas de DNA desprendidas graças a ação combinada do detergente e do potencial dissolutivo do álcool”.

Figura 4 - Molécula do DNA da Banana



Fonte: Sinogas (1999).

Houve uma agitação pós-apresentação, os alunos e alunas ficam impressionados, eu também corri para frente do birô junto com as/os demais. Pareciam pequenos pedaços esmigalhados da banana, mas, conforme falavam as professoras apontando com o dedo os filamentos minúsculos, ficava claro que aqueles fiapos irreduzíveis e translúcidos, esbranquiçados, na verdade, formavam uma espécie de cadeia gravitando uns em relação aos outros.

É interessante observar as reações das/dos estudantes e a minha, talvez por achar que das mais variadas atividades e recursos didáticos que ambas as docentes utilizavam em sua prática docente, aquele experimento, relativamente complexo (para mim) e relativamente simples para elas, sinalizou um tipo envolvimento profundamente experiencial. A aula ficou divertida e os/as discentes exibiam uma participação ativa (e tátil, diga-se de passagem). Eles e elas queriam pegar no copo, olhar mais próximo, espiar a formação da cadeia de moléculas se formando enquanto aquele ser esbranquiçado balançava na solução de álcool cambaleando em todas as direções:

Notadamente extasiados pelo experimento trazido, os/as discentes sentavam-se pós-euforia inicial para tirar dúvidas e perguntar como era possível aquilo. A maioria considerava que tal feito era impossível. As professoras explicaram que existe uma espécie de imaginário de que a ciência estaria apartada da vida, mas não. Aquela experiência era possível com as substâncias certas e na quantidade aproximada para que seus efeitos surtam algum impacto no material genético da fruta. Claro que ali

não estavam as condições e aparelhagens técnicas ideais, mas a finalidade e o resultado eram bem similares. Vale lembrar que a composição das membranas das células é de lipídios e suas proteínas se encontram aprisionadas, o experimento de combinação do detergente com o álcool as liberam conforme se formam as duas fases vistas dentro do copo, com auxílio das hastes de madeira os alunos e alunas examinam o resultado. Espantados e também envolvidos, talvez, porque não frequentassem os laboratórios de suas escolas. (Diário de campo, Porto Alegre, 15/04/2019)

No pós-aula, já na saída do IFRS, esperando um Uber para ir para casa, fico curioso com as reações. Notando suas conversas sobre a experiência, acabo perguntando por qual motivo acharam o experimento interessante. Camila, uma menina Trans de 20 anos, branca de cabelos loiros com um corte reto que chegava a sua cintura, explica que durante seus processos de escolarização ela tinha “vergonha” de ir ao laboratório. Primeiro, porque o nome que constava no jaleco da escola era seu nome morto, com o qual ela não mais se identificava. Segundo suas percepções sobre o ambiente do laboratório criavam uma ansiedade nela. “O professor chamava a gente pelo nome no jaleco, tentei conversar com ele, mas não adiantava, ele se esquecia ou pior, falava meu nome bem alto para me ridicularizar. Naquela época eu iniciava ainda minha hormonização”. Depois, Jairo, um menino Trans de 19 anos, negro e muito sorridente, me diz que na sua escola não tinha laboratório e, se tivesse, ele não iria. Comentou comigo que “sempre foi retraído” e só acompanhou a aula de hoje porque nunca tinha visto “tantas Pessoas Trans em uma sala de aula”.

Esse momento foi a primeira vez em que a experiência de escolarização anterior dos/as discentes foi evocada em um diálogo, mesmo que rápido. Mas, no decorrer das aulas, foi possível ver que essa passagem pela escola iria ocupar diferentes topografias na nova experiência que estava sendo vivenciada a partir do TransEnem, em particular no quesito das práticas de aprendizagem e da importância das interações entre os pares.

Conforme eu avançava no trabalho de campo, ofertando uma escuta atenta às demandas dos/das estudantes, percebia que seus processos de escolarização haviam sido marcados por conflitos em relação à instituição escolar, um tipo de conflitualidade que estava intimamente ligada à deslegitimação de suas identidades de gênero. Por isso, grande parte do corpo discente descrevia sua vivência escolar como uma busca pela “invisibilidade”, a fim de “não marcar presença”:

Hoje a aula foi realmente interessante, discutimos um pouco de questões matemáticas. Como o professor teve que sair mais cedo, o intervalo entre uma aula e outra se estendeu um pouco mais. Nisso, alguns alunos e alunas foram até a porta de entrada do IFRS fumar na esquina e outros, temendo o frio, ficaram na sala. Aproveitei-me da situação e do fato que já era a segunda vez que os alunos e alunas me viam em uma disciplina que não ministrava e estavam curiosos/as quanto a minha presença. Comentei o que pretendia fazer ali e o motivo de observar as aulas. Alguns, entre eles,

JP e Carliane, se mostraram muito interessados/os e lançaram, espontaneamente, seus depoimentos sobre a escolarização. JP é um homem Trans, branco, de 22 anos, cabelos alourados (talvez use química), que usa o boné sempre ao contrário. Ele comenta que passou sua escolarização “tentando se esconder”. Sabia que gostava de mulheres, era até então “lésbica”, em suas palavras. Mas “não sabia que eu era homem ou se me entendia como Trans. Até que vi na televisão o Tammy Miranda, sabe? Aí sim, aí tu vê. Eu sou Trans. Mas não queria vivenciar isso na escola, os meninos tiravam uma onda comigo e as meninas não chegavam perto. Para não ter problemas eu desaparecia, pegava uns blusões loucos e bruxão, não tinha nada eu sumia na sala de tão quieto que ficava, não participava”. Logo foi a vez de Carliane, mais tímida, uma moça Trans de 30 anos, já mais velha e madura, ela disse que na época dela não tinha “isso de Ser Trans”, você era “Puto” e só. No entanto, ela se identifica com as palavras de JP, informando que aconteceu o mesmo com ela: “não queria chamar atenção”, “entrava muda e saía calada”, isso desde menina (risos). (Diário de Campo, Porto Alegre, 20/04/2019)

Esse quadro, sugerido nos relatos pontuais de JP e Carliane, merecem ser discutidos de modo mais profundo. A rigor, é preciso apontar o fato de que tais detalhes geralmente não são evocados no momento da aula. Nossa interação prosaica era vista como algo sutil, pois, naquele espaço-tempo, eu não estava cumprindo a função de professor e essa abertura dos alunos e das alunas era possível. Porém, alguns professores, como mencionado nos parágrafos acima, começaram a desenvolver estratégias de engajamento e de formas de gerenciar a timidez dos/das docentes. Foi o caso de James, professor de Língua Portuguesa voluntário à época, que ministrava as aulas de gramática e produção textual. James tem entradas na cabeça, quase uma calvície antecipada, pernas grossas e olhos pretos. Apesar de ser jovem, imagino que não mais de 32 anos, sempre me deixava segui-lo nas suas aulas, sem restrições, tratando-me mais um discente. Tal fato possibilitou olhar com mais agudez para o modo de “se aproximar” da turma e notar esses detalhes menos evidentes que a escolarização anterior deixava como resquícios nas narrativas dos/das estudantes.

James é um especialista em “quebrar o gelo” da situação. Uma das dinâmicas que mais me deixava atento (e da qual eu também participava sempre que podia) era a apresentação geral da aula. James pedia que as/os discentes fizessem um círculo ou semicírculo e solicitava que cada participante dissesse algo positivo e negativo que ocorreu ao longo do dia. Essa era a dinâmica da “boa” e da “bosta”. A ideia era sempre promover um rompimento entre o cotidiano extraclasse e os acontecimentos das aulas. Tal de prática também era, para James, uma forma de instituir uma continuidade não-ingênua com os conteúdos e assuntos a serem abordados.

Ao longo dos depoimentos de boas e más notícias, era possível notar que os/as discentes gerenciavam sutilmente sua intimidade e as maneiras de expô-las aos outros, em particular, ao professor responsável. Porém, nem sempre esse gerenciamento funcionava e o corpo discente caía na “brincadeira”, acabando por revelar detalhes, às vezes dolorosos, de suas relações mais

próximas e de sua escolarização. Isso tanto gerava um laço de reciprocidade (MAUSS, 2003a) quanto exibia uma demanda por fala e expressividade, que acaba vazando no ritual da aula.

Tenho um pequeno enxerto para ilustrar o que estou tentando narrar:

James chega. Está suado, parece que veio correndo. Senta-se aliviado na cadeira atrás do birô. Cumprimenta-nos e reclama de seu trabalho docente junto às escolas particulares. Ele então olha sarcasticamente para a turma, todos rimos. É solicitado o semicírculo para que possamos “confessar” os acontecimentos que nos animam e aqueles que nos entristecem. A boa e a bosta, é esse seu título.

James – Vamos começar. É com você, Sara.

Sara – A coisa não muito boa é o barulho da minha casa. Está tendo um campeonato e meu noivo não parava de assistir com os amigos. Meu sogro até me levou para passear. Mas não adiantou. Estava com minhas energias baixas, chorei muito e assim consegui expressar a frustração que estava sentindo.

Emanuel – Fui no banco e eles estavam fechando a porta bem na hora que cheguei. A boa notícia é que eu consegui resolver alguns problemas pessoais, problemas que incomodavam há um bom tempo.

Rafael – Os cortes na Educação que o Bolsonaro anda fazendo. Fui no show da Laurin Hill.

Eva – Machuquei meu pé enquanto dormia, eu tive espasmos no sono e chutei a parede, estava até sangrando. Consegui minha meia-passagem e com meu nome social já posto nela.

Carlos – Estou bem devastado. Consegui usar um vestido e me sentir bem.

Geórgia – Consegui pagar uma dívida que me incomodava.

Lara – Passei por um inferno, fiquei bem abalada. Mas conseguir amenizar o que me incomodava. Eu finalmente consegui alterar meu nome do diploma do meu ensino médio.

James – Sem dinheiro e como está difícil a vida de professor no Brasil. (Diário de Campo, Porto Alegre, 08/05/2029)

É possível notar em algumas das falas a evitação em fornecer detalhes mais precisos de suas vivências, fato que é inteiramente compreensível. A maioria dos/das discentes do TransEnem de Porto Alegre vem de bairros periféricos, não concluíram o ensino médio ou o fundamental, são majoritariamente jovens entre 15 e 30 anos, com algumas exceções. São pessoas que passaram ou ainda passam por um processo de negociação e rearranjo das relações familiares a partir do marcador da transgeneridade. Na prática, o perfil do alunado, é de indivíduos que esbarram e lutam contra os padrões de cisheteronormatividade da instituição escolar convencional e nutriram uma reação negativa para com seus próprios processos de ensino-aprendizagem, em decorrência de fatores como perseguição, constrangimento, vergonha violência verbal, psicológica e institucional. O efeito das aulas de James era proporcionar esse desabafo coletivo, como forma de aliviar o estresse diário e possibilitar um envolvimento mais tranquilo com os conteúdos trabalhados em sala.

A partir dessas estratégias didáticas, que revolviam a vivência dos/das estudantes é possível sugerir a ideia de um “ensino situado”. Isso me recorda a antropóloga estadunidense Jean Lave, cuja obra etnográfica sugere um conceito de aprendizagem situada. Para a autora,

ao se discutir antropologicamente as práticas de aprendizagem, é fundamental examinar os contextos sociais em que se processam tais práticas. Em um sentido específico, uma aprendizagem situada diz respeito a “um processo multifacetado, contraditório e iterativo” (2015, p. 40). O ensino situado, portanto, estaria também relacionado aos diferentes modos de participação, engajamento e intencionalidade que emergem da interação em aula, mudando perspectivas, incluindo novos assuntos. Essa dinâmica de transformação da aula atravessou as estratégias didáticas comentadas e descritas até aqui.

Ademais, a perspectiva de situar as formas de ensino já foi examinada por diferentes antropólogos e antropólogas. Por exemplo, Fredrik Barth (2000), no texto “O guru e o iniciador”, sugere que as dinâmicas de ensino-aprendizagem entre as duas figuras professorais, respectivamente vindas das regiões da Ásia e da Melanésia, significaram duas diferentes formas pedagógicas de “gerenciar o conhecimento na interação social” (2000, p. 144). O guru balinês e o iniciador da Nova Guiné, no caso da descrição etnográfica de Barth, seriam opostos em suas intencionalidades. O guru lembra o professor de modo mais semelhante à vida escolar ocidental, com uma postura ativa de educar, ao passo que o iniciador visa algo diferente: “resguardar” o potencial dos ritos, performar seu ensino como um segredo que irá educar pela prática os neófitos. Ambas as posturas – de professores/as, gurus, e iniciadores/as – simbolizam a ideia de que o ensino ocorre em molduras culturais distintas e com objetivos nem sempre convergentes. Na situação que vivenciei no TransEnem, um ensino situado é aquele que examina as condições e trajetórias dos/das estudantes a fim de produzir formas de acolhimento à diferença.

As dificuldades impostas a esse processo de ensino-aprendizagem esbarravam, como demonstrado, nessas experiências anteriores de escolarização que os/as estudantes traziam. Contornar a noção de que a aprendizagem é algo a ser vivenciado de modo impositivo e até estigmatizante era necessário. Além disso, era possível compreender que os/as discentes geravam expectativas sobre as aulas, se importando com elas, alterando-as, transformando e se engajando.

Evidentemente, existia um índice recorrente de evasão. Muitas/os alunas/os do coletivo, vinham de bairros periféricos, estavam desempregados/as ou trabalhavam com pequenos bicos. Esse era frequentemente o fato que levava os/as discentes a abandonarem sua retomada dos estudos. Se um novo trabalho ou uma oportunidade de renda extra aparecia, os/as estudantes optavam por não retornar à sala de aula. Um dia de trabalho era cansativo e a noite era reservada ao descanso. Quem chamou atenção para esse índice foram JP e Carliane, mencionados/as anteriormente. JP arrumou um trabalho em Viamão, lavando carros em um lava-jato de um

amigo e Carliane, que mandou mensagens no WhatsApp agradecendo pelas aulas de Sociologia e as conversas, disse que estava atendendo em uma lanchonete no centro de POA e não iria mais retornar.

3.2 PROFESSORES/AS CIS E ESTUDANTES TRANS

Uma questão recorrente entre os/as discentes era a cisgeneridade dos/as professores/as. Como detalhado no capítulo anterior, a maioria dos/as docentes voluntários/as tem uma identidade de gênero cisgênera. No corpo discente, pelo contrário, Pessoas Trans e Travestis predominam numericamente. Essa divisão parece ser um reflexo das desigualdades educacionais que percorrem a vida da população Trans no regime escolar brasileiro. Dados do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) de 2018 sugerem que cerca de 80% das Mulheres Trans não concluiu a Educação Básica. A partir de um levantamento produzido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES, 2018) apenas 0,2% dos/as estudantes do ensino superior se identificam como Pessoas Trans e Travestis. O quadro desse acesso desigual implica uma menor representatividade e proporcionalidade nos diversos campos profissionais, e a Educação é um deles. No TransEnem, essa divisão simbólica, por mais que não seja problematizada constantemente pelos/as participantes do coletivo, se colocou no meu trabalho de campo enquanto um aspecto importante para ser analisado.

Algumas situações vivenciadas pelas/os discentes escancaravam, de maneira direta, os problemas que a naturalização das identidades de gênero revelava no seu convívio e no seu reconhecimento social junto ao coletivo. Se o propósito da iniciativa gravita em torno de produzir um acolhimento mais humano e menos cisheteronormativo para Pessoas Transexuais que, por alguma razão, deixaram de frequentar a escola convencional e almejam ingressar no ensino superior, esse objetivo é perpassado por tensões, envolvendo variados graus de comprometimento entre todos/as participantes do TransEnem – sejam cis ou Trans. Porém, em decorrência de fatores como branquitude e cisgeneridade, emergem conflitos entre docentes e discentes. Tais conflitualidades geralmente estão relacionadas à posição dos sujeitos implicados nos processos de ensino-aprendizagem e aos lugares assimétricos de poder. Nesse cenário recorro a algumas cenas etnográficas que podem demonstrar melhor o que tento argumentar aqui:

“O professor se perdeu”, diz a turma quando chego. Como assim? Os discentes e as discentes me informam que o professor foi parar no andar errado e, por isso, a aula está atrasada. Confiro na recepção do IFRS se a pasta amarela com a chamada já foi

pega por um professor. Os estagiários confirmam. Volto para a sala e espero junto com a turma. Instantes depois chega alguém esbaforido, com a bermuda suja de giz e o cabelo desganhado. É um homem branco e alto. É o professor daquele horário. Apresento-me e peço permissão para acompanhar a aula. Ele é simpático e o permite. O professor então passa escrever vários números e fórmulas no quadro. Tudo meio apressado, dado seu atraso. A turma está em semicírculo, com algumas cadeiras atrás da primeira volta e eu estou bem no canto, observando e vendo a resolução daquelas equações, apavorado. De repente, Sandro, um dos homens Trans, faz uma pergunta, pedindo maiores explicações e mais calma do professor. O docente então responde às solicitações de Sandro, mas se refere a ele com o pronome feminino (ela). Leo prontamente o corrigi: “não é ela, é ele”. O professor se desculpa e passa a falar de novo das fórmulas como se nada tivesse acontecido. Mas o mal-estar ficou no ar. Depois da aula procurei Sandro e outros alunos e alunas e eles me confessam que não era a primeira vez que isso acontecia. E afirmaram de forma enfática: “Não é a primeira vez. Eu aceito me chamarem pelo meu nome morto em casa, mas aqui no TransEnem não”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 10/06/2019)

O fato de não ser a primeira vez me deixou um pouco mais atento ao episódio dos/das alunos/as se referirem ao TransEnem como um espaço de autoafirmação. Segundo alguns integrantes da turma, que se mostraram insatisfeitos na ocasião do erro do pronome de tratamento, aquilo se tornou comum e não apenas com aquele professor em específico. Tal foi a relevância da reclamação por parte do corpo discente que o tema virou assunto rotineiro nas assembleias. Ao longo de outras observações de aula e conforme a turma me abria novas perspectivas sobre o assunto, me deparo com uma assertiva importante, feita por Sandro, dias após esse acontecimento. Ele, com muita simplicidade, aponta que o marcador das identidades Trans (o gênero) não é uma exclusividade dessa população:

“Professor, todos nós temos gênero”. A frase foi assertiva, conversávamos sobre o que tinha acontecido naquele dia do “erro”. O assunto foi um dos motivadores da aula de Sociologia de hoje, já que tentava explicar a noção de fato social e tomei o gênero como exemplo. Sandro disse isso em um tom seco e ríspido e rapidamente confirmado pela turma. Sandro não desenvolveu um pensamento ou um discurso. Mas a sentença carrega um poder persuasivo. Outros/as discentes completam o pensamento: “Pessoas cis não questionam suas identidades porque não precisam”. Dessa vez, foi Eva que disse bem baixo, fui capaz de escutar apenas porque ela estava bem na minha frente. A partir daí começamos, eu particularmente, a pensar os processos de constituição das identidades de gênero privilegiadas, aquelas não patologizadas ou execradas por discursos fundamentalistas ou biologicistas. Na aula daquele dia avancei muito em relação à desnaturalização enquanto pesquisador cisgênero. (Diário de Campo, Porto Alegre, 17/06/2019)

Mas, essas implicações aludidas pelo corpo discente não param por aí. As reclamações chegaram a proporcionar um verdadeiro drama durante uma reunião em julho de 2019. Um determinado professor, cis, branco e gay, se mostrou nervoso com as queixas dos/as alunos/as trazidas à tona durante aquele encontro. Todas as suas falas estavam alinhadas com uma ideia explícita de que os pronomes, nomes ou gênero eram algo irrelevante a ser trazido nas discussões daquela reunião, especialmente quando se considerava o alto índice de evasão que

o coletivo vivenciava. Por esse motivo, ele disse estar “irritado” e tal irritação ia de encontro ao próprio discurso do TransEnem. A cena ficou bem viva na minha memória, mas, no dia específico, eu estava com um mal-estar e as palavras do docente irritadiço martelavam na minha cabeça, naquela tarde fria e chuvosa:

“Não há razão para discutir isso”, diz Fernando, exaltado e franzindo a testa, com entradas assimétricas no seu cabelo ralo e castanho claro. Pedro, Homem Trans e também professor, rebate: “como pode um docente do coletivo pensar assim”? A confusão emenda acusações a partir da reclamação dos alunos e alunas quanto ao erro pronominal e o desrespeito à identidade de gênero. “Isso machuca e é uma pauta trazida pelos/as alunos/as”, diz Pedro. Fernando sai de sua cadeira exaltado e explicando que não considera algo relevante, dada a evasão dos/das discentes. É contrariado por uma professora perto dele. Mas continua insinuando que o ENEM está chegando e quase não há alunos/as. Ele sugere que não se pensa como gay ou branco, e sim que enxerga todos como seres humanos. De certo, a fala foi direcionada a Pedro, que, vermelho de raiva, continuou a discussão. Fico imaginando porque é tão difícil para algumas pessoas marcar sua identidade de gênero e racial/étnica. Talvez existisse um tipo de medo em Fernando, uma apreensão de que seus privilégios fossem acabar se ele ousasse perguntar por quais pronomes os/as alunos/as preferem ser chamados/as. Porém, e isso é importante de descrever, a fala de Fernando teve eco: pelos menos mais dois docentes brancos e homens cis reclamaram da suposta postura defensiva do corpo discente. Eu intervi, lembrando o nome do coletivo – TransEnem – e dizendo “nenhuma identidade é natural”. O debate acalorado refletiu ainda mais o meu mal-estar e saí da assembleia. Há coisas a pensar e uma delas é: como desmistificar a identidade de gênero de quem acha que é universal? (Diário de Campo, Porto Alegre, 19/07/2019)

Depois de um tempo imaginando os motivos da dificuldade daquele professor cis e branco em entender a importância do uso dos pronomes para as Pessoas Trans e Travestis, comecei a ler sistematicamente sobre a cisgeneridade. Nessas leituras, encontrei o artigo da ativista e pesquisadora Trans Viviane Vergueiro, intitulado “Pensando a cisgeneridade como crítica colonial”, publicado em 2016, em uma coletânea de textos interdisciplinares acerca de sexualidades e gêneros. O texto de Vergueiro me forneceu uma perspectiva sobre a irritação do professor cisgênero.

Em primeiro lugar, é preciso compreender que a cisgeneridade “se constitui como normatividade que organiza moralidades” (VERGUEIRO, 2016, p. 251). Com efeito, é nesse aspecto normativo que reside um potencial colonial quando se fala da categoria de cisgeneridade. Nesse sentido, ao se discutir quem é cisgênero ou transgênero, se discute também a respeito de uma genealogia de relações de poder – sobre de quem é o discurso, quem fala, quem cala e qual identidade é desconfigurada. Logo, para a pesquisadora, é relativamente impossível considerar a cisgeneridade uma identidade gênero supostamente não marcada:

[...] A proposição conceitual de cisgeneridade se localiza para além de enfatizar o caráter de “ideologia cultural” que configura a cisgeneridade (e muito mais distante

ainda, evidentemente, de um exercício de nomeação de “quem é cis e quem não é”). É uma proposição que nos incita, também, a desestabilizarmos hegemonias epistêmicas.... (VERGUEIRO, 2016, p. 263).

Nessa perspectiva, não é possível remeter a irritação do professor a um simples desprezo em relação à identidade de gênero do corpo discente e suas reclamações. Configura-se, também, com rigor, como uma estipulação de quais pautas são válidas de se debater, quais queixas são ouvidas. A imagem da cena e das palavras duras que o docente lançava me fizeram questionar de que modo o gênero afetava as pessoas cis. A convivência com Pessoas Trans e Travestis não seria o bastante para fazer com que os/as cisgêneros se sentissem implicados ou implicadas pelas demandas trazidas pelos/as estudantes Trans?

Ao que parece, quando comecei a desnaturalizar minha posição de professor e etnógrafo cis, me dei conta de que a interseccionalidade das relações de gênero perpassava a própria perspectiva que analisava as situações vivenciadas. O que eu precisava, depois de assistir uma pequena histeria de uma pessoa temendo ser marcada nas assimetrias de poder, me demoveu de um lugar estático. Colocou-me ali, no processo, deslocando a ideia de que a transgeneridade seria um “problema de gênero” quando, de fato, ocorre o contrário – dizer que existe um problema é que é a verdadeira problemática. No próximo tópico, irei oferecer aos leitores e às leitoras um pouco mais da relação com os/as discentes, a partir de um interessante conjunto de oficinas.

3.3 OFICINAS DE PESQUISA E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO

O objetivo desse tópico é examinar como desempenhei a função de etnógrafo e professor, mediante meus interesses de pesquisa e a necessária construção das dinâmicas de aula para a disciplina de Sociologia. Para começar, é preciso dizer que eu dividia as aulas de Sociologia em dois momentos: o primeiro destinava-se aos conteúdos previstos e acordados com o coletivo, enquanto o segundo focava a produção de oficinas de pesquisa com temas e imagens de interesse dos/as alunos/as. Esse procedimento de oficinas foi bem acolhido pelo corpo discente, a grande maioria ficava até o limite do seu horário para participar. O objetivo metodológico era, além de dirimir a figura de autoridade contida na aura de ser professor, possibilitar um campo de fala, um locus de interação similar a um modelo de entrevista grupal, mas cujas perguntas geradoras fossem postas de maneira não-diretiva aos participantes.

Comecei as oficinas de pesquisa (nome dado pelas/os próprias/os discentes) de maneira indireta e não focada explicitamente em seus processos de escolarização. A ideia inicial a que

me agarrei foi problematizar a escola como instituição cultural. Para tanto, busquei inspiração e material em uma famosa coletânea de fotos que mostram escolas ao redor do mundo. Trata-se de uma série de imagens produzidas por diferentes fotógrafos/as para demonstrar uma estética das salas e dinâmicas de aula.

Inicialmente, pedi para a turma formar um semicírculo, liguei o projetor e expus as imagens sem legendas. Depois, fazia circular um pequeno recipiente de plástico contendo perguntas sobre o que eles e elas viam nas imagens. As questões giravam ao redor do gênero, da desigualdade, da pobreza e da singularidade a que as fotografias remetiam. Aos poucos, os e as discentes compunham interpretações. Cada um tentava responder à pergunta baseando-se perceptivelmente em suas experiências com a escola. Era essa a brecha que eu, enquanto pesquisador, precisava.

Na primeira oficina, a meta era interpretar as imagens, compreender visualmente o que queriam (ou poderiam) dizer. Era uma atividade mais iconográfica. Escolhi imagens de salas de aula em países africanos e asiáticos, escolas fluviais (cujas aulas ocorriam em um barco na região amazônica do baixo Xingu), outras na Índia, em que as aulas aconteciam em uma praça arborizada; no Sudão, onde meninas e meninos frequentavam salas diferentes, e, por fim, a imagem de uma aula em meio ao deserto. Todas continham elementos comuns e também discontinuidades sociais e de gênero. Inicialmente a turma se mostrou receosa, mesmo com questões menos pessoais, mas, aos poucos, desenrolou-se uma dinâmica de aproximação. Sheila, uma mulher Trans de 35 anos em vias de concluir o ensino fundamental, se voluntariou a começar a dinâmica. A pergunta que ela tirou era sobre que emoções e/ou sentimentos cada imagem provocava. Sutilmente, ela assumiu uma postura distinta, recolhe-se na carteira e respondeu:

Eu estou fora da escola há bastante tempo, desde os meus 19 anos, talvez. Então não tenho muita recordação, não. Era uma pessoa bem imperceptível assim. Sempre fui muito tímida. Não gostava de me socializar. Então não tive grandes emoções nem a favor e nem contra a escola. Eu tentava não ser notada, o máximo que eu pudesse. Passei na escola assim sem fazer diferença. (Oficina 1, fala de Sheila, 01/05/2019)

A resposta de Sheila, apesar de curta, ressoa uma variante constante na experiência de escolarização das Pessoas Trans: um certo esvaziamento do lugar de socialidade que a escola pode evocar. Esse esvaziamento é acompanhado de sentimentos de solidão e isolamento. Ademais, a experiência emocional descrita por Sheila, essa tentativa de não ser notada no contexto escolar, provavelmente está relacionada com questões de perseguição ou mesmo de

violência. E as respostas não pararam. Outras alunas, entre elas Sol, uma mulher Trans, branca, de 21 anos, se coloca imediatamente depois de Sheila, pega uma pergunta e prontamente fala:

Como enfrentar o preconceito e a discriminação na escola? Ah... eu estava pensando que isso pode começar pelas pessoas que estão em posição de poder dentro da escola. Vejo isso como uma prioridade. Com políticas públicas. Sempre vindo de cima para baixo. Porque é mais complicado para um professor fazer alguma coisa quando os outros não estão no mesmo barco. Quando os governantes não estão no mesmo barco. Sempre tentar formar uma equipe com o mesmo objetivo, sabe? E assim poder pensar jeitos e estratégias para combater o preconceito e a discriminação. Fazer algo de dentro, professor com professor, e a equipe no geral comprometida com isso. (Oficina 1, fala de Sol., 01/05/2019)

Nesse ponto, a discussão ganhou outros ares e mais elementos foram postos em ação:

Alef: E Saulo, qual foi a pergunta que você tirou?

Saulo: Quais elementos permitem pensar questões de gênero nessas fotos? Tem fotos ali que só tinha garotas, talvez sejam mulçumanas e outras que eram apenas garotos. (Silêncio). Deixa-me ver o que mais...

Carlos: Devem ser de Manaus algumas e outras de um país árabe.

Sol: Mas a questão do gênero também está nas vestimentas. Por exemplo, não essa imagem, mais aquela que tem meninas com véu e meninos sem, quando é uma classe mista. (Ela me solicita que eu volte para as imagens anteriores e aponta). Ali, está vendo? O jeito que se usa o véu, o gênero está nesse tipo de coisa também. (. Oficina 1, Diálogo, 01/05/2019)

Esses novos elementos dizem mais diretamente da leitura da experiência de gênero. As percepções dos alunos e alunas me fizeram lembrar do conceito da filósofa e ativista política estadunidense, Judith Butler (2003): performance de gênero. Essa questão do gênero foi atinada por fotografias em que meninas estavam vestidas da cabeça aos pés, e por imagens de salas mistas, mas com uma fronteira clara onde meninos e meninas deviam se sentar para acompanhar a aula.

O interessante entre as percepções de uma leitura “generificada” das fotos e os conceitos que irei discutir é uma relação de contiguidade que se impõe. O gênero, em suas acepções mais basilares, diz respeito aos papéis sociais imbuídos de separação/exclusão/designação de relações de poder forjados em diferentes configurações sociais. Mas, para a antropologia e para a filosofia política, esse sentido pode ser bem mais complexo. O gênero organiza materialidades e existências, fornece matrizes de relações que incorporam estigmas, medos, ansiedades, privilégios.

Além de Butler como uma das especialistas sobre os estudos de gênero e sua interpretação necessariamente política do assunto, outras autoras, de outros contextos sociais menos hegemônicos, podem fornecer novas perspectivas sobre o que os/as discentes relatam a respeito de sua experiência social de gênero. Uma delas é a socióloga nigeriana Oyèronké

Oyèwùmí que produz torções interessantes e fundamentais acerca da categoria de gênero. Em um primeiro momento, para ela, o gênero não pode ser assumido enquanto um conceito que traduz universalmente as relações entre homens e mulheres nas mais diferentes culturas. No livro “A invenção das mulheres: uma perspectiva africana sobre os discursos ocidentais de gênero” Oyèwùmí argumenta que o olhar europeu e estadunidense examina o gênero esperando ver um corpo, encontrar marcadores e sinais diacríticos para se certificar de que ali, na morfologia, resida uma diferença para classificar e hierarquizar (OYÈWÙMÍ, 2016). Trata-se de um olhar centrado tão somente na visualidade da matéria. Em sua interpretação, esse ponto de vista obscurece um ranço ou certo determinismo biológico e também cultural, incrustado no tratamento do conceito de gênero sem seu devido peso histórico.

Os argumentos de Oyèwùmí, servem para pensar de um modo mais localizado em que medida o gênero designa algo além de papéis sociais ou de uma perspectiva teatral. Tais ideias podem ser úteis para analisar por quais maneiras os/as discentes compreendem e praticam o gênero. Muitos/as discentes, no decorrer da oficina, se mostram dispostos a tratar das questões de gênero em seus próprios termos. Seguindo seus relatos, fui apresentado a termos/categorias interessantes e específicas. Se Butler, como filósofa feminista, põe em xeque algo mais do que os fatores discursivos (e um tanto óbvios) do gênero – sua razão material e a incidência de uma fenomenologia encarnada que o gênero parece despertar – Oyèwùmí nos lembra de uma necessária parcimônia ao se considerar termos ênicos com os quais os sujeitos designam suas experiências e nomeiam suas realidades. No caso dos/das estudantes Trans, a densidade desse debate reaparece em falas que enfatizam a passabilidade, os constrangimentos cotidianos e as diversas relações implicadas na existência Trans.

Nessa primeira oficina, fui apresentado ao termo passabilidade e acabei tendo que recorrer às/aos estudantes. Pedi-lhes que me explicassem um pouco como funciona a passabilidade e porque parecem ter diferentes posicionamentos sobre o tema, possivelmente devido ao fato de que tal noção é atravessada por questões de binarismo de gênero e/ou heteronormatividade.

Assim, os depoimentos que coletei apontam que a passabilidade é muito mais um que dispositivo – que não se confunde com “camuflagem”, como talvez se traduza erroneamente. Configura-se na verdade como um estatuto social de legitimidade acompanhado por uma leitura estrita e retificadora das normas de gênero e suas expressões públicas. Tais ideias convergem no argumento de que o gênero faz corpo e subjetividade, ligando-se a dimensões locais (situadas). A passabilidade não garante exatamente segurança, embora atenuie alguns constrangimentos:

Roger: Isso acontece muito, quando eu entro no ônibus com uma roupa um pouco mais curta, as pessoas ficam olhando, parecem que estão com dúvida. Vão direto para sua cintura olhar (Carlos confirma com a cabeça).

Carlos: Mas também depende e varia. Tem uma coisa que odeio que falem, mas vou falar que é sobre ser passável. (Todos confirmam e repetem a questão da passabilidade). Eu como um garoto Trans não sou passável, porque tenho uma aparência extremamente feminina. Olham para mim e pensam que eu sou mulher ou alguma coisa do gênero. Então depende também dessa passabilidade, sabe? Que é uma coisa que varia de pessoa para pessoa.

Laura: Mas isso é muito complexo, porque há muitas pessoas diferentes. Hoje mesmo minha amiga chegou para mim... (Pausa). Eu chego no salão e me maquio e daí ela chega e diz, mas você faz isso todos os dias? E eu respondi: Sim! Ela continuou: isso não é cansativo? E eu respondi: eu amo me maquiar, sempre quis me maquiar, mesmo antes de transicionar. Então para mim não é um fardo. Eu sempre quis ser mulher para poder me maquiar todos os dias. Mas, acho que para cada pessoa é de um jeito. Eu amo ter a passabilidade, é confortável para mim ter a possibilidade de ser confundida com uma mulher cis. (Oficina 1, Diálogo, 01/05/2019)

A passabilidade pode representar, conforme os relatos, um escopo da existência das Pessoas Trans no espaço público. Destarte, ela serve também para sintetizar uma estratégia de resistência ao escrutínio normativo do olhar sobre o gênero do outro, que busca na visualidade dos corpos elementos para subscrever uma diferença e reafirmar uma posição de poder. Nesse sentido, Oyěwùmí considera que o gênero e seus “significados e interpretações devem derivar da organização social e das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos” (2004, p. 9). Esse argumento é fundamental para compreender a passabilidade²⁴ enquanto aspecto particular (ou não) da vivência dos/as estudantes Trans. Dessa maneira, ser passável ou não representa uma dimensão da corporeidade Trans, atravessada por sutilezas de difícil tradução para uma pessoa cis.

3.4 “A DISFORIA SÃO OS OUTROS”: ESCOLA, TRANSGENERIDADE E SENTIMENTOS

Nessa sessão, viso explicar as “consequências” de uma virada metodológica no restante das oficinas, não apenas porque tiveram um grau de adesão mais enfático entre os/as discentes, mas, também, pelo efeito prático gerado ao se utilizar os termos, palavras e expressões próprios dos/as estudantes em um propósito recursivo. Após a primeira oficina, foram feitas outras duas,

²⁴ O termo passabilidade dentro do movimento e do ativismo Trans, bem como sua origem de uso a partir do movimento negro nos Estados Unidos é denso e complexo. Mantendo relações com um debate mais estrito sobre negritude e branquitude na produção de espaços de poder e enunciação. Utilizo o exemplo da passabilidade aqui muito mais na forma de uma categoria que emerge do campo pelos alunos e alunas para entender suas experiências e vivências.

mais focadas nas experiências e atravessamentos da turma em relação à vivência da transexualidade na escola e no cotidiano.

Para ensejar essa reflexão junto com elas e eles, optei por buscar inspiração cinematográfica. Na segunda oficina, exibí um teaser de “O voo da beleza” (FLEMING, 2012), obra de antropologia visual que narra as histórias de migração e vida de travestis e transexuais na França e na Itália. Já na terceira e última oficina com os/as discentes, trouxe um pequeno trecho do filme Orlando (1992) de Sally Potter. A ideia era que esses enxertos visuais funcionassem como gatilhos reflexivos e auxiliassem a turma em narrar suas próprias histórias e desafios.

Parece evidente que existe um teor pedagógico nesta técnica de pesquisa em particular – gerar reflexão por meio de filmes que retratam diretamente experiências similares às quais os/as estudantes vivenciam ou, pelos menos, abordam interfaces e intercorrências que alguma vez sentiram ou visualizaram. Como dito, o foco era possibilitar um facilitador às alunas e aos alunos, em um sentido de proximidade entre o que era visto e o que podia ser falado na oficina.

Os resultados foram mais do que satisfatórios, primeiro pelo tom de confiança; segundo, pelos “cruzamentos” inesperados de temas. Todas e todos acabavam referenciando a vivência de sua transgeneridade não somente aos desafios e barreiras experimentados na escola, como também relataram sua transição de gênero, suas vidas intrafamiliares e seus anseios por autonomia financeira e empregabilidade.

Na segunda oficina menos discentes apareceram, mas isso não mudou significativamente a dinâmica. Uma aluna tímida, Cissa, se mostrou confortável com o fato de ter menos pessoas em sala. Geralmente, nas aulas de Sociologia, chego a ter entre oito e doze estudantes. Nesse dia em particular, estavam presentes sete. Nesse cenário, Cissa acabou aproveitando para declarar que não sabia realmente se é um Homem Trans, por isso ainda se referia a si mesma no feminino. Segundo sua perspectiva, tratava-se de um processo de autoconhecimento e se ligava a outras vivências importantes que já teve:

Então, estou no processo para saber se eu sou Trans. Trabalho é complicado. Eu me descobri com onze anos, minha família era muito estranha e eu acabei saindo de casa com dezesseis anos. Peguei o primeiro trampo na rua e comecei a criar um estilo, representando mais no externo o que estava dentro de mim. Sofri muito e aí eu resolvi voltar para a caixa de novo para continuar trabalhando e fiquei por muitos anos assim. Agora estou de novo [na “caixa”] porque surgiu uma oportunidade que eu sei que eu não vou ter em outro lugar. Então eu acabo me sujeitando a me vestir de menina, comprei até calcinha, coisas que eu nunca usei na minha vida. O ruim nisso é que a minha chefe é bolsonarista, se ela souber que eu sou LGBT, assim como aconteceu

em outros lugares, infelizmente eu vou ser mandado²⁵ embora. É torturador ter que se colocar de novo na caixa. Sabendo que o processo não foi fácil para sair dela. Meu processo de descoberta para saber se eu sou Trans, não está sendo fácil. Me visto como eu quero ou fico sem emprego. (Oficina 2, fala de Cissa, 16/05/2019)

O comentário despertou algo na interação da turma. Carla, uma mulher Trans de 21 anos e Roger (já descrito anteriormente) ficaram inquietos. Suas expressões mudaram e pude observar uma mudança de densidade da conversa que a oficina estava provocando. Carla, então, lançou suas próprias confidências:

Eu fiquei muito ansiosa quando eu saí da casa da minha mãe e iniciei minha transição. E eu não entrei em contato para a gente não se ver quando eu iniciei a transição porque eu fiquei com medo da reação dela. Quando eu voltei a morar com ela eu fiquei me perguntando: como vai ser todo o santo dia quando eu acordar, tomar banho e colocar a roupa, porque nunca mais eu ponho uma peça masculina. Eu fiquei com essa dúvida: será que eu vou ter que me encaixar de novo nos padrões? Por que não vou ter uma convivência boa dentro de casa? Felizmente não precisei fazer isso, mas infelizmente não é uma realidade de todos e todas. As travestis ainda podem dar um passo atrás, mais as Pessoas Trans não podem dar esse passo atrás antes de andar dois passos para frente. (Oficina 2, fala de Carla, 16/05/2016)

Logo em seguida, a turma passou a dialogar fortemente sobre a necessidade de empregabilidade e de como isso afeta suas existências negativamente. Se antes, na escola, existia uma perseguição velada ou mesmo apenas “não-dita completamente”, na vida profissional a exclusão ganhava um estatuto perigoso de negligência à sobrevivência material e sua interação familiar:

Roger: Uma vez eu fui com uma amiga largar currículo. Ela, um pouco antes de mim, passou em uma lojinha que só vende bolo e ela perguntou se tinha vaga, o moço que trabalhava lá disse que sim, tinha vaga, e ela respondeu que ela estava procurando junto com um amigo (eu). Ela me avisou e combinamos de ir lá. Quando chegamos eu fui perguntar de novo para ter certeza. Então eu falei: Oi moço, a gente está largando alguns currículos, teria alguma vaga aqui disponível. Aí o cara só me olhou, assim, de cima a baixo. E falou: não, não temos vaga. Tipo, mudou completamente a postura dele. Tinha sido simpático com a minha amiga, bastou eu me apresentar como Roger.

Cissa: Eles querem uma heteronormatividade, eu já cansei de perder emprego quando as pessoas descobriam que eu era gay.

Antônio: Para ela não aconteceu da mesma forma que vocês estão dizendo. E, mesmo assim, eu ainda não me assumi para minha família. Eu tenho muito medo de entrar no mercado de trabalho e não poder me assumir, porque eu ainda não fiz isso completamente, eu uso o nome social. Me contratam como menina, mas chego lá e digo que na verdade eu sou um cara. O medo de se assumir e não conseguir um emprego é real, e é uma coisa que me bate muito.

²⁵ O processo de questionamento de Cissa acerca de sua identidade de gênero também se evidenciava em suas falas, quando, às vezes, “escapulia” alguma palavra em que ela fazia a desinência nominal de gênero no masculino. Foi o que aconteceu nessa ocasião, em que ela afirma que seria “mandado embora”.

Carla: Eu acho que para a gente que é Trans, a gente precisa focar em uma empresa que seja em prol da diversidade ou pegar um patrão com cabeça muito aberta. Que seja capaz de contratar uma pessoa por ser profissional e não pelo que a pessoa é ou deixa de ser. Não é fácil, é uma luta. Você tem que lutar todos os dias para entregar currículo e sabendo que eles não vão te chamar. E se te chamam para a entrevista, eles não te chamam para ser empregado.

Cissa: As pessoas abrem as portas se eu estiver do jeito que elas querem, se não...

Carla: Uma coisa que a gente tem que aprender é se impor. As pessoas não têm que aceitar você. (Oficina 2, Diálogo, 16/05/2019)

Na terceira e última oficina, a turma estava afinada com suas respostas e isso resultou em diálogos mais orgânicos e centrados em suas experiências escolares. Não menos denso do que discutir sobre emprego e renda para a população T, o assunto da escola é permeado de mágoas e ressentimentos, como desrespeito, indignidade, raiva e isolamento. De maneira aguda, o que me chama atenção é a sensação de solidão e distanciamento que preenchem uma vivência escolar atrelada à transfobia (estrutural) de colegas, docentes, coordenadoras/es e funcionários/as secundários na organização escolar.

A oficina me ajudou a recordar do modo como as emoções podem ser abordadas enquanto um corpus discursivo que produz agenciamentos, posicionamentos e outros efeitos. Essa abordagem, descrita como contualista (no campo da Antropologia das Emoções) pelas antropólogas estadunidenses Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod (1990) sugere que os sentimentos (ou o discurso emotivo) se relaciona com as diferentes maneiras de produzir e analisar uma realidade. Portanto, estariam relacionados a contextos de desigualdade, formas de opressão e também de resistência. Sendo assim, os sentimentos narrados pelos/as estudantes Trans trazem à tona uma realidade problemática no ambiente escolar convencional, em que suas emoções denotam um sentido de exclusão e medo.

Na última oficina, a turma deu mais uma encolhida e agora tínhamos apenas cinco participantes. Consequentemente, a conversa virou um bate-volta dessas vivências e de como os outros reagiam às falas (e às escutas) que ali se personificavam. Assim, a questão dos sentimentos da escolarização foi bem demarcada, porque ajudava os/as discentes a descrever suas vulnerabilidades perante o que foi sua vida estudantil até agora, ao mesmo tempo que auxiliavam a estruturar percepções quanto aos modos pelos quais a escola deveria gerenciar a diversidade e a diferença. Roger, mais uma vez, deu o pontapé inicial e falou porque a escola é um lugar hostil às Pessoas Trans:

Roger: Porque tu não tens aceitação, nem segurança, paciência. Não só por parte dos professores ou dos colegas, mas por parte de toda a escola. Então se torna um ambiente que te trata completamente mal. E você para de pensar no teu futuro e pensa só naquele momento porque está sendo muito ruim. Você passa por uma coisa que não consegue lidar. É como se você estivesse passando por um túnel e que por mais que ande, ande,

nunca encontra a luz no finalzinho do túnel. Como se estivesse andando em um caminho completamente escuro. E pessoas Trans costumam ter menos que um amigo na escola e isso diz muito desse como. Se você está num ambiente em que tu és completamente rejeitada ou rejeitado, você fica abatido e não consegue continuar. (Oficina 3, fala de Roger, 23/05/2019)

Suas colocações foram seguidas por Antônio, um garoto Trans de vinte anos, amigo de longa data de Roger. Ambos frequentaram a mesma escola durante o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio:

Antônio: Para continuar nesse papo, vou falar da experiência da minha escola. A maior parte das escolas ou, pelo menos atualmente, a escola que eu frequentei antes de vir para o TransEnem, nenhum dos professores de lá tinha conhecimento sobre identidade de gênero, ninguém sabia o que era isso. E o único trabalho escolar que eu vi sobre esse tema, pegou o tema e falou sobre sexualidade. Tipo, são coisas diferentes. (Roger cochicha algo sobre esse trabalho). Enfim, os professores, a escola eles não sabem e nem estão preparados. Então quando tem uma pessoa Trans na escola ela fica jogada no canto porque não tem noção disso, as pessoas não têm nem discussão sobre gênero em alguns lugares. E também não tem nenhuma mobilização dos professores e alunos para falar sobre isso, na escola onde a gente estudava (ele e o Roger), só teve por causa da gente. Porque nós não eramos pessoas cis e queríamos reconhecimento. Tivemos que falar sobre, porque não dava mais sabe? E eu saí, eu não terminei o ensino médio, eu não consegui voltar para a escola, para esse lugar exatamente por isso. Então eu acho que a falta de preparo só piora ainda mais a situação para as Pessoas Trans. Por que eu sei que não é todo mundo que vai conseguir levantar, ter a coragem de ir e levantar e falar: “olha eu sou Trans e vou explicar para vocês o que é ser Trans”, na frente de uma sala. As pessoas falaram: “como eu fico com isso?” Para eles não importa, quando se trata da nossa vida. Eu sei que é uma coisa muito complicada e depender da Pessoa Trans para trazer isso para o ambiente escolar é algo muito pesado. (Oficina 3, fala de Antônio, 23/05/2019)

Já existe um bom número de teses, dissertações, monografias e artigos científicos afirmando o lastro de estigmatização que alunos e alunas Trans e Travestis sofrem durante seu ciclo de educação básica. A estigmatização está baseada em princípios heteronormativos introjetados e naturalizados nas práticas escolares pelos seus mais diversos agentes, ocasionando ou criando um circuito de vulnerabilidade social (SILVA; MAIO, 2017). De certo, como reforça o sociólogo Rogério Junqueira: “as diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola, de inserção no mercado de trabalho em função do preconceito e da discriminação sistemática” (JUNQUEIRA, 2009, p. 33). Mas as colocações de Antônio e Roger vão além dessa primeira impressão. Eles ressaltam que os efeitos e feitiços dessa sistemática (e estrutural) perseguição refere-se à ausência de políticas públicas educacionais centradas em discussões de gênero no chão da escola.

A negação de uma vida estudantil comum resvala em prejuízos à sobrevivência material e simbólica da população T. Com efeito, a realidade à qual Antônio e Roger referem-se também

foi permeada de um ostracismo social imposto. Um isolamento que refletia um vazio de sentido e significância em relação à instituição escolar. Esses vínculos frágeis e a rejeição caracterizada na escola refletiam no modo como os/as discentes sentiam e percebiam o espaço escolar em suas trajetórias. Nesse caso, talvez o depoimento de Eva, uma menina Trans de 23 anos, moradora recente de Porto Alegre, possa fornecer uma nova perspectiva:

Eva: Acho que a pergunta é: como a gente fica na escola? É uma coisa que sei lá, não tem um sentido assim. Eu comecei a me informar sobre gênero e identidade de gênero quando eu já estava no ensino médio e foi pelo ambiente virtual, pela internet. Eu queria conhecer pessoas que vivessem aquilo. E sei lá, como transmitir essas ideias para um ambiente nocivo. Eu não vou mentir, quando eu consegui contar para uma pessoa que eu era Trans foi uma coisa muito demorada. Acho que tem pessoas que são diferentes, que tem mais iniciativa ou algo assim. Então tem uma questão de se sentir apoiada ou de como é possível desconstruir essas questões mais facilmente. Mas, eu não sei como se constrói isso. (Oficina 3, fala de Eva, 23/05/2019)

Evidentemente, Antônio, Roger e Eva se doíam da escola. A turma parecia compor um luto ou uma complacência a respeito da instituição. No fundo, se percebia um lamento e uma pergunta: como os corpos Trans podem voltar para a escola? A resposta é complexa e envolve conjurar muitas escalas de análise: a conjuntura política e moral, a representatividade, os movimentos sociais e tantos outros agentes. Entretanto, Eva parece não notar que a iniciativa do TransEnem cumpre esse papel de mobilizar o retorno (seguro), justamente ao rever a experiência da escolarização e seus processos de aprendizagem menos amparados por normas excludentes. Aqui, é possível perceber uma das potencialidades do TransEnem: ofertar uma escolarização que, a princípio, não é a mesma que a escola oferece: garantir uma vida estudantil pautada no reconhecimento das singularidades (isto é, seu valor social). Mesmo com esse escopo, as problemáticas dos coletivos e iniciativas como as que eu descrevo reverberam em mais de uma sintonia: política, conhecimento, cidadania, identidade. É sobre esse espaço de discursos e lutas que o próximo capítulo trata.

4 O TRANSPASSANDO DE FORTALEZA/CE

Figura 5 - Pátio do Centro de Humanidades da UECE



Fonte: Acervo do autor (2019).

Neste capítulo, gostaria de narrar minha aproximação com o coletivo e Programa de Formação de Travestis e Pessoas Trans, intitulado TransPassando. A iniciativa faz parte das ações extensionistas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde 2016 e se localiza no Campus de Humanidades (CH) no Bairro de Fátima, na capital cearense. A história do coletivo é recheada de elementos políticos, principalmente relacionados ao seu surgimento. Assim, o objetivo do presente capítulo é perspectivar a insurgência do programa frente às circunstâncias sociais que me foram narradas durante os meses de julho, agosto, setembro e outubro de 2019, quando realizei meu trabalho de campo. Nesse período, pude acompanhar, por meio da observação-participante, cursos, formações, assembleias, reuniões, eventos beneficentes como bazares de roupas e bijuteria, as diferentes maneiras de significar as ações daquele projeto e sua importância (para seus/suas participantes).

Desse modo, o que acompanha a descrição do TransPassando é uma problematização de seus sentidos sociopolíticos e a dimensão situada de seu surgimento em um quadro de tensões bem localizadas. Nos tópicos que seguem, visio discutir a estruturação do coletivo enquanto um projeto de extensão dentro da universidade. Para tanto, vou mixar depoimentos

de suas e seus membros a fim de construir uma história inteligível e também instigante sobre suas lutas. Continuo, nas sessões seguintes, discutindo as pautas, métodos e tensões que se fazem presentes na atuação do coletivo, em especial, relacionados ao tema da experiência formativa das Pessoas Trans e Travestis. Apresento, por fim, algumas cenas etnográficas vinculadas a minha participação junto ao coletivo e, logo após, descrevo com detalhes a vivência de ser mais um estudante do TransPassando em um curso acerca das relações entre a surdez e as temáticas de gênero.

4.1 UM PESQUISADOR NEGRO, PORÉM CISGÊNERO

Eu conheci o TransPassando por acidente, se assim posso descrever. Há algum tempo mandava mensagens por diferentes redes sociais, e-mail e WhatsApp a fim de me aproximar de iniciativas semelhantes ao TransEnem de Porto Alegre. Recebi algumas respostas, é claro. Mas, na maioria das vezes, havia um silêncio. Percebia que as páginas do Facebook ou do Instagram dos coletivos estavam paradas, sem qualquer tipo de atualização. Vez ou outra uma notícia ou uma postagem mais atual. Poucas respostas eram propositivas ou explicavam coerentemente o motivo de não permitir a pesquisa ou qualquer aproximação. Pensei, confesso, que tais fatos ocorreram em razão da minha cisgeneridade. Todavia, era preciso reconhecer que nem sempre a facilidade de “constituir um campo” estaria pautada na identidade de gênero e/ou racial do pesquisador ou pesquisadora, principalmente porque os/as participantes dessas iniciativas nunca tinham me visto pessoalmente:

Iniciei mais uma vez a faço a sondagem de pesquisa pelas redes sociais. Hoje encontrei algumas iniciativas similares ao TransEnem: o TransVest (na Bahia) e o EducaTrans (em Sergipe). Ambas funcionavam com algum grau de semelhança com as ações do coletivo aqui de Porto Alegre. Enviei uma mensagem via Facebook e também um e-mail para ambas. Sem resposta e com receio de ser inconveniente, acabei deixando para depois. Passaram alguns dias, recebi uma resposta automática do TransVest afirmando que o coletivo passava por uma remodelação e que se possível enviasse um e-mail. Repeti a operação, pensei em ligar para o número de telefone disponibilizado no Facebook. Sem sucesso, a ligação caía. Acabei não insistindo e voltei-me para uma pesquisa de boca a boca com alguns conhecidos e conhecidas, a fim de encontrar uma segunda via para a etnografia que realizava. (Diário de Campo, Porto Alegre, 11/06/2019)

Na pesquisa de boca a boca, acabei sendo apresentado ao Programa de Extensão - TransPassando. Uma amiga me enviou por mensagem algumas postagens do coletivo e sua página no Instagram. Dei um pulo, naquela hora eu tomava um café na manhã fria de outono. Imediatamente, minha amiga afirmou que a iniciativa faz parte da Universidade Estadual do

Ceará (UECE) e se localiza em Fortaleza. Pensei comigo mesmo que talvez essa contiguidade seria um facilitador. O fato de ser fortalezense iria me aproximar do TransPassando, pensei. Fiz o contato inicial, informei por mensagem na página do coletivo, expus meus interesses de investigação, comentei da tese e pedi formalmente para participar. Fiquei no aguardo. Depois de quarenta e oito horas, Lourenço, responsável pelas mídias do TransPassando, me respondeu: “Sim”, só era preciso que eu aparecesse lá para acompanhar as atividades e participasse.

Lourenço é um jovem branco e cisgênero, mestrando na disciplina em que atua como professor voluntário: Filosofia. Ele já está há algum tempo dentro do programa. Deve ter entre 26 e 29 anos. Durante nossas conversas (via Instagram), ele se mostrou extremamente interessado na pesquisa e eu acabei relatando um pouco sobre a experiência junto ao TransEnem. Expliquei como tinha me aproximado da temática da transgeneridade dentro do campo da Educação. Também comentei por alto sobre as iniciativas que não me deram uma resposta. Lourenço foi bem solícito e me informou o calendário de atividades do cursinho do TransPassando, que iniciariam no segundo semestre, em agosto. Ele afirmou que, caso fosse de meu interesse, a partir daquele mês eu poderia iniciar a etnografia junto ao coletivo. Assenti, formalizei minha vontade enviando para Lourenço meu projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFRGS:

A cada viagem de avião, meu receio de voar e a aflição da altura aumenta. Deveria ter normalizado, dado o número de idas e vindas entre Porto Alegre e Fortaleza. Mas fico ansioso a cada decolagem e pouso. Chego em Fortaleza, bem no início de agosto, na realidade um dia antes do calendário que Lourenço me informou. Sigo para casa de uma amiga depois, dado os meses que irei permanecer me mudo para uma quitinete alugada. Aviso para meu anfitrião no TransPassando da minha chegada. Ele me diz que amanhã irão ter a primeira reunião do semestre e que se possível eu aparecesse por lá. Parece que outras pessoas também estariam interessadas em ingressar no coletivo, mas como participantes convencionais. Eu seria, segundo Lourenço, o único “pesquisador” naquele encontro. Confirmo o endereço, é perto de Faculdade de Ciências Sociais da UFC, onde estudei durante a licenciatura. O caminho é fácil. (Diário de Campo, Fortaleza, 03/08/2019)

A primeira reunião que tive junto aos membros e as participantes do TransPassando foi constrangedora, em um sentido bem específico. Lembro-me que Lourenço me deixou livre para apresentar o projeto de tese, minhas intenções e o foco da etnografia. A sala em que estávamos era ampla, mas bem climatizada, com cadeiras brancas voltadas para uma lousa branca e grande. Fazíamos um semicírculo naquele encontro. Além de mim, estavam também dois neófitos que queriam se vincular ao programa. No momento em que apresentava meus objetivos, fui sendo bombardeado com perguntas. Os e as participantes do coletivo me exigiam explicações e eu, confuso pelo furor, fui respondendo na medida em que conseguia raciocinar. Depois de um

tempo, quando as coisas se acalmaram, consegui dizer meu propósito de modo mais claro. Alguns membros, em especial, Tavares, um homem cis e branco que participava do encontro, me explanou os motivos de tantas perguntas. Ao que parece, um problema comum hoje, em diferentes áreas de pesquisa antropológica. Tavares narra para mim que outros pesquisadores e pesquisadoras vieram ao TransPassando buscando informações e com ideia de realizar etnografia.

Esses e essas estudantes que estiveram lá para investigar o coletivo acabaram deixando um desgosto em relação a sua postura. Vieram e ficaram um tempo; ao fim da pesquisa, literalmente sumiram e não deram conta de suas conclusões ou resultados. Dessa época em diante, os/as participantes do TransPassando criaram uma política interna e fechada para que apenas elas e eles próprios pudessem gerenciar e desenvolver investigações.

Ao que parece, o resultado desse problema, que evidentemente é comum em outros campos, respingou em mim. Tentei argumentar sobre a diferença de posturas e da importância de alcançar uma nova perspectiva sobre o que o Programa produzia. Mas, foi em vão. Compreendi a indecisão daquelas pessoas e suas desconfianças. No entanto, essa desconfiança não se deu exclusivamente por um passado problemático com a abordagem antropológica de outros e outras antropólogos/as. Senti um determinado desprezo, se assim posso descrever, em relação a minha presença junto aos participantes do coletivo. Uma ojeriza talvez, que remetia a uma divisão desigual entre Pessoas Trans (tidas amplamente na condição de objetos de pesquisa) e os/as pesquisadores cis, em seu semblante de produtores e autores de conhecimento:

Nada de sorrisos ou fácil assentimento. Não que isso fosse esperado, mas, uma cumplicidade deveria existir, suponho. De todas/os as/os presentes na reunião, apenas Jackson se mostrou incomodado. Jackson é jovem, negro, um homem Trans de 24 anos (pelo que soube). Ele me olha de modo incisivo e diz: “Eu não sou um rato de laboratório”. Senti-me constrangido com sua acusação. Talvez tenha me expressado errado na apresentação, mas não foi o caso. A negativa de Jackson não foi tomada como mal-educada ou desrespeitosa. Mesmo com as informações de Tavares, considerei que a fala de Jackson, direcionada a mim, não dizia respeito às minhas trajetórias e pesquisas. Entendi que seu incômodo estava relacionado ao modo com que foi tratado possivelmente em outras situações, e o fez ter um filtro ácido a respeito de abordagens como a que eu realizava. (Diário de Campo, Fortaleza, 09/08/2019)

A tradição científica de um ocidente moderno fez, por vezes, com que a ideia de objeto de conhecimento e sujeito cognoscente fosse transposta ao escopo de toda e qualquer tipo de relação de pesquisa. Tal noção antinômica e dual advinda de uma modernidade tardia (GIDDENS, 2002) reproduz há um bom tempo uma visão colonizadora das relações de conhecimento. Quando Jackson me faz essa provocação, a respeito de não querer ser tratado como um rato de laboratório, se comparando a um roedor cerceado de liberdade, engaiolado

para fazer testes e análises, eu julguei que minha fala, naquela reunião, não foi inteligível. Contudo, o problema apontado a contragosto por Jackson é tributário de um determinado padrão histórico e social. Relações de poder e dominação criadas e mantidas em contextos assimétricos, inclusive em relação aos domínios de saber e as áreas de conhecimento, seja dentro de instituições públicas ou privadas, sempre se configuram em um perfil comum: homens, brancos e cisgêneros.

É evidente que considerei que ser negro fosse me ajudar e me aproximar de Jackson, porém não foi o que aconteceu. A negativa desse interlocutor em particular serviu para demonstrar que a produção de conhecimento está em constante disputa. Logicamente, as Pessoas Trans, em sua própria perspectiva e voz, lutam para forjar suas narrativas longe de imaginários caricatos e/ou narrativas de um sofrimento inexorável. Talvez, fosse essa uma das principais razões para Jackson demonstrar ojeriza a mim. Eu simbolizava, naquele momento, um cisgênero buscando sanar curiosidades para engrandecer meu currículo.

Depois do ocorrido, constrangido, fui tranquilizado por Lourenço, que me convidou para um minicurso acerca do uso de LIBRAS e da identidade surda. Dois dias após a fala de Jackson e o consolo de Lourenço, enviei uma mensagem via WhatsApp, pedindo para participar do grupo que os participantes mantinham. Então, imediatamente, Lourenço me colocou em uma posição difícil: “Alef, para participar do nosso grupo você deve separar o pessoal do pesquisador”. Perguntei o que exatamente isso queria dizer. Ele explicou que no grupo do WhatsApp se posta muita besteira, informações também, no entanto, é um espaço particular do coletivo e, para integrá-lo, era preciso fazer essa divisão.

Respondi que era um contrassenso epistemológico. Como os sujeitos do coletivo não queriam ser tratados e tratadas na forma de “ratos de laboratórios” e me pediam uma postura tão positivista? Lourenço questionou o que chamou de uma dimensão invasiva da etnografia, ao que fui enfático em dizer que o conhecimento e a vida estão entrelaçados (INGOLD, 2010). De fato, ao se olhar de fora para a disciplina, a etnografia pode “parecer” um método, mas sua importância se estende além de uma perspectiva puramente formal. A observação participante, os diários de campo, as entrevistas, as notas e o complexo desenrolar das relações entre os pares é atravessado por uma amálgama social e teórico. Em suma, a etnografia tem um significado orgânico que não pode ser desmanchado em um conjunto de técnicas de pesquisa (PEIRANO, 2014).

No desenrolar da conversa, tentei demover Lourenço da ideia da etnografia enquanto uma experiência intrinsecamente colonialista – “conhecer para conquistar” – e garantir que seus sentidos são antes o de experienciar o mais próximo possível a vivência dos/as interlocutores

de modo a traçar dados, sempre resguardados por um contexto e por uma perspectiva de construir conhecimento. Nada adiantou. Horas mais tarde, Lourenço me falou que o grupo não aceitou a não separação entre o Alef pessoa e o Alef pesquisador. Frustrado, a princípio, percebi que se não posso adentrar o coletivo, talvez pudesse examinar o Programa de Extensão TransPassando. A posição dos participantes foi, sem dúvidas, um balde de água fria, entretanto, não freou os meus ânimos. A resistência foi aceita e contornada. Lourenço me deu oportunidade de ir em outras atividades e isso permitiu dar prosseguimento à pesquisa. Uma coisa marcante, implicada nesse processo de negociação da minha entrada em campo, é justamente a possibilidade de compreender o TransPassando de modo “não-apaixonado”, conseguir entendê-lo como um vitral de posições e diferenças.

Antes de adentrar de modo mais direto na história do TransPassando, é preciso entender o que as falas de Lourenço e do grupo de participantes do coletivo – em especial Jackson, na sua condição de Homem Trans – trouxeram para um questionamento mais centrado na escrita da etnografia. A recusa em geral e a de Jackson em particular me fizeram rever a ideia geral da tese, não pelos empecilhos comuns a qualquer empreendimento antropológico de pesquisa, mas sim pelo tom de descaracterização de um perfil dos/das diferentes sujeitos e sujeitas da etnografia.

Como um homem cis pode escrever sobre Pessoas Trans? É relativamente fácil dizer que a etnografia aqui apresentada não pretende usurpar voz ou protagonismo de qualquer grupo. Mas, na realidade, a complexidade da questão é outra. Pois, de certo modo, é o lugar de enunciação do conhecimento, sua legitimidade e impacto sobre vidas e histórias, percepções e sentimentos que se deseja alçar em um texto antropológico, denotando conseqüentemente uma perspectiva política. Destarte, é o fato de enunciar (e anunciar uma posição) que merece ser problematizado na recusa de Jackson e na minha reação.

Alguns/algumas antropólogos/as, a partir de 1980²⁶ e também no prelo de novas abordagens antropológicas nos anos 1990 e 2000 pararam para pensar qual a posição do texto antropológico e seu grau de representatividade sobre a realidade a qual pesquisadoras e pesquisadores enunciam em um determinado – e restrito – olhar cognoscente acerca do mundo

²⁶ Nesse período, com atenção à produção antropológica estadunidense, a dimensão da prática social, da produção da textualidade e dos recursos retóricos e enunciativos da antropologia passou a operar como um marcador de problematização a respeito das relações semânticas (cultura como escrita e leitura de signos e convenções) e relações poder (cultura como elemento a ser problematizado em termos políticos e éticos dentro da escrita antropológica). Esse momento é reconhecido como a crítica pós-moderna em que a dimensão da subjetividade do pesquisador, seus recursos e trajetórias, sua implicação e sua escrita da alteridade se tornam aspectos analíticos a serem entrepostos na produção etnográfica. Autores como: George Marcus (2016), Paul Rabinow (1985), James Boon (1982) e Tereza Caldeira (1988) explicitam de modo mais evidente a relação entre escrita, discurso, ética e alteridade no campo da antropologia.

de outras alteridades. O americano James Clifford, no célebre livro, “A experiência etnográfica” (2014), talvez seja o autor que mais se aproxima de uma mirada específica das relações de poder e pastiche próprias do discurso antropológico. Clifford, por exemplo, argumenta que o texto etnográfico em suas dimensões e recursos retóricos tenta constituir a figura do etnógrafo enquanto uma autoridade. Portanto, esse seria o principal elemento de uma narrativa etnográfica: a autoridade (produzida recursivamente e retoricamente) por um antropólogo ou antropóloga a partir de sua pesquisa. Assim, quando Jackson recusa sua abertura à interlocução, no potencial de uma resistência ao discurso que eu posso produzir sobre sua história, ele limita o grau de imersão etnográfico que eu poderia ter naquele espaço. Ele também demonstra que sua autoridade, diferente da minha enquanto antropólogo, se baseia na posição de fala que ocupa, em sua vivência.

Logo, é a experiência do pesquisador e a resistência da alteridade em tornar-se mais um dos elementos retóricos do texto antropológico que merece uma investigação mais densa. Outros autores e autoras, como Sofia Favero, psicóloga Trans, têm uma perspectiva diferente da de Clifford, permitindo uma virada menos cissexista sobre o ato de escrever de maneira situada. Em um artigo publicado recentemente, Favero (2020) aponta que o modo como as Pessoas Trans foram retratadas nos mais diferentes estudos acadêmicos endossam – às vezes sutilmente, às vezes abertamente – estereótipos e marcam um olhar cisgênero sobre a transgeneridade (envolvida em certa exotificação e mistério). São exemplificados em sua análise obras como: “Travesti, a invenção do feminino” (SILVA, 1993), “Damas de Paus” (OLIVEIRA, 1994) e “Travesti: sexo, gênero e cultura entre prostitutas brasileiras” (KULICK, 1998) ou de cunho psicanalítico, como as abordagens da psicanalista brasileira Márcia Aran, em “O Averso do Averso”, publicada em 2006, além de estudos mais específicos sobre o mundo e os rituais da travestilidade, a exemplo de “Toda Feita: o corpo e o gênero das Travestis” (BENEDETTI, 2005) e “Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual” (BENTO, 2006).

Para Favero (2020), o mérito dessas obras é evidenciar a realidade e as vivências das Pessoas Trans e Travestis no território brasileiro. Porém, a escrita das mesmas não se encontra suficientemente situada, pois deveriam ter sido assinaladas com a impressão dos efeitos da cisheteronormatividade em sua produção de conhecimento. O resultado é sempre parcial. Nesse sentido, a recusa de Jackson e a parcimônia de Lourenço em me permitir etnografar ressalta sim a ausência de um meio-termo, ou um lugar fora da curva em que a experiência do conhecimento possa se realizar de maneira relacional. Conforme escreve Favero:

O que está em questionamento não é se o uso político da vivência pode desencadear em produções epistemológicas interessantes, mas que para fazer uso político de algo é preciso que esse algo seja historicizável, isso é, que esse algo possa se conectar. A vivência deve ser relacional. (FAVERO, 2020, p. 7)

A peça chave dessa discussão mantida pela recusa de um interlocutor serviu justamente para que a escrita dessa tese se encaminhasse para uma posição relacional – não se escreve aqui sobre Pessoas Trans na ausência de seu corpo, voz e protagonismo; ao contrário, se dialoga com elas sobre as potencialidades e vulnerabilidades de suas diferentes posições, lugares de vivência, enunciação, seus medos e desejos. Sobretudo, explicito os limites e as especificidades do olhar marcado pela minha posição como pesquisador cisgênero. Afinal, o objetivo de uma problematização da enunciação e da autoridade do conhecimento é manejar a dimensão ética e política intrínseca a qualquer etnografia – especialmente quando se faz etnografia com grupos em condições assimétricas de representação. O importante é não corromper a ideia base do empreendimento antropológico: manifestar uma presença em seus múltiplos sentidos, até pela recusa.

4.2 COM QUANTAS TRAVESTIS SE FAZ UMA UNIVERSIDADE?

Diferente da trajetória do TransEnem, o TransPassando é produzido de uma maneira disruptiva e muito mais reivindicatória do que qualquer outra coisa. O programa nasceu em uma conjuntura hostil e bem localizada dentro do campus de humanidades da UECE. Aparentemente, a existência do coletivo estava cercada de controvérsias e posições antinômicas. Nesse cenário, Lourenço tinha sugerido que eu conversasse com a professora Sandra, responsável por criar o programa de extensão. Ele me passou seu contato via WhatsApp. Mande mensagens, insisti um pouco. Eu via que ela visualizava e não respondia. Após uns dois dias de insistência, recebi uma resposta afirmativa, consentindo a entrevista (ou pelo menos uma conversa).

A professora Sandra é mulher cisgênera e branca que trabalha já há mais de quinze anos dentro da UECE. Ela tem um cabelo preto, curto e brilhoso, olhos pequenos e afirmativos. Sua voz tem uma rouquidão que a torna forte e distinguível de qualquer timbre que já ouvi. Nós combinamos de nos encontrar na lanchonete do campus, um pouco depois do horário do almoço, era o único momento do dia em que ela estava disponível. A conversa foi tranquila. De início apresentei minhas intenções e a docente ficou realmente interessada na possibilidade de que o trabalho que ela tinha ajudado a desenvolver pudesse ser analisado e registrado. Então,

com ar de crítica e também de confissão, Sandra passou a narrar o intuito geral do TransPassando e a decisão de criá-lo enquanto um dos projetos de extensão da universidade. O tom de Sandra é pesado, como são as palavras que ela usa para descrever aquele segundo semestre de 2015 ao qual ela se refere como sendo um semestre de muita luta e resistência. Sandra tem posições políticas declaradas. Com orgulho, ela se define como antifascista:

Eu sou antifascista e não tenho motivos para me envergonhar disso em tal conjuntura política tão desafiadora. A ideia de criar o TransPassando surgiu como uma reação entende? Eu escutava de outros colegas docentes discursos higienistas e elitistas. Durante um bom tempo, nossa universidade estava cheia de pessoas brancas, de classe média, classe média alta. Nos últimos anos esse perfil veio se modificando e que bom! (risos). Mas, como estou te dizendo, houve reações de professores mesquinhos, chamando esses novos sujeitos que estavam entrando na universidade de meliantes, de gente suja e outras coisas. Isso me deixava com raiva. Além de ofender os novos alunos e alunas, esses professores falavam mal dos frequentadores do campus, pessoas da comunidade ao redor que vez por entram aqui para descansar na sombra das mangueiras, é direito deles, a universidade é pública. O novo perfil incomodava essa gente. Começamos também a receber nos quadros estudantis alunos e alunas Trans, Travestis, Pessoas Pretas e isso desencadeava uma resistência sem sentido e desrespeitosa. Depois de vários pequenos atritos com esses colegas, eu pensei, junto com um grupo de estudantes, que estava na hora de mostrar com quantas Travestis se faz uma universidade. Vamos lotar esse campus de negros, Pessoas Trans, Não-binárias e Travestis. Isso ocorreu depois de uma mobilização de ocupação que aconteceu durante o segundo semestre de 2015. A ocupação foi organizada pelos estudantes e tinha como pauta esse enfrentamento contra a transfobia e o racismo do quadro docente. (Sandra, Entrevista 12, 04/10/2029)

Longe de ser uma pergunta, “Com quantas Travestis se faz uma universidade?” é praticamente um lema. Sandra me confirmou que a ideia de inscrever o TransPassando nas ações de extensão da UECE serviu de base para conferir um verniz institucional, uma maior legitimidade para desenvolver as atividades que, conforme ela descreve, são antes de tudo práticas sociais de combate à transfobia. Entre uma baforada de fumaça e uma lufada de ar, ela dizia outra vez, convicta: “Vamos ver com quantas Travestis se faz uma universidade”. Sandra foi pontual em seu depoimento e confirmou que o TransPassando era pioneiro em relação a outras iniciativas.

Tentei fazer mais uma pergunta, já que ela deu uma abertura ao mencionar suas convicções políticas, mas a docente olhou o relógio, se despediu, assinou o termo de anuência para a pesquisa e se foi. Após esse diálogo, fiquei ainda mais curioso para compreender que mobilização foi essa descrita por Sandra. Talvez Lourenço tivesse mais informações. Assim que tive uma oportunidade, solicitei a ele uma entrevista para adensar mais o relato de Sandra e ter uma outra visão dos acontecimentos.

A entrevista com Lourenço, que afirmava estar presente desde a base do coletivo, foi longa e com diferentes nuances. É importante, como afirmado nos parágrafos anteriores, situar

também a posição dele enquanto pessoa cisgênero. Seu comprometimento com o TransPassando é real e suas ligações com as pautas de lutas anticapitalistas, defesa dos direitos LGBTQIA+ e antirracismo são manifestas em sua entrevista. Mas tais aspectos não mudam o lugar de sua enunciação, pois são esses marcadores de raça, classe, sexualidade e gênero que arvoram para as palavras de Lourenço um determinado privilégio para ser escutado e inteligível perante a sociedade (em seus padrões). Posto isso, agora é preciso compreender que a entrevista com ele endossou e complementou muito da história contada pela professora Sandra, ampliando e conferindo um retrato mais específico. Para o jovem professor de filosofia, o coletivo emerge a partir de um ataque de raiva:

O TransPassando surge de uma conjuntura política do Centro de Humanidades. Conjuntura de repressão, opressão, exclusão, higienização, higienismo, racismo, LGBTfobia, mais precisamente de homofobia. Na ocasião, que era fomentada pelo então Diretor de Centro que era um professor da casa, de Filosofia. Na ocasião, a gente via tanto pela posição da direção quanto pelos corredores do CH esse discurso de que a academia estava sendo ocupada por meliantes, por periféricos, gente suja, gente mal-educada, tinha veado em todo canto, “essas bichas que não tem decoro”, não sei o quê. Sapatão por todo lado, coisas desse tipo. Então a gente via muito esse discurso se proliferando, inclusive com apoio simbólico da instituição que diz respeito à direção de centro. Na ocasião, o CH foi ocupado, a direção de centro foi ocupada pelos estudantes e eu estava na construção dessa ocupação também, dormi aqui e tal. A gente vivenciou o CH de forma muito forte, em 2015, primeiro semestre de 2015 e uma coisa que era muito presente era a gente encontrar esses discursos nos corredores. Inclusive criminalizando a ocupação, dizendo que “a ocupação estava acabando com a rotina do CH”. (Lourenço, Entrevista 5, 01/10/2019)

Confesso que, em alguns momentos, pensei que Lourenço estava se munindo de caricaturas para descrever os acontecimentos. Porém, alguns jornais cearenses faziam ressoar o quadro de tensão: assédio moral, abuso de poder, acusações de agressões físicas e verbais pesavam sobre o então diretor de centro. O TransPassando surge dessa mistura de sentimento de revolta e indignação frente à crescente onda de discursos preconceituosos e isso ganhava tonalidades fundamentais no depoimento. A questão não era apenas a disputa simbólica acerca de a quem é ou não permitido ocupar o espaço de uma universidade pública, mas tratava-se de conquistar também o uso de sua materialidade enquanto patrimônio:

A gente ocupava precisamente a sala da secretaria que dava acesso à direção, para impedir que o diretor pudesse entrar lá e fazer os mandos e desmandos das opressões, inclusive institucionais, que ele fazia de portaria e tudo mais, que proibiram, por exemplo, de estudantes entrarem no espaço da secretaria e no espaço da direção. Esse foi um dos estopins para que a ocupação pudesse acontecer nesse lugar; inclusive na secretaria. E a gente vivia uma realidade que na prática eram os secretários trabalhando e às vezes a sala superlotava de demanda, era começo de semestre, e a gente chegava a auxiliar os estudantes em como encaminhar as demandas antes de chegar na secretaria. O que quero dizer com isso é que a gente tentava manter de uma

forma a rotina do CH ao ponto de contribuir com essa rotina para que ela não se digladiasse nos seus horários e atividades. Mesmo assim, esse discurso continuava crescendo. Esse discurso higienista, segregacionista, moralista e tudo mais. E aí a gente começou a cultivar uma raiva, que o Paulo Freire chama justa raiva ou raiva legítima, ódio legítimo, que é esse pensamento que eu costumo dizer muito e a professora também dizia. Que é isso: “Ah, eles estão achando ruim que a UECE está cheia de veado, a gente vai encher de travesti agora”. No sentido de vamos ver com quantas travestis se faz uma universidade? Isso porque existe todo um estereótipo de quem é a Travesti. De quem é a Pessoa Trans. E a gente queria com a garantia desse acesso para ocupar os espaços acadêmicos com esse público de desconstruir esse grau máximo, que a gente conhece de lgbtphobia, que é toda a violência e opressão que age sobre o corpo das Pessoas Trans. (Lourenço, Entrevista 5, 01/10/2019)

Os afetos narrados por Lourenço compõem uma espécie de explicação socioemocional – a raiva legítima que ele congrega em sua entrevista é matizada também por formas de engajamento e enfrentamento. Ao longo da fala, é possível decodificar que as ideias de “cultivar a raiva” e pôr-se o desafio de encher a universidade justamente de corpos transgêneros, fora dos padrões normativos imperantes, requer um sentimento de indignação manifesto, potencializado no corpo-a-corpo que o campus sinalizava: salas, corredores, carteiras, pátios estavam implicados na luta, conforme se observa. Entretanto, a compreensão de emoção ao qual relaciono a “raiva e seu cultivo” abordados por Lourenço se relacionam muito mais, do meu ponto de vista, a um pensamento corporalizado:

Emoções são pensamentos de alguma forma “sentidos” em rubores, pulsos, “movimentos” de nossos fígados, mentes, corações, estômagos, pele. Eles são pensamentos incorporados, pensamentos filtrados pela apreensão de que “estou envolvido”. O pensamento/afeto, portanto, evidencia a diferença entre a mera audição do choro de uma criança e a sensação de ouvir – como quando se percebe que o perigo está envolvido ou que a criança é sua. (ROSALDO, 2019, p.38)

Para a antropóloga Michelle Rosaldo, é a dimensão do sentir-se envolvido que repercute nos atos emocionais dos sujeitos, denotando sua interação ou a reciprocidade que o contexto impõe, de uma forma sutil ou não. A posição de Lourenço, a fisicalidade de sua ligação com o TransPassando não é foco da tese. Entretanto, auxilia na formação de uma medida de inteligibilidade para esses rubores, sangues esquentados pela ascensão de discursos elitistas. Todavia, como um arroubo emocional se torna um programa de extensão? Não existe de fato uma simples continuidade entre o agir sentimentalmente afetado e a construção de uma oportunidade institucional para a instalação da iniciativa. Para Lourenço, é quando a ocupação e seu furor parecem esmaecer que o TransPassando se torna possível:

Na época, eu estagiava no Museu da Cultura Cearense e não pude estar presente em todas as reuniões que fundaram o coletivo. Mas, quando eu podia, sempre estava presente e essas reuniões eram basicamente para pensar como esse coletivo atuaria

dentro do espaço acadêmico de forma que essa atuação tivesse como norte o combate à transfobia e a todos os preconceitos que a ela se ligam, desde raça, gênero e classe, que fomentam esse preconceito. Daí em 2015, final de 2015, a gente começou as atividades de forma autônoma mesmo, de dar aulas nas salas de aulas aqui do Centro de Humanidades, aulas voluntárias para esse público que também vinha voluntariamente sem nenhum compromisso de documentação e institucionalização e coisas do tipo. Em 2015 a gente começa com aulas de redação, aulas de literatura e aulas de matemática, principalmente. Em 2016 professora Sandra submete o projeto de criação do Programa de Extensão TransPassando, que é um Programa de Extensão e de Formação Profissional e de Ingresso da universidade, na forma de curso pré-vestibular. É um nome enorme que tem a ver com isso, formação profissional, pré-vestibular, formação educacional voltado para Pessoas Trans e Travestis, que tem como codinome o TransPassando. Então, em 2016, a gente continua as atividades, só que agora como uma via institucional, digamos assim: é esse lugar do Programa de Extensão que é ligado diretamente à pró-reitoria de extensão da universidade. (Lourenço, Entrevista 5, 01/10/2019)

É pela mão da professora Sandra que o TransPassando passou a integrar as ações extensionistas da UECE. Comentei anteriormente esse processo sem muitos detalhes, mas, ao que parece, foi a docente quem escreveu um projeto piloto junto à universidade para sediar e subsidiar as ações do programa de combate à transfobia. A perspectiva surgiu a partir de um edital interno para propostas de extensão. O TransPassando passou e pôde contar com a estrutura da universidade para suas ações. Inicialmente, era algo esporádico, de aulas ofertadas para um público heterogêneo que ficou sabendo no boca a boca. Depois, tornou-se um projeto piloto cuja fase de pré-vestibular ganhou uma tonalidade forte, mesmo que para Lourenço e outras/os membros tal aspecto seja apenas a ponta do iceberg e não o sentido teleológico do coletivo. Segundo ele, é o combate aberto à transfobia em todos os espaços institucionais que caracteriza o potencial do coletivo e do programa simultaneamente.

Apenas em 2016 o coletivo organizou seu primeiro cronograma de aulas, recrutou professores e focou no ENEM e no vestibular para seu carro-chefe. A partir daí, o TransPassando ganhou capilaridade no espaço universitário, oferecendo cursos de capacitação, palestras e possibilitando maior visibilidade à causa Trans em suas atividades políticas. Entretanto, a ideia de reduzir o programa a um pré-vestibular não se encontra estável:

Têm professores que acham que o TransPassando é apenas um pré-vestibular, isso é algo extremamente problemático. E aí aquela diferença que eu faço entre o coletivo e Programa está se tornando algo concreto, real. Parece que existem professores e voluntários que estão associados precisamente ao Programa de extensão do pré-vestibular e é muito problemático porque não percebem que uma aula do pré-vestibular às vezes é cancelada para fazer uma reunião do TransPassando, para discutir questões políticas, estratégicas, de combate à transfobia e demais preconceitos. Então essas pessoas acham ruim que sua aula não aconteça porque teve uma reunião marcada de última hora para o mesmo dia da aula. Acha ruim porque não está aparecendo alunos para assistir suas aulas e não problematiza porque esse aluno não apareceu, e não pensa o quanto de responsabilidade ele tem sobre o aluno que não

está aparecendo e nem o quanto ele pode fazer para que os alunos voltem. (Lourenço, Entrevista 5, 01/10/2019)

Nesse ponto da entrevista, é importante esclarecer que para alguns participantes do TransPassando, incluindo professores e outros voluntários da organização, existiria uma quebra ou dualidade entre a possibilidade de atuação pedagógica dentro da oferta do cursinho pré-vestibular (projeto piloto da ação extensionista propriamente dita) e o coletivo político, cujas ações se estendem em uma direção ético-política que estaria além de um olhar necessariamente pedagógico. Tal aspecto me leva a indagar o grau de integração que atravessa a iniciativa. Primeiro, como separar a ação extensionista de seu objetivo político? Segundo, como estabelecer medidas de confiabilidade para o desenvolvimento de atividades se existiria uma dubiedade de metas? Tais questões não são facilmente respondidas, mas existem pistas importantes e alguns autores e autoras que ajudam na compreensão.

Por exemplo, a antropóloga britânica Mary Douglas, em uma conferência na Universidade de Siracusa pelos idos de março de 1985, sugeriu refletir sobre o modo como as instituições pensam. Para Douglas, munida de abordagem ancorada nas teorias durkheimianas e no estrutural-funcionalismo em sua face mais simbólica, a questão das maneiras como os indivíduos vivenciam e praticam as instituições sociais dão margem para indagar de que forma eles representam uma cognição social estruturada. Logo, existe uma necessária dependência entre as pessoas de um grau de confiabilidade para executar as ações institucionais.

Assim, a autora declara: “[...] escrever sobre cooperação e solidariedade significa escrever, ao mesmo tempo, sobre rejeição e desconfiança” (DOUGLAS, 1998, p. 10). O TransPassando não chega a ser uma instituição nos moldes que Douglas define, porém, seus elementos de socialidade e os atos de seus e suas participantes servem para pôr em prática um conjunto de ideias minimamente compartilhadas. Não se trata, logicamente de expurgar a existência de dualidade implicitamente conectada ao coletivo e ao programa TransPassando, mas sim de verificar como os atores usam essa dualidade.

Tais questões me fazem lembrar de Zara, uma das professoras voluntárias do coletivo. Zara tem cabelos castanhos claros que iam até os ombros, um rosto quase adolescente. Ela é uma mulher cisgênera branca e, junto com Lourenço e Leandra, uma mulher Trans e negra que ministra a disciplina de história, está à frente da organização do coletivo durante esses últimos meses. Zara, diferente de Lourenço, foi mais tímida comigo. Ela estudou direito e me parecia uma pessoa super reservada. Minha aproximação com Zara ocorreu um pouco depois do trabalho de campo, por conta da pandemia de 2020. Nossas conversas ficaram restritas ao WhatsApp. Mesmo nesse contexto, ela me contou algumas coisas interessantes que ajudam a

entender por que o coletivo TransPassando e o programa de extensão funcionam como uma coprodução um do outro, principalmente, em quesitos formais e institucionais:

Zara me conta por mensagens que quando o coletivo precisou realizar uma mobilização em apoio aos protestos que ocorriam em julho de 2019, na Universidade de Integração Internacional Luso Afro-Brasileira (UNILAB), foi a possibilidade de funcionarem enquanto um programa de extensão que viabilizou essa mobilização. Intrigado com a história, eu pergunto como tal fato ocorreu. Zara então relata que ela e os outros participantes não tinham transporte para ir até o campus da Liberdade, da UNILAB, que fica na cidade de Redenção, mais ou menos a 65 quilômetros de distância. Logo, eles e elas mediram junto à UECE uma van para uma aula de campo na referida cidade. Além de levar os alunos e alunas para conhecer o patrimônio histórico da cidade, também viabilizaram a possibilidade de apoiar os protestos que ocorriam contra algumas decisões arbitrárias do então reitor daquela instituição. Para Zara, o Programa confere uma maior legitimidade para as ações do TransPassando e isso não representa qualquer tipo de perda de uma autonomia. Mas o contrário também é real: durante uma campanha de combate à transfobia e outros preconceitos, Zara relembra que foi a UECE quem procurou o TransPassando para organizar uma formação sobre esse tema. Claro que tanto a universidade quanto o coletivo se unem e se agenciam, ou se separam e se diferenciam conforme exista uma necessidade prática. (Diário de Campo, Fortaleza, 09/04/2020)

O interessante, nesses comentários que Zara me faz, é que em nenhum momento se apresenta uma incompatibilidade entre a causa política do TransPassando e a formalidade institucional da UECE. Arrisco-me a pensar que, ao atuar dentro de uma causa própria buscando autonomia, mas também se vinculando a uma instituição de ensino superior, os objetivos das/dos participantes do coletivo estejam alinhados com uma ideia de alçar diferentes espaços e escopos de presença e participação.

Os agenciamentos pontuais descritos por Zara confirmam-se em outras situações, como quando o coletivo precisou se inscrever em um edital de produção cultural e a anuência da universidade e sua estrutura foram importantes. Dessa forma, o que entra em jogo quando se fala do TransPassando é que suas atividades não se descolam de sua prática política, tampouco de sua presença institucional. Mesmo assim, o campo da educação é que salta aos olhos quando se trata do coletivo, em aspectos que vão além do cursinho pré-vestibular.

Como mencionado em outros parágrafos, o TransPassando realiza formações, cursos e capacitações no intuito de ampliar seu alcance social. Em 2019, por ocasião do interesse de alguns professores e professoras na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e pelo debate contra o capacitismo, foi criado um cursinho que abrangia o tema da surdez e das identidades de gênero. No próximo tópico, ofereço um panorama mais completo da minha experiência enquanto etnógrafo e aluno desse curso, bem como algumas cenas etnográficas que mostram as diferentes maneiras em que a interseccionalidade aparece no cotidiano dos sujeitos.

4.3 SURDEZ E GÊNERO: DIFERENÇA E INTERSECCIONALIDADE

Figura 6 - Cartaz sobre surdez e gênero



Fonte: TransPassando (2019).

O minicurso sobre surdez e gênero começou em uma segunda-feira, 2 de setembro de 2019. Era a primeira vez que se ofertaria aquele tipo de curso formativo e, um pouco antes, na véspera, Lourenço estava bem feliz com o alto número de inscrições. Como de costume, cheguei quinze minutos adiantados. A aula inaugural aconteceu no auditório do Centro de Humanidades. O local em si não tinha nada de extraordinário, nada que chamasse a atenção: um salão quase-oval, cheio de cadeiras de um tecido esverdeado e envelhecido com splits de ar-condicionado nos quatro cantos, era gelado lá dentro. Com frio e apreensivo em observar com mais profundidade uma das atividades do coletivo, me aconcheguei em uma cadeira perto do pequeno púlpito, tentando em vão fugir do frio.

Aos poucos as pessoas iam chegando, ressabiadas. Algumas se percebia logo que não eram parte da comunidade universitária. Escrevo esse detalhe não para menosprezá-las, mas para indicar que, sendo adolescentes de treze e quatorze anos, eles e elas provavelmente ainda não cursavam a graduação. Outras pessoas, mais velhas, também chegavam, munidas de cadernos e pastas, sorridentes, ao que parece profissionais já formados/as que buscavam ampliar seu leque de conhecimento. Mais tarde descobri que eram professores e professoras da rede municipal do ensino de Fortaleza. Outros, ainda, eu já havia visto bailando pelo campus, como alunos e alunas do TransPassando e, por fim, mas não menos importante, pessoas surdas iam compondo o auditório. Percebi porque já utilizei parcamente LIBRAS em uma disciplina da graduação, ainda em 2015. Essa heterogeneidade estava posta de alguma maneira no sentido e

na produção do minicurso. Quando conversei com Lourenço e Artúrio, ambos informaram que a meta era capilarizar as ações do coletivo dando ênfase na interseccionalidade²⁷.

A ideia ou precisamente o conceito de interseccionalidade pode, em uma apreensão simplista, ser concebido enquanto uma relação cumulativa de opressões a partir dos marcadores sociais da diferença, sejam eles raça e gênero, sexualidade e deficiência, faixa etária e classe. No entanto, por mais tentador que seja essa versão, ela não abarca a especificidade conceitual e as vivências que a interseccionalidade abrange. Kimberlé Williams Crenshaw, jurista afro-americana e criadora do termo, ainda nos idos das décadas de 1970-80, apostava na intersecção das relações de dominação entre classe, raça e gênero (prioritariamente raça e gênero) (HIRATA, 2014), em uma visão que não fosse cumulativa ou linear. Logo, o constructo teórico de Crenshaw (1991) é prioritariamente político. É nessa abertura que o minicurso do TransPassando oferece um curioso caso de aprendizagem – são as diferenças que nos unem ou nos atrapalham? Ao tensionar a identidade surda e as identidades transgêneras, o curso põe em ação uma estratégia interessante e propicia o encontro de duas “margens” (Surdos e Pessoas Trans) e de dois sistemas normativos (capacitismo²⁸ e cisgeneridade).

O efeito da união das margens é o que interessa por hora. Um primeiro resultado, risível em alguns momentos, é a confusão entre gênero e sexualidade. No curso, as Pessoas Surdas se apresentavam, todas em Língua de Sinais, mostravam seus nomes e seus sinais e quando descreviam sua identidade de gênero e pronomes, geralmente mencionavam sua sexualidade e não seu reconhecimento como homem, mulher ou não-binário. As Pessoas Trans presentes estavam angustiadas com o erro e pediam aos professores que os corrigissem imediatamente. Do outro lado, as Pessoas Surdas não conseguiam entender as reclamações dos/as alunos/as do TransPassando porque a maioria tentava gesticular, mas acabavam verbalizando e quase ignorando a existência das Pessoas Surdas na sala. Isso não arrefecia os ânimos; eu mesmo tive problemas em entender que, no caso de Pessoas Surdas que fazem uso da LIBRAS como idioma

²⁷ É importante frisar que os debates em torno da eficácia teórica e conceitual da interseccionalidade geraram posições divergentes. Para pensadoras feministas, a questão da interseccionalidade de opressões e dominação fez com que o debate da raça se presentificasse de modo mais sólido nos estudos feministas, com destaque para as obras de Patrícia Hall Collins e Ângela Davis (ambas autoras estadunidenses), a triangulação raça, classe e gênero se mostrou fundamental ao feminismo negro. Do outro lado, autoras como a socióloga francesa Danièle Kergoat (2010) aponta que as relações de opressões não podem ser assumidas em um espaço social geométrico e estável. Pelo contrário, as relações sociais de dominação apresentam dinâmicas e implicações instáveis – o que nos provoca a refletir acerca da consubstancialidade das relações sociais em que o sujeito político se torna outra vez o centro da análise e não apenas seus sofrimentos.

²⁸ O capacitismo é definido como o preconceito contra Pessoas com Deficiência. Ao se olhar atentamente para a genealogia do conceito de capacidade e capacitismo, tem-se a impressão que o julgamento sobre as habilidades e condições físicas e fisiológicas de uma pessoa, ao longo da história humana, delimitaram suas oportunidades sociais. De todo modo, o capacitismo vai pôr uma ênfase em uma corponormatividade (corpo tomado enquanto princípio de regramentos ideológicas) para constituir a discriminação (DIAS, 2013).

materno, a visualidade era um elemento de comunicação fundamental. Nesse exemplo, um tanto superficial, a questão é que a diferença de pautas e do que é importante para cada grupo sobrepujou o fato de que ambos enfrentam regimes normativos e embatem ideológicos que negam a existência desses sujeitos.

Porém, algo desconcertante aconteceu logo em seguida a essa dificuldade de comunicação. Pâmela, uma mulher Trans e negra que também era uma Pessoa Surda, pediu a palavra. Houve um momento de suspensão de vozes e gestos, como se não fosse possível uma Pessoa Trans ser Surda e vice-versa. Por algum motivo, toda a turma concentrou suas atenções nela. Pâmela era tímida e relatou que vivenciava preconceitos de vários lados: brancos, cisgêneros e de pessoas que classificou como capacitistas. A interseccionalidade serve ao entendimento do modo como as posições sociais dos sujeitos, no que tange aos marcadores, apresentam relações complexas de dominação e sofrimento, permitindo

sintetizar a discussão sobre a relação entre vivência, produção do conhecimento e luta política. É possível trabalhar com a hipótese de que, para as pessoas que as sofrem, as convergências e interseccionalidades não sejam veladas. Estruturando de forma central as experiências vividas, certamente impactam a maneira como essas pessoas veem o mundo que as cerca e seu lugar nelas. Há obstáculos, porém, para transformar tal percepção em reflexão teórica e em programa político, uma vez que o que a caracteriza é uma posição de múltipla subalternidade. (BIROLI; MIGUEL, 2015, p. 51)

Bem, pelo que se pode observar, Pâmela era exatamente a pessoa que a oferta do minicurso queria alcançar e o efeito de sua presença para os outros participantes ficou evidente. A múltipla posição que enfrentava caracterizava com rigor a busca por demonstrar o *modus operandi* das intersecções de opressão. Todavia, durante o decorrer do curso, precisamente depois das primeiras duas semanas, houve uma mudança nas dinâmicas e também uma espécie de esvaziamento dos membros. As Pessoas Surdas, que eram numerosas no início, foram reduzindo conforme o minicurso avançava. Depois, o número de Pessoas Trans diminuiu e nem mesmo o grupo do WhatsApp feito pelos docentes para mandar informações tinha a mesma movimentação. O resultado, segundo Lourenço, era esperado. Sempre se começa com bastante adesão e, com o tempo, outros compromissos aparecem e o interesse das pessoas vai esfriando.

O curso continuou com todos esses perrengues de última hora e outras cenas etnográficas foram aparecendo e colocando em questão o alcance da proposta. Na segunda-feira, 23 de setembro de 2019, as atividades da aula mudaram um enfoque inicial, destinado a discutir o oralismo e outras escolas de comunicação que marcaram a experiência surda no Brasil. Agora, iríamos adentrar nos conceitos de gênero e sexualidade. Havia uma certa

ansiedade no ar, todos/as os/as participantes receberam uma apostila curta (um pouco antes do início do minicurso) e bem dividida cuja apresentação era didática e breve. A aula funcionaria muito mais enquanto uma oficina:

Hoje a aula não foi no auditório como de costume, penso que isso se deve ao número cada vez menor de alunos e alunas. Somos levados a uma sala no mesmo andar, é ampla, com uma cor de creme, cadeiras e azulejos brancos. Em círculo, cada um mostrava seu sinal e posteriormente teríamos que desenhar como viamos os conceitos de gênero e sexualidade. A dinâmica não acabava nesse momento. Depois do desenho feito, compartilhávamos com o colega ou a colega do lado para que ele/ela interpretasse o que viam. Tudo ocorreu bem, a não ser pelas brigas e desentendimentos pontuais que ocorreram em relação a quem desenhava o gênero de forma clássica (com bonequinhos ou símbolos) e os outros que faziam um amontoado de linhas para significar a experiência do gênero não-binário e fluído. Outra vez, verificava-se que as noções de gênero das pessoas, principalmente aquelas não imersas na vida universitária traziam consigo imaginários bem arraigados e aquelas pessoas mais propensas a ter uma visão ampla sobre o gênero se mostravam irritadas com esses estereótipos. Ao que tudo indica, a aula era isso, tensionar os modos de entendimento do que é o gênero. Já nessa aula, apenas duas Pessoas Surdas estiveram presentes. (Diário de Campo, Fortaleza, 23/09/2019)

Difícil não imaginar as diferentes críticas que atravessam a confusão sobre a visão que os distintos grupos sociais têm a respeito do conceito de gênero. Mas, no conjunto de preocupações dos professores, isso era de menor importância. A evasão e ausência de Pessoas Surdas nas aulas subsequentes causaram um sentimento de desengano. O curso deveria instrumentalizar uma discussão qualificada entre a transgeneridade e a surdez. Entretanto, como fazer isso diante da frequência diminuta de Pessoas Surdas?

Já no início de outubro, passada a confusão sobre conceitos abertos, estereótipos, gênero fluído e outros, o minicurso passou a se concentrar cada vez mais nos temas de “opressão”. Nessas aulas que se seguiram, algo me chamou atenção: Janaína, uma mulher Trans e Negra, descontraída, de cabelos esvoaçantes, fez uma espécie de depoimento no meio da aula sobre sexismo e machismo. Ela contou um episódio que vivenciou meses atrás quando estava esperando um ônibus:

A aula é sobre machismo, lugar de fala e sexismo. Lourenço e Artúrio explicam alguns conceitos, lembram de Simone de Beauvoir, seus escritos. Depois Djamilia Ribeiro e sua obra recente acerca do conceito de lugar de fala. No meio das explicações, ao fundo da sala, uma mão se ergue. Janaína é uma mulher Trans e negra, nos conhecemos no curso, ela também faz parte do TransPassando, é bem descontraída, mas não costuma intervir nas aulas. Ela calmamente pergunta: pode uma Pessoa Trans ser machista? A pergunta surpreende, então ela se explica: “Eu estava na parada de ônibus junto com vários amigos, tínhamos ido ao cinema, e, de repente, sinto alguém passando a mão na minha bunda. Imediatamente, eu grito, xingo e quando olho para trás era um conhecido meu, um Homem Trans. Perguntei se ele não tinha vergonha. A resposta foi terrível. Ele disse que se eu estava lá era para isso mesmo”. Uma série de comentários cresceu, Lourenço tentou acalmar os ânimos e explicar que a

cisgeneridade também indiretamente influencia Homens Trans a performar o machismo. Mas Janaína estava reticente. Ele, “por um dia ter sido mulher” (em suas palavras) deveria entender e se solidarizar com ela. A confusão instaurada era sobre deixar de entender os grupos minoritários (as minorias sociais) como portadores de uma ética de compadecimento translúcidas. Isto, a princípio, significa também não se consumir por estereótipos do sofrimento enquanto escudo moral para fazer o que se quiser. Aos poucos, a aula foi entrando nos eixos. Todavia, como antropólogo, uma dúvida sobre as formas e codificações que a diferença pode aparecer e se elas realmente poderiam ser usadas em prol de poder e opressão pelos grupos já oprimidos surgiu. (Diário de Campo, Fortaleza, 01/10/2019)

Janaína confere ao debate da intersecção um ponto de vista novo. A aula seguiu com o sentimento ambíguo: será que os sujeitos apenas naturalizam a opressão ou se engajam nela, de modo a contribuir com certo grau de consciência em sua produção? Na realidade, pensando junto com Danièle Kergoat (2010), socióloga e feminista branca de origem francesa, é justamente a existência de relações sociais dinâmicas e movediças que nos impedem de estabilizar versões dos grupos sociais ou das relações intersubjetivas entre os diversos indivíduos concretos sem remeter aos seus pertencimentos sociais. Para Kergoat, é a consubstancialidade das relações sociais e sua coextensividade que caracterizam uma nova forma de rever as ideias de interseccionalidade:

Tais questões são evidentemente cruciais — e poderíamos nos referir também, nesse contexto, a grupos de classes sociais ou a grupos racializados. É certo que, colocadas desta maneira, em termos de “ou isso/ou aquilo”, elas parecem levar a um impasse. Colocar o problema nos termos da consubstancialidade das relações sociais permite uma outra abordagem: *de acordo com uma configuração dada de relações sociais, o gênero (ou a classe, a raça) será — ou não será — unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade.* Nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outra. Ou seja, não há contradições principais e contradições secundárias. Quando as mulheres da rede hoteleira Accor enfrentam conflitos, o fazem como mulheres, trabalhadoras, mulheres negras; não fazem reivindicações separadas. Lutando dessa maneira, elas combatem a superexploração de todas e suas lutas, assim, tem alcance universal. (KERGOAT, 2010, p. 99, grifos originais)

Tendo em vista o que já foi exposto até aqui, é impossível não imaginar, de alguma forma, que as tensões que o minicurso aparentemente inocente provocou colocavam a questão das diferenças e das desigualdades em uma situação de atravessamento. Seu objetivo primeiro era trazer discussões que engajassem a transgeneridade e a surdez em uma perspectiva focada nos padrões de opressões vivenciados por ambos os grupos. De fato, ao se considerar a curta experiência de meses, com encontros semanais e a evasão, fica difícil compor um panorama geral e coeso dos sentimentos que os sujeitos aparentavam sentir: desconforto, exultação, medo, timidez. Entretanto, é justo pontuar que o relativo sucesso tardio do minicurso estabelecia uma inflexão acerca dos entendimentos compartilhados pelos indivíduos ali presentes. As aulas

seguiram após a explicação de Janaína e sua revigorante posição sobre o engajamento da opressão e a falta de solidariedade entre pessoas que vivenciaram uma situação de dominação. Nesse panorama, o principal, é entender que a consubstancialidade das relações e situações não garante, a princípio, que todos os grupos minoritários partilhem de uma visão homogênea de seus próprios atos de resistência. Assim, o minicurso deu conta de iniciar uma reflexão e não de finalizá-la.

4.4 LUTAS POLÍTICAS E APRENDIZAGENS EMOCIONAIS

Nessa última sessão, gostaria expor fragmentos de minhas impressões acerca das simbologias e lutas que o TransPassando recolhe em seu desenvolvimento. É evidente que o coletivo e o programa de extensão se constituem mutuamente na forma de sua atuação contra a transfobia e as diversas outras discriminações. Mas, de que maneira entender os efeitos dessas lutas morais frente a uma conjuntura política hostil a determinadas pautas?

Em um primeiro momento, considerei que existia um efeito tímido e local nas disputas discursivas que o coletivo proporcionava situado dentro do Centro de Humanidades da UECE. Desse fato, retirei a ideia que o TransPassando desempenha duas atividades primordiais: ele pauta lutas morais em torno das minorias de gênero e exerce um papel instrutivo-formativo para seus membros, ou seja, garante a elas eles – principalmente aos cisgêneros – uma aprendizagem emocional.

Durante minhas conversas com Zara, Lourenço e Artúrio, havia sempre um tom de agradecimento ao que o coletivo proporcionava. Era como se o objetivo educacional que existe beneficiasse muito mais às pessoas cisgêneros do que às Pessoas Trans. Para Lourenço, esse traço era fundamental. O programa servia enquanto uma catarse de aprendizagem coletiva. Conviver com as Pessoas Trans e suas demandas despertava algum tipo de altruísmo individual. Logo, a incidência desses entrelaçamentos entre as trajetórias dos membros do TransPassando com as metas do coletivo servia de base para a consecução de seus engajamentos. Zara me relatava, com muita acuidade, sua história junto aos alunos e alunas e sua própria narrativa pessoal:

Entrei no coletivo no início de 2019. 2018 havia sido um ano muito doloroso para mim, enquanto pessoa bissexual, especialmente por questões familiares. Decidi que precisava, de alguma forma ou da forma que fosse lutar pela nossa existência enquanto pessoas LGBT+. Em 2018, frequentei o Núcleo de Línguas da UECE. Andando pelo Centro de Humanidades, onde ocorriam essas aulas, sempre via muitas pessoas trans, fato que nunca aconteceu em cinco anos de graduação na UFC. Foi conhecendo o

coletivo que pude juntar os pontos: fiquei triste ao saber que muitas pessoas ali não eram graduandas, mas feliz de saber que estavam ocupando o espaço da universidade por causa do projeto (e que logo chegariam a acessá-la efetivamente). Me informei melhor pela página do coletivo do Facebook e achei que poderia e deveria contribuir de alguma forma. Vou contar uma história recente. Ao fim da aula de redação, que foi só uma explicação geral e inicial, vários alunos e alunas ficaram trocando informações sobre como regularizar seus documentos, um ajudando o outro, a coisa mais linda. Eu fui ajudando no que podia ou sabia, por conhecer alguns órgãos e pessoas que poderiam ajudar. Mesmo não havendo mais aulas, por conta da pandemia, essa aluna manteve contato, tirou umas dúvidas sobre burocracias e, essa semana, conseguiu mudar seus documentos. O coletivo é um grande espaço de acolhimento e de troca de experiências, que acaba gerando um afeto muito especial, muito além da sala de aula. Agora, em qualquer prova que ela for fazer, em qualquer ocasião que ela precisar, vai ter seu nome certinho. (Entrevista 8, Fortaleza, 20/04/2020)

O que chama atenção são as diferentes implicações de se vivenciar esse contato mais engajado com pautas e temas que não estão estritamente relacionadas com a identidade social de quem somos enquanto segmento social. Essas implicações acabam por gerar formas de solidariedade que não estão pautadas unicamente pela identidade intrínseca de cada grupo. No caso, a transgeneridade é encampada como bandeira ampla que agrega distintos atores sociais dentro do TransPassando.

Não obstante, existem algumas curiosidades nas quais Zara não se aprofunda, a saber, seus entendimentos sobre representatividade e protagonismo Trans. Ressalto, assim, o questionamento que fiz aos docentes do TransPassando: de que modo a pauta Trans em sua densidade poderia ser efetivada sem a presença fortificada de Pessoas Trans? Em uma conversa densa e um tanto desconfortável com Lourenço, indaguei se o coletivo tinha uma dimensão proporcional e representacional das Pessoas Trans e Travestis que ali estavam atuando, seja na função de docentes ou discentes:

A gente teria que pensar sobre. Será que para combater a transfobia a gente teria que ter uma quantidade maior de pessoas Trans do que pessoas cis ou o contrário? Será que para combater a transfobia, a gente precisa ter uma equidade numérica? Será que se combate transfobia apenas com mulheres Trans ou se precisa ter homens Trans também? Acho que essa é uma questão muito importante, mas ao mesmo tempo, muito problemática porque a gente pensa proporcionalidade, a gente pensa em números. No sentido que pensar proporção é pensar probabilidade, porcentagem, e aí sim. Eu fico me perguntando, qual seria, por exemplo, a representatividade de um grupo de pessoas Trans que fossem majoritariamente Trans e reproduzissem transfobia como aquele primeiro caso que aconteceu em 2016 no TransPassando. Até onde o fato de você participar de uma identidade legítima você para militar nessa identidade? Quantas mulheres machistas existem reproduzindo o machismo? Quantos LGBTs existem reproduzindo a lgbtfobia e aceitando as imposições heteronormativas? Eu fico me perguntando até onde essa proporcionalidade quer dizer, de fato, alguma coisa. Representativamente falando, ela pode dizer algo. Mas e quando você pergunta para além da representatividade? Eu diria que sim, há uma proporcionalidade no Transpassando. Agora se essa proporcionalidade é 10 para 1, 2 para 20, de 20 para 3 entre pessoas Trans e pessoas cis eu já não sei o quanto isso diria alguma coisa. Essa proporcionalidade existe porque tem um tanto de um como o de

outro. A gente poderia pensar números. Até onde esses números diriam alguma coisa de valor não sei. (Entrevista 9, Fortaleza, 10/10/2019)

As divertidas contra-perguntas de Lourenço, fazendo valer sua formação em Filosofia, me fizeram lembrar de um artigo da cientista política britânica Anne Phillips, intitulado “De uma política de ideias a uma política de presença?” (2001), que parece conter um importante paralelo com minha pergunta e o desconforto de Lourenço. No texto, Phillips retoma os aspectos gerais do ideal de democracia liberal. A autora questiona o sentido de representatividade tomado na contemporaneidade:

Muitos dos argumentos correntes a respeito da democracia giram em torno do que podemos chamar de demandas por presença política: demandas pela representação igual de mulheres e homens; demandas por uma proporção mais parelha entre os diferentes grupos étnicos que compõem cada sociedade; demandas pela inclusão política de grupos que começam a se reconhecer como marginalizados, silenciados ou excluídos. Neste importante reenquadramento dos problemas da igualdade política, a separação entre *quem é* o *quê* é para ser representado, bem como a subordinação do primeiro ao segundo, está em plena discussão. A política de ideais está sendo desafiada por uma política alternativa, de presença. (PHILLIPS, 2001, p. 272, grifos originais)

De fato, é preocupante para as entidades e movimentos que as pautas Trans e suas demandas sejam assumidas por uma perspectiva cis. Afinal de contas, a Cisgeneridade e o sujeito cis naturaliza sua identidade de gênero e os privilégios a ela associados em um sentido estrito e pouco afeito a questionamentos existenciais mais profundos. Para Anne Phillips, isso se manifesta devido à agudização da estigmatização das minorias – sua questão não é enquadrar um lugar de fala (RIBEIRO, 2018) e sim organizar a luta por uma igualdade política cujas pautas sejam incorporadas no escopo da atuação governamental. Por isso, ao perguntar para Lourenço a proporcionalidade e a questão da representatividade das Pessoas Trans no coletivo, não queria descaracterizar a luta e o próprio ato de resistência condensado no programa e em suas ações. Todavia, é uma “presença ausente” e suas implicações que me faziam questionar o sentido último das pessoas cis engajadas nos dilemas da transgeneridade.

A presença de Pessoas Trans com certeza não é, a priori, uma salvaguarda para que as ideias e as demandas sejam trazidas à discussão pública. No entanto, sua ausência pode significar, não sem algum grau de incoerência, o esvaziamento de sua voz política e impedir a que o corpo social veja nitidamente sua diversidade interna e suas angústias (só suas, porque encarnadas na pele e no cotidiano hostil). Os obstáculos às pautas transgêneras, como questões de nomes, pronomes, o uso do banheiro, sua documentação pessoal, sua vida estudantil, suas formas de subsistência econômica e material, seu risco de morte – a expectativa de vida de uma

mulher Trans é de apenas trinta e cinco anos – mostram o quanto sua presença na organização dos movimentos e entidades é significativa. Para Lourenço e Zara, a representatividade vinha como uma questão fortuita que não raro acaba por se manifestar nas reuniões do TransPassando.

Em certo momento, quando Lourenço tentava se desvencilhar de responder sobre a ausência de Pessoas Trans nos quadros do coletivo, eu repuxei a pergunta, agora focada no protagonismo Trans. De que maneira existiria engajamento e representatividade sem protagonismo desses sujeitos? Parece que a narrativa tomou outro rumo. Meu interlocutor logo mostrou-se interessando em classificar o TransPassando como uma crítica e não um protagonismo:

No TransPassando, desde o começo tem uma discussão, aquela que eu estava falando, sobre o protagonismo. Se a gente for reler isso a partir da ótica da inclusão e da acessibilidade, a gente pode fazer esse paralelo que a inclusão está nesse lugar que quando você incluir você está admitindo que existe um lugar de exclusão. É que ao incluir determinado grupo você mantém a lógica da exclusão desde que você amplie a lógica dos excluídos, mas, ao mesmo tempo você reforça que os grupos que ainda não foram incluídos continuam excluídos. É por isso que somos um programa de combate à transfobia, não pelo fato de que objetivamos um lugar de destaque, mas porquê precisamos enfrentar essa lógica de exclusão no nosso cotidiano. (Entrevista 9, Fortaleza, 10/10/2019)

Isso serviria de explicação ao lugar de crítica às normas já constituídas e demonstra a capacidade de questionar esse espaço de destaque e visibilidade perante a norma. Para Lourenço, o TransPassando, revela-se uma espécie de instrumento social, uma “máquina de guerra” (conforme defini em nossa conversa). Máquina, porque atua de forma dura e enfática diante uma estrutura de regramentos e moralidades hostis, e guerra em razão de seu teor de combate político e social. A crítica desempenhada pelo coletivo seria símbolo da possibilidade de quebrar padrões e fazer valer a acessibilidade do público Trans aos espaços institucionais. Diante disso, é difícil não pensar o quanto uma perspectiva cis deixa de fora aspectos sutis da vivência Trans – quantas Pessoas Trans não são postas no lugar antagônico da cidadania ou dignidade, presentificadas em estatísticas cada vez mais cruéis? Obviamente, a preocupação de Lourenço é filosoficamente válida – o critério de sua lógica está certo, mas, a que custo Pessoas Trans querem permanecer em uma posição de oposição e crítica a sociedade?

Nesse ponto, é preciso reconhecer os desafios que as iniciativas como o TransPassando trazem, incluindo essa crítica de representatividade Trans em suas próprias ações e no desenvolvimento de seu pensamento enquanto grupo social. Há, na realidade, uma necessidade de traçar uma identidade política paralela entre a pauta do movimento Trans e as formas (ciscentradas) de gerenciar as demandas e lutar pela causa dessas Pessoas. Não é o caso de

apostar em divisionismo social e sim na inclusão mais profunda de uma perspectiva Trans, caracterizada por sua ostensiva presença e diversidade de atores e sujeitos. Aqui o TransPassando e sua performance dão conta de demonstrar que a luta política requer aprender a controlar e canalizar emoções, deixar fluir medos e raivas, transformar apreensões em desejos de luta. Existe, nesse sentido, uma necessidade que vai além do que se pode extrair dessas iniciativas (mesmo com toda a sua dedicação e resistência): a identidade política das Pessoas Trans e os modos, inesperados, de aprendê-la.

5 FICÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE

Figura 7 - Not my body



Fonte: Disponibilizada por um interlocutor (2019).

Nesse capítulo, desenvolvo uma licença poética para descrever com mais eficácia alguns dos dilemas que atravessam a relação entre a transgeneridade e os processos de escolarização, bem como os lugares de presença e afirmação política envolvidos na vida de professores/as e alunos/as Trans. Para realizar esse experimento de escrita antropológica, conto com a cumplicidade dos/as leitores/as a fim de introduzir no corpo da tese uma ruptura narrativa (uma quebra de estilo).

Narrar sentimentos e particularidades não é uma tarefa aprazível no todo. Existem critérios a serem considerados nesse processo: a inteligibilidade do que se narra, os medos e

receios de cada indivíduo em decorrência das variadas camadas de socialização, o grau de convergência, a autoria do/da antropólogo/a em sua narrativa, a justaposição de contextos, a imbricação de trajetórias e muito mais.

Todos esses aspectos tornam o experimento de transformar entrevistas semiestruturadas em elementos ficcionais-etnográficos algo potencialmente interessante e, em alguma medida, perigoso. Logo, munido de uma abordagem que privilegia as densidades e relações com as quais os indivíduos decidem seus caminhos, optei por mesclar etnografia e ficção. Assim, aludo em parte à perspectiva desenvolvida pela antropóloga britânica Marilyn Strathern, que defende um campo de ficção persuasiva para a construção do argumento antropológico, sendo a própria antropologia uma forma de ficção partilhada entre ciência e imaginação:

Trata-se de um problema técnico: como criar uma consciência dos diversos mundos sociais quando tudo que se tem à disposição são os termos que pertencem a nosso próprio mundo. Refiro-me a mais do que simplesmente superar o clima de uma atmosfera particular - tanto Fraser como Malinowski criaram descrições evocadoras, coloridas por um sentido de localidade. Refiro-me também a mais do que a facilidade de traduzir de uma visão de mundo para outra. Ao deparar com ideias e conceitos de uma cultura concebida como outra, o antropólogo enfrenta a tarefa de descrevê-los no interior do universo conceitual em que eles têm espaço e, assim, de criar esse universo. (STRATHERN, 2014, p. 173)

Dessa maneira, a ficcionalidade de uma narrativa compartilha entre o etnógrafo e os/as interlocutores/as um lugar de imaginação e tradução. Utilizo-me de um conjunto de entrevistas, cinco no total, produzidas entre maio e julho de 2019, para compor ficções etnográficas que condensam questionamentos sobre o papel dos espaços institucionais e não-institucionais de ensino para a experiência de alunos/as e professores/as Trans. Cada história, com sua idiossincrasia, conduz uma espécie de novela com detalhes em alto relevo acerca das características geográficas, raciais, familiares e econômicas de cada interlocutor ou interlocutora. Longe de configurar dados isolados ou informações excessivamente exóticas e inconsistentes, as narrativas visam garantir um parâmetro de convergência com a realidade social de um Brasil contemporâneo. De antemão, é necessário entender que a etnografia é uma ficção, mas não é qualquer ficção, como afirmava Geertz (2009, p. 21):

Os antropólogos estão imbuídos da ideia de que as questões metodológicas centrais envolvidas na descrição etnográfica têm a ver com a mecânica do conhecimento – a legitimidade da “empatia”, do “insight” e coisas similares enquanto formas de cognição; a verificabilidade das descrições internalistas dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas; o estatuto “ontológico” da cultura.

Esse trato de ficcionalidade e escrita no texto antropológico serve a um propósito simples (e também complexo): permitir a plausibilidade dos fatos etnográficos e de seu uso na composição de argumentos mais gerais dos problemas sociais ou políticos em uma outra escala. O sentido da feitura de cada ficção etnográfica assume um ponto de vista único, tentando enquanto molde e objetivo fornecer um espaço não-individualizado ou fetichizado de questões que atravessam várias vidas em diferentes graus, afetos, correlações e muito mais. Assim, as minúcias das histórias são completadas por camadas de imaginação do autor, ausências são preenchidas com informações do diário de campo, indecisões são decididas pelas notas de observações e as angústias são traduzidas com vistas às ansiedades compartilhadas no escopo de um grupo social maior: Pessoas Trans, Travestis ou em processo transição de gênero.

5.1 EVA E SUAS DUAS IDENTIDADES

O gênero não está separado e guardado num armário próprio. Está, sim, embrenhado nas mutantes estruturas do poder e reviravoltas econômicas, no movimento das populações e na criação de cidades, na luta contra o apartheid e nos lapsos do liberalismo, nos efeitos institucionais das minas, prisões, exércitos e sistemas educacionais. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 33)

Durante as aulas de Sociologia, Eva²⁹ se mantinha impassível em sua timidez e sua decisão de recato e distância, pouco interagindo com os colegas. Seu feitio pessoal combinava com os traços físicos: alta, branca e de pele meio-translúcida, que deixava transparecer o esverdeado das veias do braço ao pescoço. Sempre que queria, usava óculos grandes e quadrados, torneados de azul e cinza na armação. Eva tem vinte e um anos, mudou-se recentemente para Porto Alegre, em decorrência de mal-entendidos familiares. A capital gaúcha representava a saída dos enclausuramentos sociais do interior do Rio Grande do Sul. Quando falava, Eva tinha cuidado para que seu sotaque “da colônia” não atropelasse o exercício delicado de suas palavras contidas. Havia receio em não ser compreendida nas intervenções com a turma.

²⁹ Eva chama de duas identidades justamente suas estratégias de sobrevivência a um ambiente familiar transfóbica.

Figura 8 - Divine reflections



Fonte: Richie Nath (2020).

Na entrevista, tivemos muitos silêncios e pausas reflexivas. O que marcou seu relato, na medida que adentrávamos suas relações familiares, seu apreço por animes e sua lesbianidade, era o insuspeito tom confessional. É claro que sua fala detinha travas por conversar com um homem negro e cisgênero; entretanto, a suspeita foi desabando conforme tratávamos de pensar os efeitos de sua transgeneridade na trajetória escolar vivenciada por ela nos anos que passou nos recônditos do Rio Grande do Sul. Eva tinha um pai “gauchesco”, conforme os estereótipos em voga, e tal personagem familiar gerava e agravava ainda mais a sensação de viver uma dupla identidade:

Foi bem na época que eu estava me descobrindo uma Pessoa Trans. Eu acho que era muito uma questão de querer viver de um jeito que ainda não entendia. Qualquer interação na escola, na família era uma outra vida. Como se eu estivesse interpretando uma personagem. Nessa época eu ficava muito tempo na internet e lá eu tinha um perfil fake feminino, e era como se eu tivesse duas vidas. Era uma vida dupla. Desde criança eu via que aquela vida não me cabia. No colégio ficou mais evidente. A ideia de morar aqui era complicada. É até difícil de falar, eu estava com depressão, então tinha uma parte de mim que queria vir pela possibilidade de me ver e me reconhecer do jeito que eu queria e outra parte que não queria nem viver. (Entrevista 1, Porto Alegre, 06/06/2019)

Na vida on-line, Eva se misturava imperceptível ao mundo dos cisgêneros gamers e otakus³⁰. Sua identidade era AZIRA9013. Com esse codinome e código ela se relacionava com outros perfis fakes, deixando aos poucos, na terra virtual, suas expressões de gênero mais convergidas com o que realmente sentia.

A vida dupla de Eva não estava sendo posta apenas no uso de cuecas e calças compridas, no engrossar da voz ou nas exigências de cabelo curto, como é socialmente esperado das figuras masculinas. Isso para ela sempre foi uma casca, uma camada porosa e residual de sua identidade de gênero imanente. Durante as interações familiares, ela fazia sua performance contida às custas de uma repressão interna: sua vontade feminina, os trejeitos e o gosto por vestidos, saias e calcinhas. A sensação era de um desassossego na alma. Imaginar-se livre envolvia o deslocamento de sua posição e a ruptura de relações que, talvez, não cicatrizassem facilmente. Eva pesava a decisão: queria ou não? O gênero que lhe deram era realmente seu? Haveria possibilidade de se entender Trans e não ser Trans?

Quando eu estava morando com meu pai, eu já me considerava uma menina. Então, para mim, essa já era a transição. Eu demorei um pouco para desenvolver esses pensamentos sobre transição, gênero, transexualidade. Basicamente, acho que ninguém precisa fazer uma cirurgia ou tratamento hormonal para ser Trans, seja pelo motivo que for. Por motivo de saúde ou por simplesmente não querer fazer. O que é mais complicado é a questão social mesmo. Por mais que a disforia pareça uma questão que brota de mim, eu fico me cobrando por uma questão social. Então... existe um padrão de beleza e tudo mais e daí você tem que se encaixar. Eu não penso minha transição como um período ou um momento. Quando descobri que existiam pessoas Trans, que eu podia ser Trans, eu fiquei em choque. Pensei comigo mesma: é isso, eu sou Trans. Depois fui descobrir mais coisas. Do tipo, ah eu posso gostar daquela cor, eu posso fazer essa atividade, porque antes eu tentava me aproximar daquilo e tinha algo que dizia que eu não podia. E isso estava relacionado aos meus pais, amigos, colegas e colégio. A transição é esse processo se descobrir mesmo. Descobrir essas coisas, tudo pode ser quem tu quiseres [ela sorri ao afirmar]. (Entrevista 1, Porto Alegre, 06/06/2019)

O retrato da situação de Eva, um debate interno vivenciado e atravessado pelas expectativas familiares, merece uma atenção redobrada. A percepção de sua transgeneridade não estava sendo colocada como um período ritual ou uma transição delimitada por algum recorte temporal. Apenas quando ela se depara com outras Pessoas Trans é que se nomeia Trans. Esse fato, apesar de individual e pessoal, atravessa ou borra a imagem cativa que sua família tinha dela. O borramento desempenha a função de rompimento com os estereótipos dos padrões cisgêneros de masculinidade e/ou feminilidade. Eva assume a decisão de se afastar e de se

³⁰ “Otakus (オタク), termo japonês usado para designar pessoas muito fãs de algo, como um esporte, um hobby ou um programa de TV, por exemplo. No Brasil e na cultura ocidental, Otaku significa especificamente fãs de animes, mangás, cultura japonesa, games e cosplay.” (FERNANDES, 2020)

permitir desenvolver, de forma firme, sua identidade de gênero. Para tanto, vem para Porto Alegre e passa a viver com a tia e a avó:

O lance é que meu pai parecia uma pessoa ok para se falar sobre isso. Mas, quando eu fui falar para ele que provavelmente eu era uma pessoa Trans, ele não estava disposto nem a escutar. Meu pai começou dizendo coisas como: “Tu não podes viver assim”. “O que as pessoas vão dizer”. Ele não respeitava nem um pouco a minha identidade. Com minha tia e com a minha vó elas se esforçaram bastante para tentar entender tudo isso. Nesse sentido, com elas é bem bom. Mas, ainda sinto falta de algumas coisas e acabo não me sentindo pertencente àquele lugar exatamente com elas. Eu gosto muito delas, mas falta alguma coisa que eu não sei explicar. (Entrevista 1, Porto Alegre, 06/06/2019)

Essa falta, preenchida quando ela entra como aluna do TransEnem, é constantemente remetida ao escopo de sua própria socialidade. Conviver com pessoas cisgêneras pode significar o erro dos pronomes e a invisibilização de suas particularidades como Pessoa Trans. Eva, conforme avançamos em seu depoimento, marcava com força a ponta do lápis na folha de papel. Quando perguntei se estava tudo bem ou se preferia uma pausa, ela comentou que nem sempre é completamente confortável relembrar suas tensões familiares, mas estava tudo ok. Diante de sua ansiedade, mudei o assunto e passei a perguntá-la a respeito de sua escolarização. Eva pontou que, com a mudança para a capital e a timidez, que a acompanha desde pequena, o seu ciclo de amigos e amigadas do colégio feneceu:

[Ela suspira longamente, parece que fica alguns segundos sem ar]. Eu não sei. Eu sinto quase todas as emoções. [Silêncio]. Só isso que eu consigo dizer. Eu tinha amigos e colegas no ensino médio e no fundamental, mas atualmente não falo com ninguém. Não nutro mais nenhuma amizade da minha cidade. Até me dou mais ou menos com uma ou outra pessoa, mas não de conversar francamente. Nem nada do tipo. Mas, eu não tive uma experiência exatamente ruim, só me sentia muito sozinha, principalmente no ensino médio. (Entrevista 1, Porto Alegre, 06/06/2019)

Na escola, a sua rotina era marcada pela ideia de não chamar atenção. O convívio parcial com os colegas e certa displicência diante das aulas convencionais denotaram os sentidos da sua escolarização. Eva disse, em tom de resiliência, que considerava importante passar pela escola e finalizar a Educação Básica. Contudo, sempre esbarrava nos seus problemas de ansiedade, depressão (a mesma sentida quando desempenhava sua “dupla identidade” para agradar seus parentes) e uma dificuldade específica de concentração. Essa configuração não é incomum no espaço escolar, em relação àquilo que a norma caracteriza como “diferente”. A antropóloga Berenice Bento descreve tal aspecto da seguinte forma:

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. (BENTO, 2011, p. 556)

A sensação de ser diferente, as concorrentes lógicas de aceitação ou o esvaziamento dos sentidos da escola para as Pessoas Trans, como no caso de Eva, se avolumam entre as expulsões compulsórias e a evasão (por constrangimento). Isso me leva a indagar as dimensões e implicações de um sofrimento social que é potencializado em normativas institucionais (OLIVEIRA, 2017). Talvez, a questão não seja complexa, basta aludir a novas medidas de compreensão para que a transgeneridade e as identidades de gênero ganhem um novo tipo de lugar de discussão, de modo que direitos constitucionalmente assegurados sejam concretamente efetivados.

Eva continua sua saga e me diz que, depois da chegada a Porto Alegre e da entrada no TransEnem, vai concluir o Ensino Médio, cursar uma faculdade, Letras, e, quem sabe, se tornar tradutora. Ao final de sua entrevista, ela pousa suas mãos sobre as pernas e comenta: “quem sabe eu nunca tive duas identidades, apenas uma e esta duplicidade foi só uma forma de proteção para agradar alguém. Sabe, professor, nunca me senti tão bem, depois de uma conversa”.

5.2 CARLOS E A CORPOREIDADE DO ALUNO TRANS

Lábios grossos que encarnam em um rosto terno e negro, conforme sua autodeclaração, dentes alvos e certa tristeza no olhar. Participativo nas aulas de Sociologia, Carlos não tinha constrangimentos quando corrigia, sempre que necessário, os professores e professoras que erravam seus pronomes. Diz, em visível cansaço, que “isso é comum e não deveria”.

Nossa entrevista deteve-se prioritariamente nos momentos anteriores a sua chegada no TransEnem, em especial o ano de 2018, quando assumiu a transgeneridade perante toda escola. Havia um ressentimento em suas palavras. Queixava-se do modo como foi tratado: “Minha experiência não valia de nada”. Sua perspectiva era de que a escola não estava preparada para ele. As razões desse despreparo e os sentimentos acarretados pelos descuidos de acolhimento tornam sua narrativa mais densa ao problematizar essa “parte emocional ou afetiva”, a qual inúmeras Pessoas Trans lamentam sobre sua escolarização.

Antes, porém, preciso deixar que os/as leitores/as conheçam um pouco mais de Carlos. Disponho de algumas informações: Carlos foi adotado ainda muito novo, sua mãe trabalhava como contadora em uma empresa de médio porte e durante toda a sua infância ele morou em Canoas (RS), município vizinho a Porto Alegre. A história de sua adoção é um caso à parte. Segundo ele, sua mãe nunca escondeu esse fato, mas seus avós não eram tão receptivos – principalmente porque o pai de Carlos nunca manifestou real interesse em ser seu pai. Sua adoção acabou se tornando uma adoção de mãe solteira.

Quando ele ingressou no Ensino Médio, não sentia vontade de usar roupas rosas, com “frufus”, não gostava de saias e vestidos, sentia-se deslocado com esse figurino. Adotou um estilo próprio que misturava roupas largas e o visual dos rappers estadunidenses. Essa mudança deflagrou uma tensão permanente com seus avós e com alguns professores. Carlos não entendia por que sua identidade visual incomodava. Sem olhar nos meus olhos, cabisbaixo, ele me confidencia:

Basicamente, as coisas começaram a ficar assim quando eu comecei a ter um problema de tireoide e dei uma boa engordada, e incorporei um novo visual. A partir daí comecei a ter vários problemas com o corpo, tive bulimia e várias outras coisas (fala envergonhado). Quando eu fui para o ensino médio tive episódios muito fortes de depressão. Durante o ano eu tentei ... [silêncio]. Enfim. E na última delas eu acabei sendo internado e tive que parar o ensino médio, isso aconteceu quase no final do ano. Não foi nem tanto pela questão de gênero, eu acho. Claro que influenciava bastante. Eu não me sentia bem. Faltava muito, perdia nota e trabalhos. Depressão basicamente é isso. (Entrevista 2, Porto Alegre, 13/06/2019)

A situação à qual Carlos se refere é – seu diagnóstico de depressão e os conflitos familiares³¹ decorrentes de uma falta de entendimento de parentes e mesmo amigos sobre o que o acometia – agravou-se ainda mais. Ele passou a abusar de bebida alcoólica e passar dias fora de casa. O momento foi de tensão e a experiência no colégio não ajudava muito a lidar com tudo aquilo que ele estava passando. A mudança veio pela decisão de abandonar as aulas regulares. Ele tentou estudar em casa, por mais ou menos seis meses, mas percebia uma dificuldade persistente. Até que, vasculhando a timeline do seu Facebook, ficou sabendo do TransEnem. Quando Carlos me concedeu seu depoimento, estava acabando de completar dezenove anos e disse que nunca esperou uma transformação tão rápida:

³¹ De modo algum, se pode dissociar que conflitos intrafamiliares como o descrito não caracterizam também situações de transfobia. Essas rugas manifestam violências de gênero, incompreensões e posições de ignorância cisnormativa que abrangem o espaço íntimo da relação das Pessoas Trans nas suas vidas familiares – constituindo, não por acaso, um locus de violência já que a transfobia enquanto fenômeno mantém sua realidade estrutural. Quero dizer: os conflitos familiares, por serem familiares, não são menos transfóbicos, antes constituem materializações da transfobia diária.

Agora eu acho que tenho um pouco mais de certeza sobre mim mesmo. Estou fortalecendo minha autoestima, principalmente agora que eu comecei a tomar hormônio e ingressei no TransEnem estou me sentindo melhor. Mais confiante de mim mesmo. Me anima estudar, agora, porque eu sei que estou sendo respeitado. E as pessoas não vão me invisibilizar e tal. Basicamente foi isso que mudou. Estou indo na psicóloga mais vezes, estou me abrindo mais com ela. (Entrevista 2, Porto Alegre, 12/06/2019)

Lembro-me que nesse dia da entrevista Carlos havia tomado sua primeira injeção de testosterona. Segundo ele, já há algum tempo ele havia se vinculado ao Programa de Identidade de Gênero (PROTIG) do Hospital das Clínicas de Porto Alegre. Reuniu todas as “provas que tinha”, fez laudos psiquiátricos, a fim de atestar sua transgeneridade:

O processo foi mais ou menos assim. Eu estava tentando pelo Hospital de Clínicas, só que por lá uma consulta iria demorar mais de dois anos. Só para poder passar pela primeira consulta. É o PROTIG que cuida da área Trans lá. Aí eu pensei: não vai dar para esperar. Eu estava tendo muito problema com disforia, principalmente depois que saí da escola. Então, decidi pesquisar endócrinos particulares, só que, como eu já consultava com um psiquiatra, comentei com ele, daí ele disse que naquela clínica que a gente estava tinha alguns conveniados que atendem pelo plano de saúde esse tipo de caso. Fui consultar com uma endócrina e ela me passou alguns exames, que eu fiz. Depois, na segunda consulta, fui falar com ela e ela disse que eu teria que esperar pelo menos dois anos para ter certeza que eu era Trans ou algo assim. Diante disso, eu fiquei com raiva e peguei todas as provas e laudos possíveis que mostravam a minha transexualidade. Eu tenho mais ou menos quase dois anos de psicoterapia, tenho já algum tempo de psiquiatra. Precisou de tudo isso, porque segundo meu psiquiatra, eles (as autoridades médicas) pensam que pode ser um delírio ou algo apenas que está passando pela tua cabeça. Então tem que ter laudos de comprovação e tu não podes só chegar lá e dizer que queres começar uma terapia hormonal. Eu não entendi muito bem, mas acho que eles querem evitar que você faça isso sem ter plena certeza, porque você vai mudar basicamente todo o teu corpo. (Entrevista 2, Porto Alegre, 12/06/2019)

Parece que os saberes biomédicos, aqui bem detalhados na fala de Carlos, se constituem, em uma perspectiva foucaultiana, enquanto poderosos dispositivos de norma, não apenas para conferir legitimidade social à existência Trans, mas também para enquadrá-lo em um formato conveniente (FOUCAULT, 2000). Carlos, muitas vezes, se sentiu invadido: suas escolhas, a psicoterapia e os testes aos quais foi submetido serviriam para produzir a sua vulnerabilização enquanto sujeito. A complexidade contida na medicalização da vida de Pessoas Transgêneros ou os discursos advindos das tecnologias biomédicas geralmente medem aquilo que as opiniões públicas designam como gênero e sexualidade e abrem um poderoso paralelo acerca das tentativas de controle e poder dos corpos e identidades supostamente “desviantes”:

A despatologização das identidades Trans, que atualmente estão classificadas em três manuais de doença/saúde, é um dos motes principais de um movimento nacional e

internacional de ativismo trans e de pesquisas em universidades, com proporções cada vez maiores. Embora parte desses estudos tente focalizar aspectos que não sejam da concepção direta de medicalização da transexualidade, eles convergem em registrar e demonstrar normalizações que requisitam corpos complementares em relações heterossexuais, bem como resistências políticas às normas de gênero. A patologia não está fixada sem força em compêndios. É o ar técnico, um saber especialista e pretensamente neutro, que propicia o espírito de um manual. (VIEIRA; PORTO, 2019, p. 6-7)

A trajetória de Carlos aconteceu um pouco antes da despatologização da transgeneridade. Em 2018 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou oficialmente o Transtorno de Identidade de Gênero do quadro de patologias mentais. O efeito já se fez presente na reformulação do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, número 11).

Tais movimentações internacionais convergem para produzir “efeitos de não-marginalização das identidades Trans”. Conforme se observa, as iniciativas acabam apontando para o fato de que “o gênero é uma categoria cultural.” (BENTO, 2016a, p. 532). Esse aspecto faz com que diversos temas como escolarização, acesso à saúde e empregabilidade sejam campos em disputas e impingidos de uma necessidade de discutir o gênero, não apenas na forma e na perspectiva cisgênera, de naturalização das identidades, mas também enquanto uma política cultural que atravessa corpos e subjetividades.

À parte essa digressão, Carlos expõe os processos de identificação que vivenciou e o modo como seu corpo acabou se tornando um importante elemento de luta. Em um sentido particular, as ações de Carlos sempre envolviam, em alguma medida, o lugar problemático da escola no que diz respeito ao uso dos banheiros, as suas crises de ansiedade dentro da sala de aula e até mesmo às piadinhas de que era alvo. Carlos me fala que tentou conversar com os professores e o diretor de sua antiga escola, mas percebia neles uma resistência ou um certo preconceito, mascarado de suposta neutralidade ou ignorância sobre o tema de identidades de gênero:

Então quando eu conheci o mundo Trans eu acabei conhecendo um tipo de ambiente que é/era muito tóxico por um lado. “Ah eu nasci no corpo errado, esse não é meu corpo”. Por muito tempo eu pensei que tinha que me encaixar nisso. Tem algumas partes e aspectos do meu corpo que eu não gosto, mas eu não odeio meu corpo e nem acho que esse corpo não é meu. É meu corpo sim, só é um pouco diferente de como eu queria que fosse. Até pessoas cisgênero passam por isso. Muita gente ficava falando comigo e me pressionava a seguir tal estereótipo de masculinidade. E eu tipo: “Não, eu sou quase uma moça”. No sentido mais veado possível da palavra. Eu continuo sendo homem, isso não faz de mim menos homem e por muito tempo eu me pressionei: “Meu Deus vou ter que aprender a andar que nem homem assim que começar a me hormonizar. Eu ficava pensando na contradição de ser hormonizado e andar “feito menina”. Eu fiquei pensando muito nisso. Principalmente durante as aulas, percebi até que eu estava fazendo coisas que eu não queria fazer, só para seguir um estereótipo que não me cabia. Tive crises de ansiedade e pedia para sair. Alguns professores não permitiam. E chorava por causa da disforia, pelo fato de não me

enxergar completamente naquele corpo e a escola ampliava tudo isso. A escola deixa você mais ansioso: existem olhares. Porque é dessa forma que a comunidade Trans muitas vezes se vê. Uma pessoa no corpo que não é dela. Por esse fato que eu peguei uma foto de homem bem másculo e juntei com uma foto do meu rosto, para fazer isso, é basicamente uma crítica. E também diz muito de mim, por muito tempo eu pensei assim. É bom que eu não me sinta mais desse jeito, pelo menos não sempre. Porque isso me libertou um pouco mais. Me deixou ser um pouco mais eu. (Entrevista 2, Porto Alegre, 12/06/2019)

Um aspecto que chama atenção na entrevista de Carlos (mas, também nas falas de Eva no tópico anterior) são as implicações da presença corporal das Pessoas Trans nos espaços, sejam formais ou não. Tal ideia torna-se especialmente importante quando se associa a transgeneridade ao paradigma da corporeidade, a partir do qual o antropólogo estadunidense Thomas Csordas (2008) compreende o corpo como um campo teórico-metodológico indeterminado.

Para Csordas, a “corporeidade parte da premissa metodológica de que o corpo não é um objeto a ser estudado em relação à cultura, mas é o sujeito da cultura; em outras palavras, a base existencial da cultura” (CSORDAS, 2008, p. 102). Nesse sentido, não é à toa que Carlos, Eva e tantas outras Pessoas Trans descrevam a importância de seus corpos (e imagens corporais), na medida em que suas corporeidades se transformam em modos de existência. A relação com a transgeneridade começa, em certa direção, por uma nova perspectiva subjetiva acerca das diferentes formas de implodir uma corporeidade de gênero, à qual os sujeitos Trans foram submetidos no seu desenvolvimento como pessoas.

A dificuldade à qual Carlos alude, no quesito do que vou chamar aqui, de “aceitação corporal”, passa pela necessária problematização acerca da maneira como as sociedades ocidentais, ou determinados segmentos, olham para os corpos Trans enquanto uma “superfície pública” (MAUSS, 2003b), na qual se depositam imaginários, fetiches, contradições e projeções de toda ordem. Em sua percepção, Carlos entende que é preciso ultrapassar um ideal vigente de “macho” e compor uma compreensão mais saudável dos significados do que é ser homem para que ele próprio possa usufruir de um sentido menos opressivo de sua masculinidade. É exatamente quando ele se percebe encolhido em um estereótipo de gênero ou do que deveria ser um homem que se torna possível apreender as diferentes corporeidades dessa cultura em seu corpo ou no desejo que manifesta em adotar certos estilos de roupa e atitude. Aqui, a corporeidade pode ser vista enquanto elemento reflexivo fundamental dos processos de constituição das identidades de gênero.

5.3 JANAÍNA: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE RAÇA, GÊNERO E AFETO

Janaína, cujas referências básicas já mencionei no capítulo anterior, é uma mulher Trans, negra, com vinte e cinco anos de idade. Nascida no Rio de Janeiro, desde os doze anos mora em Fortaleza com sua mãe e irmão, em um bairro da periferia. Segundo ela, a vida no Rio foi marcada por um constante medo e também pela inevitável ausência de seu pai. Sua mãe é “cearense da gema” e tinha ido à capital carioca no intuito de melhorar de vida, galgar um emprego com maior renda, todavia, isso não se confirmou. Dona Sheila, mãe de Janaína, trabalhou anos como doméstica e teve um relacionamento rápido. Dessa relação, Janaína e Ramon, seu irmão mais novo, nasceram. Aos olhos de minha interlocutora e amiga, sua mãe era quase uma heroína. Sempre falava sobre ela cheia de emoção. Porém, a guinada de sua transgeneridade abalou um pouco o compartilhamento e a proximidade entre elas.

Na entrevista, Janaína fazia questão de se afirmar como uma mulher Trans e que isso não a impedia de se portar e se defender dos preconceitos. Para ela, nem sempre a “mulher era o sexo frágil”. Contou-me que, desde pequena, se percebia em trejeitos femininos: brincava de boneca e era hostilizada na escola pelo jeito gentil ou manso de sua fala. Tais vivências a fizeram crescer em um constante estado de “defesa”: em suas palavras, tem sempre “a resposta na ponta da língua”. Em seu depoimento, notava-se que não se tratava de fazer uma transição de gênero. Sua percepção era a seguinte: “Eu não estou mudando de gênero. Estou sendo aquilo que sempre fui e estou adequando meu corpo para suportar quem eu sou”. A prosa franca e bem humorada de Janaína me deu abertura para perguntar como tinha sido sua passagem pela escola. Ela foi enfática em responder:

Durante o tempo que passei na escola... Eu desisti quando ia concluir o segundo grau e desde então só voltei agora com o TransPassando. Então, na escola, a vida era cruel. Os meninos mexiam comigo, me chamavam de veadinho. Eles ameaçavam de me bater e de me estuprar. E tipo, os professores não faziam nada, não se metiam. Era algo muito ruim, sabe? Eu tive medo por muito tempo devido a essas coisas. Fora que tinha uma besteira em relação ao meu sotaque, logo quando eu cheguei. Eu puxava muito o s, era carioca, né. Agora sou mais cearense, sei até vaiar. (Entrevista 8, Fortaleza, 13/04/2020)

A vida escolar de Janaína foi repleta de violência, segundo sua narrativa. E isso, mesmo que ela não admita, foi um problema: “Desde que me entendi como Trans, não abaixei a cabeça para ninguém”. Ela comenta isso no momento em que me relata a pressão que vive em ter que se relacionar com uma “família tradicional brasileira”: os parentes de seu namorado, um homem cisgênero e branco. A história dela é repleta de elementos que permitem problematizar os

padrões de gênero e raça que tornam a questão de sua transgeneridade um ponto de intersecção entre diferentes discriminações e estereótipos.

Roberto, namorado e quase esposo de Janaína, a conheceu por meio de um aplicativo de paquera. Tudo indicava que o encontro deles ia rolar como se fosse um “encontro casual”. Mas, com o tempo, os dois viram que estavam mais envolvidos e decidiram namorar. Janaína teve um sobressalto com o pedido e me contou:

Não imaginava sabe? Não esperava. Tipo, os caras saem comigo no famoso “sigilo”, sem que ninguém saiba. E, de repente, essa paquerinha, ele era um dos meus ficantes ocasionais, me convidou para sair, comer um lanche, uma coisa, um hot-dog, sei lá, e quando vi ele estava me pedindo em namoro. Eu pensei, como assim? Ele explicou o que estava sentindo, disse que refletiu muito. Pesou o fato de que não tinha família aqui em Fortaleza. Ele, o Roberto, veio do interior de Quixadá. Eu respondi que sim. Eu gosto dele, estamos juntos até hoje, vai fazer dois anos agora em novembro. Tive medo. Depois foi melhorando até que eu conheci a família dele, principalmente, o pai e a mãe. (Entrevista 8, Fortaleza, 13/04/2020)

Nessa altura da entrevista Janaína entra em um período complicado de sua vida a dois. Tanto a mãe como o pai de Roberto não demonstram grandes impedimentos ou rejeição em relação à transgeneridade de Janaína. Entretanto, sua cor/raça é um incômodo para eles. Nunca pensaram que seu filho se envolveria com uma mulher negra. A sua sensação é de ser constantemente vigiada. Outro ponto são as exigências que eles fazem de que ela deveria saber lavar, passar, cozinhar desempenhar o papel de dona de casa com excelência. É algo “surreal”, diz ela. A questão passa uma ideia, frequentemente difundida, de que a mulher é o suporte para o esposo, devendo ser calma e recatada. Segundo seu depoimento, o casal discutiu muito com os pais dele. Ela afirma: “Pensei em desistir. Mas Roberto me garantiu que ia dar um jeito. Confiei”.

Para algumas autoras do feminismo negro, como a socióloga Patrícia Hill Collins (2016) os imaginários que pesam sobre a mulher negra estão na base de um estereótipo que a sujeitam a uma imagem irascível, de “barraqueira”, “agressiva”, em contraponto à imagem sensível e docilizada das mulheres brancas. Collins esclarece sua perspectiva ao afirmar que as mulheres negras detêm um ponto de vista específico sobre as opressões de gênero e raça na contemporaneidade:

Portanto, [mulheres pretas] têm uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco – ao contrário das mulheres brancas, elas não denotam qualquer ilusão de que sua brancura irá anular a condição de subordinação feminina e, ao contrário de homens negros, não podem jogar a carta duvidosa da masculinidade com o objetivo de neutralizar o estigma de ser negro. A atenção dispensada por feministas negras à

natureza interligada da opressão é significativa por duas razões. Em primeiro lugar, esse ponto de vista muda todo o foco da investigação, partindo de uma abordagem que tinha como objetivo explicar os elementos de raça, gênero ou opressão de classe, para outra que pretende determinar quais são os elos entre esses sistemas. (COLLINS, 2016, p. 107-108)

Torna-se importante refletir, pelo menos no caso de Janaína, sobre os diferentes atravessamentos que esse imaginário da Mulher Negra implica, em especial na relação dela com seus sogros e na insistência de ambos para que ela assumisse uma postura dócil e débil. Mas, Janaína não se dobrou à pressão. Sua opinião denotava isso: “eu comecei a entender que eu queria, queria respeito. Não estava para ser empregada. Era a nora deles, eles gostando ou não. Porra, vivi uma vida difícil e não encontrei alguém importante para ser tratada como lixo.” É nessa experiência de reflexividade sobre si mesma, sobre o status de nora, que Janaína questiona o que é a obediência ou se deve ou não se dobrar aos interesses dos sogros. Nesse sentido, Collins assevera: “A opressão vivenciada pela maioria das mulheres negras é moldada por seu status de subordinadas em meio a uma série de dualidades do tipo isto ou aquilo. (2016, p. 109)”. Talvez fosse exatamente esse o questionamento de Janaína, que se entende enquanto uma Mulher Negra cuja dignidade não depende da aprovação ou desaprovação da parentela do marido.

Outro ponto que apareceu, no final da entrevista, foi o modo como Janaína deixava claro os motivos de ser uma integrante do TransPassando. Quando decidiu pelo abandono do colégio, ela não imaginava as consequências negativas que isso traria para a sua trajetória de trabalho. Após a decisão do abandono da sua vida escolar, ela não imaginava que iria querer mais uma vez uma experiência estudantil. O TransPassando lhe abriu uma possibilidade: concluir os estudos básicos e alçar, quem sabe, uma nova condição socioeconômica.

Nesse período de sua vida, Janaína trabalhava com bicos de costureira e maquiadora para amigas próximas. No entanto, com a nova oportunidade vinda do cursinho, seu objetivo passou a ser finalizar o Ensino Médio e garantir sua certificação. Talvez tentar o ENEM e cursar Administração na Universidade Federal do Ceará. Em relação aos sogros, ela afirma que o problema se resolveu com a distância e com a decisão de morar junto com o namorado em Fortaleza. Janaína, sorri e agradece por poder falar aquilo que estava há muito preso na sua garganta. Um dos professores do TransPassando chega junto à mesa em que estamos sentados, na cantina do Centro de Humanidades, e nos avisa que o intervalo do minicurso acabou. Engulo o café com leite rápido, que já estava frio e juntos voltamos para a sala.

5.4 DO QUE FALAM OS/AS PROFESSORES/AS TRANS?

Durante um período do meu trabalho de campo, no TransEnem, especificamente, pude manter uma interlocução produtiva com os colegas que, como eu, também estavam na condição de professores e professoras. Originalmente, queria ouvir sobre sua escolarização, assim como tinha feito com os/as discentes. Mas as entrevistas ensejaram uma outra via: os/as docentes passaram a me relatar, em um tom de desabafo, as angústias e os desafios que acompanham suas vivências no coletivo. Nossas entrevistas se tornaram uma espécie de pausa em suas vidas para refletir sobre os dilemas e as situações da lida com o trabalho pedagógico e o contato com outro/as professores/as.

Conheci esses/as colegas quando entrei para o coletivo, ainda em 2018. Um se chama Pedro. É um homem Trans, professor da área de humanidades, que faz parte da iniciativa há um bom tempo. A outra é Jasmine, uma professora Trans, da área de linguagens e expressões cuja especialização teve o TransEnem como tema de pesquisa. A trajetória deles no coletivo tem sido pautada tanto por expectativas positivas em relação à acessibilidade e ao acolhimento de outras Pessoas Trans, por meio da educação, quanto por embates com os preconceitos e a ignorância de seus próprios colegas docentes.

Pedro é jovem, tem 24 anos e participava de um coletivo feminista, formado no curso de História da UFRGS, anterior ao seu ingresso no TransEnem. Ele é branco e loiro, de olhos claros e profundos, e parece sempre bem humorado. Jasmine tem 28 anos, é branca, alta e delgada, com cabelos longos e escuros, que descem até quase a cintura. Ela mostra-se convicta de suas decisões e é simpática.

Os pontos gerais que tratamos na entrevista com cada um deles estavam centrados primeiramente em suas experiências de escolarização. No entanto, conforme avançávamos no tema, fui percebendo uma resistência da parte deles, como se essa não fosse a melhor pauta para trabalhar. Decidi, então, subverter o roteiro prévio que tinha e passei a indagá-los acerca da experiência junto ao coletivo. E, nesse exato momento, tenho uma virada, ou melhor, uma abertura para discutir os assuntos que passaram a compor nossa conversa: representatividade, prostituição, empregabilidade, pressão, conflitos com outros professores etc. No mais, foi discutindo o modo como esses/as professores/as adentram no coletivo, cheios/as de anseios políticos e afetivos, que estabeleço uma problematização de suas falas.

De início, irei tratar dos depoimentos de Jasmine, destacando as respostas contundentes e o engajamento dela nas pautas e na crítica a sua “comunidade”, que me chamaram atenção. A entrevista foi tranquila, ficamos na cantina do IFRS, um piso acima da entrada, cercados de jovens estudantes, menos do que geralmente costumam circular, dado o horário noturno. A

conversa não estava marcada. A decisão de conversarmos partiu dela própria. Esse encontro fortuito rendeu algumas temáticas interessantes. Um primeiro ponto, digno de nota e problematização, é o fato de que o coletivo, embora se chame TransEnem, possui, em sua composição docente, tão poucos professores Trans:

Olha, é complicado você perceber que são poucas pessoas Trans que dão aula. E me preocupa quem está na universidade e se diz Trans e realmente está dentro da causa. A grande maioria está nas [ciências] humanas ou na área da saúde, eu percebo assim. E também na Educação, aqui no Rio Grande do Sul que eu menciono, principalmente em Porto Alegre e em São Paulo. Eu não me sinto mal, mas onde é que estão as Pessoas Trans? Cursam uma universidade? O que elas e eles fazem da vida? Já tentei falar com as meninas na rua [profissionais do sexo], mas é tudo muito complicado: trabalhar com militância e prostituição sendo artista plástica. Existem barreiras na própria classe. Sou Travesti, sou Trans, sou prostituta e não me reconheço dentro dessa classe. Isso é muito forte aqui. Eu percebo que muitas Trans que eu tenho contato, quando eu falo sobre educação acham que é besteira ter acesso a conhecimento e o importante de fato é dinheiro. Em um país tão desigual como o nosso, ter condições de manter um aluguel, comprar comida, comprar vestimentas realmente é mais prioridade do que estudar. E a vida te ensina de certo modo isso. Só que eu acho que chega um ponto na vida que “tu vais fazer o que mais?”. Por essa que eu acho que a educação é muito mais que estar na universidade. Você adquire conhecimento para não ficar alienado do mundo. Para você não ficar em um mundo mesquinho, em que tu falas sobre um assunto somente. Geralmente no meio Trans é homem e casa. “Comprei tal coisa para minha casa. Meu namorado. Meu marido.” São esses assuntos, ou cirurgia plástica. A partir do acesso ao conhecimento a gente passa a se ver como ser humano. O mundo é muito maior do que isso. Tem uma fala de uma Trans, que eu conheço, que é assim: “ah eu fui para Europa”. E para nisso, não continua. (Entrevista 3, Porto Alegre, 16/06/2019)

A preocupação e as críticas que Jasmine faz à “classe Trans”, como menciona, não devem ser tomadas de maneira ingênua. A sua experiência, enquanto profissional do sexo, e também a possibilidade que teve de cursar uma universidade fizeram com que suas impressões fossem marcadas por um conhecimento de causa nem um pouco desprezível. Jasmine conviveu com mulheres (e meninas) Trans que fogem de casa e encontram na prostituição e na cafetinagem um meio de sobrevivência financeira. Para ela, é preciso um entendimento maior por parte da classe Trans em relação às potencialidades que a educação pode proporcionar. Ela propõe ultrapassar a visão materialista e imediatista das próprias condições sociais e econômicas que essas meninas e mulheres têm de si mesmas. Todavia, tais decisões, tanto pelo estudo formal quanto pela possibilidade de se enxergar como pessoas de direito, perpassam compreensões mais amplas que dizem respeito às maneiras de se estar no mundo, que são infinitamente variáveis.

Para Jasmine, a empregabilidade das pessoas Trans é uma temática cara, mas não deve ser subsumida em detrimento da escolarização e do acesso à educação pública, sob pena de fragilizar (alienar é palavra que ela usa) a cidadania desse grupo. Ela vê com apreensão o modo

como a comunidade LGBT visualiza os problemas e as pautas da classe Trans. Essa comunidade, em sua narrativa, é composta por pessoas que, de algum modo, estão fora dos padrões de gênero e sexualidades vigentes. No caso da entrevista, a comunidade LGBT, à qual ela se refere, é a porto-alegrense, em especial, o empresariado gay e suas ausências em socorrer e tentar melhorar a condição de vida das Pessoas Trans e Travestis:

Acho que falta um trabalho em conjunto com toda a comunidade LGBT de Porto Alegre. Um dos meus planos, para esse ano, é sentar com os pequenos empresários, donos de café, Classic Gay, sabe? Para a gente pensar estratégias de empregabilidade para essas pessoas, porque nem todo mundo quer a prostituição, nem todo mundo vai para o Salão de beleza. É uma das maneiras de se ouvir a comunidade Trans é isso, mas falta união da comunidade LGBT em Porto Alegre. É tudo muito segmentado. A gente tem uma coordenadora, de uma ONG, que acha que educação não é importante para as travestis, porque elas não querem. E, como é que a gente entra no TransEnem e vai até essa ONG e tenta dialogar? E, qual a importância dessa ONG que tem contato com essas meninas que trabalham na rua? Não só essa, mas todas as outras. A gente tem um espaço do Classic Gay de Drag Queen... tudo classe média, entendeu? Sendo que a gente já tinha isso lá no FASUB. O FASUB é de fato gueto, a gente poderia dizer assim. Então não tem esse deslocamento. As travestis continuam indo lá. Por que não vão ao Classic Gay? (Entrevista 3, Porto Alegre, 13/06/2019)

A segmentação e ausência de uma ação colaborativa fazem com que Jasmine olhe com suspeição para qualquer iniciativa que não pautar a importância da educação. Suas percepções são assertivas quando entramos no tema da escola e nos questionamos se o espaço escolar está apto a entender e acolher as Pessoas Trans em sua transgeneridade. Neste sentido, ela vai direto ao ponto e comenta:

Infelizmente a gente tem que ser realista e entender que as escolas não estão preparadas. Principalmente a EJA. Engraçado que a gente fale de EJA como um modelo pedagógico, mas é um modelo que não deveria existir, porque as pessoas já deveriam ter passado pelo ensino básico. Então, voltando à pergunta, acho que é importante a gente (o coletivo) se manter afastado do Estado para não nos usarem (como já aconteceu uma vez) na forma de propaganda ou moeda. Quando na realidade isso que a gente faz deveria ser responsabilidade do Estado: colocar nas escolas públicas essas questões. É tudo muito complexo. De um lado temos um Estado que está piorando nossas condições de vida, não temos acesso às questões próprias da EJA e os professores não tem formação para trabalhar com esse modelo e essas perguntas: como saber se uma pessoa é Trans ou não. Eu lembro que lá em Canoas fomos fazer um levantamento da população Trans nas escolas e uma secretária ou diretora afirmou que sim: “acho que tem uma pessoa assim aqui”. Chegamos lá e era uma mulher lésbica e não um homem Trans. Não existe esse conhecimento dentro das escolas. A gente tem também a ineficiência das ONGs de trabalhar essas questões. Nós temos um projeto muito bacana e quantas ONGs vieram nos procurar para propor parceria? Para mim nós teríamos que espalhar isso por Porto Alegre, espalhar que existe um lugar em que essas pessoas podem se sentir confortáveis. É uma medida paliativa, não acredito que o TransEnem vai existir daqui a cem anos, eu penso que as coisas vão melhorar e não será mais necessário um espaço acolhedor específico. Mas, no momento, eu acho que é um dos melhores lugares. Não só pelo modo como a gente tenta trabalhar, mas pela liberdade que temos no currículo, embora às vezes tenhamos que o engessar devido aos conteúdos que caem no ENEM e no vestibular. Penso,

quantas escolas têm uma sala como a sala 12, com quadro bom, um ar condicionado que pode ou não vir a funcionar, com rede elétrica, enfim. (Entrevista 3, Porto Alegre, 13/06/2029)

A perspectiva dela é embalada por sua especialização em Educação, que teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebe-se, em sua fala, o quanto a relação do TransEnem está implicada ou revolvida na precarização de políticas públicas educacionais por parte do Estado brasileiro. Em relação à transgeneridade, Jasmine mostra-se convencida de que a complexidade de se lidar com pessoas Trans no ensino básico tem uma forte ligação com a forma com que as pessoas criam e mantém representações do que é Ser Trans sem nunca terem conversando com uma PessoaTrans. Mesmo assim, Jasmine se percebe como alguém privilegiada e que, de algum modo, ultrapassou empecilhos desde sua transição de gênero. Conforme afirma: “Me reconheço como privilegiada, mas, nem por isso acho que o preconceito é algo que me impeça.

Tal afirmação me remete à tese psicólogo brasileiro Marcos Antônio Torres, intitulada “A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas”. Torres entende que a presença de profissionais da educação Trans e Travestis pode demonstrar que existem alternativas formativas e um processo social de articulação e protagonismo, mediado por redes de solidariedade (TORRES, 2012) que garante uma mínima possibilidade de mudar os destinos das Mulheres Trans. Ele deixa claro que a mudança é lenta e não significa um processo amplo. Pessoas Trans e Travestis pretas não conseguem se beneficiar totalmente e de modo efetivo das experiências formais de instrução.

Logo, o que entra em jogo em sua perspectiva é lançar mão da possibilidade da educação se tornar um bem cultural cujo sentido seja, necessariamente, democrático. São esses aspectos de problematização que me interessam na percepção de Torres e no depoimento de Jasmine. Ela, nesse aspecto, representaria uma alternativa viável e também uma figura de proa sobre o debate da educação e da escolarização para as Pessoas Trans. As angústias e questões levantadas por ela marcavam algo que eu tenho reparado no decorrer do trabalho de campo. A necessária indagação: quais os modos (nem sempre óbvios) pelos quais Pessoas Trans se tornam sujeitos políticos?

Talvez, a entrevista com Pedro e sua história possam fornecer mais elementos para responder a essa pergunta, resguardando a problemática de pressupor de antemão que pessoas transgêneros não sejam agentes sociais e decisórios de suas próprias ações. Eu via em Pedro um membro especialmente ativo no coletivo em razão de suas contribuições nas assembleias e também pelo modo como estava sempre participando da sua organização, atuando como um

dos professores de ciências humanas. Ele vivia correndo. Lembro que, em 2018, Pedro se dedicou quase que exclusivamente à organização do coletivo, ficando responsável, junto com outros colegas, pelo processo de inscrição dos/das discentes. Esse engajamento o deixou cansado e ele pediu um afastamento por alguns meses. Não tão secretamente, Pedro se preparava para a sua formatura de graduação e a disputa por uma vaga na pós-graduação da UFRGS. Em 2019 ele retornou, vívido, querendo atuar principalmente na docência e menos na organização. No entanto, foi convocado para compor a comissão da Parada Livre de Porto Alegre na condição de representante do TransEnem, e aceitou, relutantemente. É nesse período que a entrevista foi feita.

Nossa entrevista ocorreu no campus central da UFRGS, em meio ao Centro Histórico de Porto Alegre. A escolha do local foi dele. Ao que parece, em sua vida agitada, era bem mais confortável conversar em lugar com maior oferta de ônibus. A nossa conversa seguiu um conjunto de tópicos recursivos, num clima inicial de certa apreensão ou de uma determinada ansiedade – talvez porque as primeiras perguntas, focadas principalmente na sua experiência junto ao TransEnem, demandaram que Pedro revisitasse aspectos não resolvidos e conflitos sobre o andamento e as ações do coletivo. Ele comentou que o TransEnem lhe deu casa antes mesmo de ele possuir um nome, no sentido de que, antes mesmo de sua transição de gênero, foi o coletivo que lhe garantiu um sentimento de acolhimento:

O TransEnem é um dos espaços em que eu me formei, tanto como professor, quanto Transmasculino, no sentido de conseguir me aceitar e me assumir, e como adulto também. Porque quando eu entrei no TransEnem eu tinha vinte anos. Era bem pirralho e bem adolescente. Enfim, acaba tendo vários significados para mim. No meu TCC, nos agradecimentos, eu agradei ao TransEnem porque eu tive casa antes de ter nome. Então é um coletivo muito significativo, em que eu continuo aprendendo sobre mim mesmo, sobre relações de poder, sobre o outro, ensino, educação. Eu vejo o coletivo como um lugar muito potente de transformação social, mas que trabalha no micro. Só que é um micro que a gente vê, que faz diferença na vida das pessoas que passam pelo TransEnem. Ano passado, eu dizia muito que o TransEnem era a menina dos meus olhos. Era a minha prioridade, mas eu relaxei com isso. Eu sou minha principal prioridade. Mas, já foi, eu também consegui juntar no TransEnem as minhas paixões: estudos de gênero, militância e educação. São as coisas que eu mais gosto. Então o TransEnem tem as três coisas. Tem uma grande relevância, o que me dá motivação para viver. (Entrevista 4, Porto Alegre, 31/07/2019)

A experiência do coletivo e seu potencial formativo estão bem caracterizados nesse trecho. Nele, Pedro examina suas relações com os temas que o TransEnem condensa em sua existência: o gênero, os debates educacionais, a militância. Parece-me, ao revisar nossa conversa, que os significados partilhados por Pedro estão tão bem alinhados que não existiria um mínimo espaço para dúvida ou um questionamento qualquer. Mas, no decorrer de nossa

entrevista, alguns impasses importantes vão se configurando em seu depoimento. Um desses impasses é a cisgeneridade dos colegas e o fato da sub-representação de professores Trans no coletivo:

Uma coisa que eu tenho aprendido e pensado é o que é ser um docente Trans e dentro do TransEnem é diferente de ser um docente cis. Em outros espaços também, mas, no TransEnem isso tem um significado diferente em termos de representatividade. Ano passado eu passei um tempo afastado por causa disso. Eu passei o início da minha transição dando aula e vi que essa questão possível nem sempre acontece, de *alunes* buscarem no professor uma figura que diz algo ou deveria. Aí, sentia uma pressão desgraçada de dizer, com orgulho, eu sou um homem Trans, ao invés de tempo e tranquilidade para maturar isso em mim, e passar pelo meu processo. Por isso eu me afastei, com um objetivo de me preparar, porque é uma posição diferente. Sinto muita responsabilidade da representatividade. Tipo, o que eu estou representando? Estou representando uma Pessoa Trans que está se formando em uma universidade que pode dar aula e não vive uma vida marginalizada de forma alguma. Minha vida é ótima. Não tenho reclamações para fazer além de eventuais transfobias. Eu sei que a Jasmine compartilha dos mesmos sentimentos. E isso gera ansiedade e nervosismo. Ao mesmo tempo, tem muita potência pelo deslocamento: não é o Trans que está às margens. É sim uma posição de autoridade poder e está produzindo saber. Estar ensinando algo. (Entrevista 4, Porto Alegre, 31/07/2019)

Pedro apresenta dilemas da representatividade Trans e se questiona: o que exatamente estou representando? Será que a pressão, à qual ele se refere, não é posta em expectativas e funções que o sobrecarregam? Pedro retrata uma sincera preocupação com o fato de ser homem Trans, branco, universitário e que teve um acolhimento especial de toda a sua família. Penso, ao olhar com distanciamento para a dimensão política do debate da representatividade social, que o conceito congrega outros elementos: pessoalidade, corporeidade e temporalidade. Observo, quando Pedro se apresenta ocupando este lugar auferido, dentro do TransEnem, como figura de proa de uma classe, que a pressão que pesa sobre ele não é exclusivamente política ou social. Há um mal-estar perpassando suas percepções. Eu insisto na entrevista, pergunto se a cisgeneridade dos colegas é um ponto problemático em determinadas situações, e ele me confirma: “Sem dúvidas, se tivéssemos mais professores Trans eu ia ser só mais um e não o único professor Trans masculino”.

A representação abordada por Pedro se traduz na construção de espaços discursivos e de visibilidade. Nesse sentido, as queixas pelas quais ele elabora o modo como sente a pressão de ser um dos únicos professores Trans no coletivo se vale de uma certa “perda” de si mesmo. Cooptado pelas responsabilidades do TransEnem, Pedro não se via com tempo para maturar seu próprio processo de transição, seus medos e potencialidades. A vivência abrupta de tal posição e o lugar de poder atribuído à função de docente impunha a ele uma constante demanda por reflexão, visto que um aspecto desta representatividade era também se reconhecer Trans, mas, não apenas Trans. Ao longo de nossa conversa outros elementos de sua participação no

TransEnem foram se presentificando de forma mais enfática, na medida em que Pedro relatava suas experiências:

Eu me incomodo com situações que acontecem em espaços de diálogo. Às vezes penso comigo mesmo: “Toda a vez que uma pessoa cis fala, uma Pessoa Trans fica quieta”. Me incomoda bastante ter poucas Pessoas Trans no coletivo. Como eu tenho uma trajetória de romantizar a educação, eu permaneci. Mas, me preocupa a pouca permanência das Pessoas Trans no coletivo. Quem permaneceu foi apenas eu e a Jasmine. Porém, várias Pessoas Trans passaram pelo coletivo: e onde estão essas pessoas agora? É um tema complexo porque nós Trans vamos descobrir esse lugar novo no mundo apenas ao longo da vida adulta, depois que a gente se assume. Agora, por exemplo, eu estou no segundo ano de transição. E eu ainda tenho muito o que aprender sobre esse novo lugar e olhar das pessoas acerca de mim, além das novas relações que se configuram a partir disso. Porque, antes disso, eu estava em posição extremamente privilegiada, inclusive sem ter noção. Hoje, vejo que o lugar do Outro e da diferença é constantemente reiterado e temos que fazer um grande esforço para sair desse lugar do Outro e nos colocar como um Eu possível. Muitas pessoas têm um pensamento assistencialista ou quase um medo de Pessoas Trans. Percebo que algumas pessoas não debatem e nem respondem minhas provocações nos diálogos. São relações muito complicadas de se pensar. (Entrevista 4, Porto Alegre, 31/07/2019)

A questão dos diálogos e situações de não-comunicação ou mesmo o esvaziamento da presença recorrente de Pessoas Trans no coletivo incomodavam muito a Pedro, que insistia no aspecto de que esse fenômeno deveria ser pensando conjuntamente com os docentes cis. Para ele, existe uma romantização que impede avanços no TransEnem. É preciso que as pessoas cis desnaturalizem suas posições em relação a estas questões e parem de enxergar no TransEnem uma espécie de escopo de ajuda humanitária ou qualquer coisa similar. Pedro coloca em relevo: é necessário superar uma margem ideológica assistencialista que surge no TransEnem para, enfim, colocar a representatividade de Pessoas Trans e Travestis na posição de um Eu. Um sentido propriamente afirmativo para que os processos formativos do TransEnem desempenhem seu caráter político para seu público-alvo.

6 A PANDEMIA

Esse provavelmente é um dos capítulos mais desconfortáveis da presente tese. As razões de me sentir dessa forma em relação ao texto não tem apenas uma conexão estrita com a sensação de frustração de expectativas sobre o trabalho de campo. Na realidade, é a emergência de um contexto social de apreensão e medo que se interpôs à investigação etnográfica que faz desse capítulo um misto de análise sociológica e desabafo.

Não quero, com isso, enfatizar quaisquer aspectos que fujam do interesse da pesquisa, tampouco menosprezar a potencialidade de acompanhar de perto (e ter sobrevivido) a um momento histórico dramático do país que, se olhado com acuidade, ainda não passou. Todavia, existiu e persistiu, por alguns meses no meu trabalho de campo e nos meus diários uma espécie de efeito letárgico sobre minha pesquisa, sem poder entrar em contato presencial com interlocutores e interlocutoras, me vendo ilhado em uma casa alugada, em um bairro popular de Fortaleza, com vizinhos que se avolumavam nas calçadas.

A letargia por vezes me deixava inconsolável acerca dos rumos do Brasil. E a minha tese, ao fundo dos meus arquivos no computador, se via esmorecida. Sem dados e sem campo, como fazer etnografia? Ideia sem cabimento, pensei. Afinal, o campo não pode ser resumido aos locais em que se pesquisa ou no limite, o trabalho de campo não significa exclusivamente um tempo-espaço separado, em suspenso, da minha trajetória e dinâmica de vida.

É o antropólogo britânico Tim Ingold (2015) quem lembra que é necessário arrazoar a etnografia em um lugar além dela mesma. Para Ingold, a antropologia é uma ciência situada entre a tarefa de descrever e viver o mundo. Assim, conforme consegui elaborar esse momento da pesquisa, passei a olhar com mais calma os novos desafios impostos pelo contexto sanitário. Parte do meu trabalho de campo agora seria mediado por relações virtuais, um campo feito sob a luz da tela do meu notebook ou celular. Essas novas interações tinham uma apreensão difícil para mim, de certo misturavam questões mais complexas acerca da interação face a face e do caráter presencial comum à etnografia.

Neste capítulo pretendo, pelos motivos que aponto acima, refletir sobre os significados e os efeitos do trabalho de campo a partir de relações de virtualidade, problematizando os desafios postos pela crise pandêmica de 2020. Conto com algumas descrições das estratégias metodológicas que lancei mão para continuar pesquisando sobre os coletivos e programas de extensão que focam, de algum modo, a questão da transgeneridade. Soma-se, ainda, um conjunto de experiências docentes de aulas on-line e ensino remoto no TransEnem, no trimestre de março a junho de 2020, e as maneiras como os/as alunos/as desenvolvem ou não processos

de aprendizagem sem a configuração proporcionada por uma sala de aula convencional. Junto a isto, a leitura antropológica da relação, nem sempre explorada, entre angústia e desigualdade para analisar as respostas dos/das discentes acerca de suas vivências da pandemia no cotidiano. Por fim, apresento alguns prolongamentos da pesquisa de campo, que foi extravasada para outros âmbitos, tanto no quesito da amplitude da tese quanto na possibilidade de investigar outras temáticas correlatas.

6.1 O CAMPO NUNCA É INTERROMPIDO?

Viajei para Fortaleza, em 17 de março de 2020, pouco tempo depois de defender minha qualificação e do estado de alerta sobre a crise sanitária da COVID-19 ser instalado em todo o Brasil. Exatamente no dia eu que cheguei, a capital cearense decretava quarentena e o TransPassando, que eu voltaria a observar, já não mais realizava atividades presenciais.

Foi um baque, confesso. A sensação é de corte de um vínculo. Afinal, a viagem foi motivada para dar continuidade ao trabalho de campo com aquele coletivo, já descrito nos capítulos anteriores. Mas, dadas as novas condições sociais, era difícil. Tentei em vão acompanhar algumas atividades via redes sociais, mas sou informado de que o TransPassando, até aquele momento, não estava atuando virtualmente.

Nesse meio tempo, já no final de março, o TransEnem me acena com a possibilidade de auxiliar, com outros/as professores/as, na oferta de um ensino remoto que, por causa da pandemia, poderia abranger Pessoas Trans e Travestis de todo o país. Agora, teríamos, uma turma 100% online e os/as docentes se prontificavam, junto com a organização, a estabelecer plataformas digitais de ensino, cronogramas virtuais, chamadas de vídeo e outras estratégias para continuar com o cursinho.

A ideia de um campo interrompido durou pouco. Logo percebi que se tratava de um determinado ritmo rompido. O que foi quebrado com a crise sanitária foi uma “fina estabilidade” dentro de uma rotina condicionante, criada por mim mesmo para gerenciar e ter pontos de observação das minhas interações com os coletivos que acompanhava. Anthony Seeger, antropólogo que realizou uma etnografia de etnomusicologia com a sociedade indígena Suyá, na região Centro-Oeste do Brasil, fez uma observação assertiva em relação aos elementos que constituem a pesquisa de campo. Seu comentário contém aspectos que gostaria de ressaltar, a partir da minha experiência. Ele escreve dessa forma:

O material etnográfico, sobre o qual a Antropologia trabalha, é quase sempre o resultado da atividade singular do pesquisador no campo, num momento específico de sua trajetória pessoal e teórica, de suas condições de saúde e do contexto dado, e essa atividade é exercida sobre um grupo social que se encontra num certo momento de seu próprio processo de transformação. (SEEGER, 1980, p. 25)

Estas rotinas do trabalho de campo, talvez despercebidas quando não rompidas, podem naturalizar certas condições que os/as antropólogo/as criam para desenvolver sua pesquisa. Perceber que a atividade da pesquisa de campo não estabelece, por si mesma, um campo ou um local ou espaço-tempo distinto da investigação etnográfica, permite refrear uma certa ansiedade sobre o modo como a etnografia é feita.

Não é uma receita. Evidentemente, fiquei martelando a pergunta: De que forma conseguir dados? Porém, o sentido de conhecimento da etnografia não se encontra alçado em uma fórmula mais ou menos estruturada de captação de informações. Com o chamamento do TransEnem para as aulas online e com o “fechamento provisório” do TransPassando, o campo me sugeria novas formas de imersão etnográfica. Isto também me levou a considerar que o Covid-19 e a produção da pandemia, enquanto acontecimento social e político, afetavam as condições de construção de conhecimento que eu pretendia. Neste sentido, penso que não é absurdo escrever que o evento da crise pandêmica significou um acontecimento epistemológico.

Dentro da nova realidade que meu campo sugeria, as relações virtuais configuravam o motor inicial dessas novas provações. Chamo de relações virtuais àquilo que, a princípio, demanda uma mediação de interação e interface entre tecnologias telemáticas e o registro de uma socialidade partilhada com essa mediação e/ou a partir dela. O filósofo tunisiano Pierre Lévy (1999), sugere que a dinâmica de virtualização do mundo social não opera, como imagina o senso comum, entre a vida real (offline) e a vida digital (online). O virtual, ao se retomar uma abordagem da filosofia escolástica, se coloca na forma de potência, propriamente um vir-a-ser.

Neste sentido, Lévy, argumenta que a virtualização das relações sociais se opera por uma oposição dinâmica entre virtual (potência dinâmica dos acontecimentos que têm uma simultaneidade) e o atual (dimensão estática daquilo que aconteceu e se solidificou de algum modo). Por isso, essa nova face do campo exigia um deslocamento. Plataformas digitais como o Google Meet, o Zoom, o Jitsi e o WhatsApp constituíram, nessa nova etapa, uma maneira de mediar meus encontros com as/os interlocutoras/es, em particular o alunado do TransEnem.

A primeira dificuldade era inicialmente técnica – não estritamente no quesito de sua utilização e manuseio, mas na maneira de insinuar uma reflexão mais atenta e mais sistemática a respeito de algo que não era comum na minha apreensão metodológica. A literatura sobre a

cibercultura, etnografias digitais ou a etnografia via internet é vasta, com abordagens complexas. Nesse meandro acabei escolhendo dois autores cujas leituras se apresentaram de modo mais tranquilo e pertinente ao argumento que tentava organizar. São eles: Christine Hine (2017) com seu conceito de Etnografia virtual e a ideia de Netnografia de Robert Kozinets (2014)³². Ambas abordagens delineavam argumentos interessantes: 1) Hine perspectivando que a Etnografia virtual tanto dava conta de reposicionar as técnicas de pesquisa etnográfica dentro dos requisitos de um espaço social digital quanto permitia entender a própria internet enquanto um artefato político e cultural; 2) Kozinets assume uma postura mais reflexiva e crítica, afirmando que uma Netnografia seria um conjunto estável de formas de coleta de dados, informações e representações em que os “métodos digitais” são transpostos seriamente para o discurso antropológico.

De certo modo, olhando à distância, essas abordagens podem ser vistas como complementares. Porém, a questão que quero reforçar é que, apesar da contribuição destas abordagens para o meu trabalho, a etnografia que apresento aqui não segue o modelo digital nem webetnográfico de forma estrita. O que faço é operar com um conjunto de técnicas com o escopo de dar conta dos desafios impostos pelo campo de pesquisa e o momento histórico em que estou escrevendo esta tese. Uma etnografia misturada, nem completamente feita online nem completamente feita offline.

Assim, esta imersão etnográfica nas plataformas e em suas aparelhagens digitais começou a aparecer nas minhas notas de campo e fazer parte da rotina inusitada de acompanhar (e produzir) eventos de Ensino remoto³³:

Hoje é a primeira aula online. Uma aula de apresentação da disciplina de Sociologia para a nova turma do semestre de 2020. Eu, Saulo e Júlia preparamos, cada um, um pequeno vídeo, informando nossos nomes e pronomes e falando um pouco da experiência e trajetória do TransEnem. Júlia, que dispunha de mais tempo naquele dia, pediu que enviássemos para ela nossos vídeos para legendar. Eu tentei fazer o vídeo várias vezes: um ficava mais estranho e desorganizado que o outro. A exigência estipulada de 60 segundos não ajudava muito. Quando pegava a câmera, não sabia para qual direção olhar. Depois, na hora de edição, marcar os segundos para suavizar o corte exigia uma atenção redobrada. Depois do vídeo feito, iríamos postar no Google Classroom e deixar também os conteúdos da aula. Tínhamos que ter cuidado. Não podíamos upar (carregar) nosso vídeo na caixa de exercícios, deveríamos prezar por uma interface mais limpa e sempre postar no dia da aula, nunca antes ou depois. O Classroom funciona de modo a contento e até permite certa interação com os/as discentes, mas o TransEnem decidiu que as aulas (síncronas) fossem pelo Jitsi. Então,

³² As terminologias Etnografia virtual e Netnografia são postas a partir de diferentes tradições do estudo antropológico das/nas interações virtuais e digitalizadas tendo portanto, diferenças quanto ao escopo do objeto de conhecimento e a abordagem metodológica tomado no decorrer da pesquisa.

³³ O ensino remoto é evento excepcional tomado contemporaneamente a urgência da pandemia, portanto uma modalidade transitória. Já a Educação à Distância se caracteriza como uma modalidade educativa consolidada.

estava lá eu, operando duas plataformas com receio de não fazer funcionar nenhuma. (Diário de Campo, Fortaleza, 11/04/2020)

As novas configurações das interações docente-discente e/ou etnógrafo-interlocutoras/es seguia, mas, com entraves. As aulas nem sempre eram bem recebidas. Um cansaço foi proliferando conforme os meses avançavam. Havia uma baixa adesão à proposta pedagógica, tanto quanto uma sensação de esvaziamento, que deixava os/as alunos/as menos propensos/as a interagirem nas dinâmicas didáticas.

Esse entrave foi percebido pelos membros e pelas participantes do coletivo e uma assembleia extraordinária foi agendada: “Como ensinar em meio à crise sanitária?” A própria reunião foi feita de modo virtual, com auxílio de Jetsi. Inicialmente, as dúvidas que pairavam entre os/as docentes giravam sobre o baixo engajamento dos/das discentes nas aulas, realização de exercícios e mesmo participação digital. O Núcleo de Atendimento Pedagógico e Psicossocial (NAPPS), na figura de Clara e Júlia, lançou algumas hipóteses sobre esse fenômeno. Estranhamente, os/as professores pareceram compreender, de uma forma diferente do que era esperado pelas pedagogas, a questão do alunado e desse Ensino à distância:

Duas pautas são discutidas na reunião de hoje: 1) acompanhamento dos alunos e alunas; 2) a posição em relação ao ENEM de 2020 e o seu risco de cancelamentos. Utilizamos o Jetsi, que permite um número limitado de usuários. Ele tem um layout branco e azul, com comandos em inglês. Não é tão intuitivo. Um total de vinte membros participam desta assembleia, a maioria docentes. Pedro e Sampaio, dois membros mais velhos do coletivo, guiavam as discussões, depois foi a vez de Clara e Júlia. A maioria dos/das professores/as questionavam a falta de engajamento dos/das discentes. O clima da reunião ficava exaltado em alguns momentos. Peço a palavra, pelo emoji de mão, e falo da experiência digital nas aulas de Sociologia. Pela câmera do celular, vou relatando. Depois, Júlia e Clara explicam o porquê dessa baixa adesão: “Na realidade, os alunos e alunas vem sofrendo duplamente com a Pandemia. Pessoas Trans já vivem em certo tipo de isolamento social e agora tem que conviver com a família, que, por vezes, não respeita sua identidade de gênero. Mas também temos a questão da desigualdade social. As pessoas não tem um local reservado para estudar, uma mesinha, um computador ou mesmo um celular adequado e tudo isso impacta”. Do outro lado da tela, os/as professores/as começaram a manifestar um certo desinteresse pela fala das pedagogas, sugerindo que o que existe “é uma falta de vontade de estudar” e por esse motivo o coletivo deveria pensar seriamente se continuaria com as aulas. Houve surpresa com a afirmação. Nem todos/as os/as docentes concordavam, mas ficou no ar um determinado elitismo, uma falta de rigor reflexivo sobre os impactos cotidianos da desigualdade. A reunião findou-se com uma proposta de tornar as aulas mais dinâmicas e criar uma rotina de aulas síncronas, intercaladas com os conteúdos de cada disciplina. Conteúdos não muito completos, parciais e mais leves, para compor essas novas rotinas didáticas. A partir gora era observar como será a recepção dos/das discentes. (Diário de Campo, Fortaleza, 09/05/2020)

Dois fatores estavam sendo postos em destaque nessa reunião: a compreensão, por parte dos professores e das professoras voluntárias/os, sobre o modo como os/as discentes estavam

vivenciando a pandemia e o enfraquecimento dos vínculos de socialidade, que se tornam “aparentemente” menos visíveis nas relações virtuais. Os dois aspectos encontravam lastro tanto na experiência docente quanto na experiência discente. Como mencionado anteriormente, o perfil do professorado voluntário do TransEnem – jovens universitários, brancos e de classe média – dificultava uma visão mais ampla acerca do recrudescimento da desigualdade cotidiana dos/as discentes. Do outro lado, discentes ressentiam-se dos laços que consideravam fundamentais para participar do coletivo, do contato e das relações presenciais que eram propiciadas pelo TransEnem. Muitos/as estavam em vários grupos de WhatsApp, assistindo lives com temas comuns ao vestibular. Essas atividades eram voluntárias e travam-se de docentes influenciadores que queriam contribuir de alguma maneira. Em meio a esse processo, as aulas no Classroom continuavam acontecendo pelo TransEnem.

O balanço, ao final das discussões, é que se precisava pautar essa desigualdade para que os participantes e as participantes do coletivo entendessem melhor o que está ocorrendo em relação à adesão dos alunos e alunas. Essa reunião teve pelo menos três consequências diretas: 1) constatou-se uma questão relativa à formação e preparação dos/das docentes sobre o que se estava chamando de “Ensino Remoto”; 2) havia uma necessidade de “aprender” os detalhes ou as sutilezas vivenciais que a crise pandêmica gerava nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na vida emocional dos/as estudantes; 3) era urgente remodelar as práticas docentes e as atividades do coletivo para a nova configuração. Destarte, esses direcionamentos ocorreram em meio a “disputas de compreensão” e também revelaram um esforço didático ou empenho na tentativa de “educar em meio à pandemia”. Na próxima sessão, pretendo oferecer às leitoras e aos leitores a maneira como relaciono o tema das desigualdades, da educação e da transgeneridade frente à vivência dos/das discentes, em especial um conjunto de aulas em que, juntos, discutimos a experiência do isolamento social (a partir de suas angústias).

6.2 PROBLEMAS DE DESIGUALDADE E DE ANGÚSTIA

Com certeza não é uma novidade afirmar que a desigualdade não se refere unicamente ou linearmente ao campo econômico ou à vida financeira de uma pessoa. Entretanto, é a partir daí, em uma leitura que se ancora na perspectiva marxista sobre a “formação da consciência de classe” no contexto das condições materiais, que pretendo, enquanto etnógrafo, lançar mão de um “experimento social e didático” a respeito das maneiras pelas quais os/as discentes vivenciavam a pandemia de 2020 (ainda na primeira onda de infecções).

A experiência de ser professor online, num curto período de tempo no TransEnem, me permitiu realizar um conjunto de atividades de ensino voltadas para a sondagem da percepção da crise sanitária brasileira pelos olhos e ouvidos dos/as alunos/as Trans. A vivência da pandemia é atravessada por uma desigualdade estrutural, que acentuou questões já postas no cotidiano brasileiro: assimetria de recursos, dificuldade de acesso à internet e fome.

Antes de adentrar mais profundamente na discussão antropológica da desigualdade, pretendo explicitar o que considero uma desigualdade infraestrutural. Em primeiro lugar, uma infraestrutura, conforme descreve o antropólogo Brian Larkin (2020, p. 28): “são redes construídas para facilitar o fluxo de bens, pessoas e ideias, permitindo o intercâmbio dos mesmos no espaço.” A ausência de acesso à internet, aos smartphones, computadores, tablets e I pads caracteriza uma divisão desigual perante uma infraestrutura global de tecnologias telemáticas.

Tal fato aponta que a assimetria contida na separação entre quem pode ou não ter essas tecnologias resvala em uma desigualdade de participação no mundo atual. Evidentemente, essas redes de conexões, telemáticas ou não, se conformam ou se adaptam a critérios capitalistas, de dominação e exploração que se somam. Assim, com a pandemia, ficou pujante a assimetria na distribuição dessa infraestrutura. Como desenvolver o Ensino Remoto é possível sem o acesso a essa rede e suas tecnologias? E mesmo com o computador, de que maneira ensinar a “praticá-lo”, se os/as responsáveis pelos alunos e alunas não o apreenderam? Logo, ao mencionar uma desigualdade “infraestrutural” – e, simultaneamente estrutural – quero oferecer aos/às leitores/as o escopo inicial que os/as discentes Trans do coletivo TransEnem trouxeram sobre e a partir da vivência da pandemia.

Voltarei agora a esse ponto: a pandemia para os/as alunos/as Trans. Por meio do Google Classroom, já mencionado, lancei uma provocação para os discentes. A proposta era escutar a música de Raul Seixas, “O dia em que a terra parou”, de 1977. A canção, melodiosa, menciona uma situação inusitada em que várias pessoas, como padeiros, médicos, ladrões, carteiros e donas de casa, decidiram não sair de suas residências e tal situação culminou em uma paisagem vazia.

A música quase profética de Seixas foi lançada com este objetivo: estabelecer um ponto de convergência com a realidade de hoje. Houve um frisson pontual dos alunos e das alunas quando postei o vídeo legendado, retirado do Youtube. Os/as estudantes comentaram justamente essa afinidade da letra da canção com a pandemia, ao mesmo tempo em que fizeram questão de demarcar um certo negacionismo, por parte de vários setores populacionais,

inclusive seus próprios parentes. Os comentários das e dos estudantes recolhidos nesta aula retratam esta questão:

É muito louco pensar como essa música se encaixa no que estamos vivendo, mas, ao mesmo tempo, não se encaixa. A música mostra um mundo ideal para o enfrentamento do covid-19, porém, vivemos numa sociedade onde o lucro vale mais que a vida da classe trabalhadora. A desigualdade, nesse momento, está mais gritante do que nunca. (Ryana, Mulher Trans, 21 anos).

Eu escuto essa música, que nunca tinha ouvido falar, e vejo que ela fala de um dia que seria ideal para a quarentena. Aqui, perto de casa, todo mundo tem saído, ido ao mercado. Famílias inteiras na rua, inclusive pessoas de idade. Meus irmãos mais velhos pegaram Covid, um deles achou que era uma gripe e acabou vindo aqui em casa. Meu pai ficou internado. Eles negam que a doença seja realmente grave ou que estejam matando todo mundo. A música me fez pensar nisso. (Sandro, Homem Trans, 19 anos) (Diário de Campo, Fortaleza, 20/04/2020)

Esses foram dois dos mais de vinte comentários que estavam postados no Classroom da disciplina da primeira aula de Sociologia do primeiro semestre de 2020. Era algo bastante evidente que aquela experiência de quarentena e isolamento estava recorrentemente atravessada por questões de angústia e pela sensação de impotência. A reunião destes relatos permite sondar um pouco mais acerca das emoções que os atravessavam. Como afirmamos acima, a desigualdade não pode ser subsumida vetorialmente na questão material. Se as aulas, no TransEnem, se tornaram difíceis de serem dadas por questões infraestruturais, a isso se soma a dimensão subjetiva que se entrelaça numa extensa rede de sentimentos.

Nos comentários dos/as alunos/as sobre a música de Raul Seixas, observa-se uma espécie de contemplação e de reflexão. Por outro lado, ao notar que essa reflexividade vinha acompanhada de emoções e vivências da quarentena, era impossível não se dar conta de que essas emoções encampavam posicionamentos afetivos na vivência da crise sanitária, ainda que mediados pela desigualdade de acesso a uma infraestrutura digital. Ou seja, as dinâmicas das aulas sempre ficavam prejudicadas: os/as alunos/as utilizam a rede 3G dos dados móveis porque não tinham wi-fi em casa. Outros, por viverem no morro, tinham o acesso dificultado pelas chuvas e pelo roubo de fios de transmissão. Assim, ter um celular adequado, ou mesmo um equipamento viável para acessar, acompanhar, interagir e participar das aulas era uma tarefa hercúlea. A baixa adesão, aludida anteriormente, espelhava-se em uma situação de lógicas de acesso desigual.

Nesse contexto, qual o principal sentimento descrito nos comentários que os alunos e alunas faziam a respeito da quarentena e da pandemia? Lembro-me que uma das alunas, Elisângela, uma mulher negra e Trans de 24 anos, me chamou via WhatsApp para saber um pouco mais sobre o conceito de fato social. Ela queria conhecer as características citadas por

mim na última aula. Considerando que este conceito durkheiminiano é ponta de lança das aulas de Sociologia no ensino médio, tentei mostrar que exterioridade, coercitividade e generalidade eram relativamente simples de serem entendidas. Exterior é aquilo que estaria fora da pessoa, um evento ou fenômeno que, a princípio independe de sua vontade, por exemplo, o surgimento de uma crise sanitária. Coercitividade seriam as regras a serem seguidas por conta da crise e, por fim, generalidade sugeriria o alcance da pandemia para muitas pessoas, em um determinado local e tempo. Elisângela então, em nosso diálogo, respondeu que conseguiu entender um pouco melhor e acrescentou:

Creio que, para a maioria das pessoas, está sendo tão difícil quanto para mim. Sou da periferia, sou pobre e negra. Precisamos trabalhar, mas não podemos, nem devemos. Claro que o isolamento social é de extrema importância, mas, o que vamos comer amanhã? O governo tem tido um cuidado bem pequeno com a situação. Dados alterados e mentiras por parte do presidente nos assombram. Creio estar sendo difícil lidar com depressão e ansiedade, para mim, pelo menos, está. Tenho medo de que as mortes comecem a ser por suicídio. (Diário de campo, Fortaleza, 21/04/2020)

Me sinto intrigado por seu comentário e pergunto por quais motivos ela acha que “as mortes podem começar a ocorrer por suicídio”. Ela então me esclarece:

Eu tive uma vizinha, uma mulher negra, que acabou de cometer suicídio com veneno de rato. Ela tinha duas filhas pequenas e não foi selecionada para o Caixa Tem (auxílio emergencial). A situação toda foi triste, as crianças choravam muito. A avó veio buscar, foi o pai das crianças quem encontrou o corpo dentro do banheiro. A rua encheu de gente. Por isso fico preocupada. Tenho depressão e ansiedade e tudo isso me afeta de um jeito, tenho medo de não saber lidar. Minha vizinha era costureira. Vivia de bicos. E eu, que não sei fazer nada? (Diário de Campo, Fortaleza, 21/04/2020)

Não irei mentir sobre o arrepio na espinha e o desconforto de ler o comentário de Elisângela e de imaginar que o suicídio de sua vizinha possa ser visto por ela como um gatilho. Sua escrita angustiada me remete ao problema da desigualdade. Talvez não seja óbvio que, ao abordar a temática das assimetrias políticas e econômicas de um setor populacional, aborda-se, em consequência, as diferentes subjetivações que a escassez, a preocupação com a subsistência dos seus, a fome, a ameaça do despejo podem acarretar.

É nesse sentido que o texto entrelaça angústia e desigualdade como dois lados de uma moeda. Angústia é um afeto necessariamente amorfo, cuja causa é sempre da ordem do real e do inesperado (LACAN, 2005). Logo, quando olho para o tema dessa desigualdade “infraestrutural” e para o fato de uma mulher, que se enquadrava no recebimento auxílio emergencial, destinado ao seu perfil, tomar a decisão, em meio à fome e ao desespero, de tirar

a própria vida por conta de não ter sido contemplada, me leva a imaginar que a angústia também faz parte do modo como a desigualdade, em suas infraestruturas assimétricas, se faz presente. Na aula seguinte, quando indago aos discentes acerca dos sentimentos ou emoções, sou prontamente respondido com lamentos e uma caracterização mais precisa dessa angústia:

Está difícil para algumas pessoas pela questão de alimentação e financeira. Infelizmente muitas pessoas estão perdendo seus empregos, muitas famílias pagam aluguel, tem filhos pequenos, mesmo a OMS falando da importância do isolamento social e dos cuidados pessoais que se deve ter quando for sair de casa, algumas pessoas falam absurdos do tipo “pra que usar máscara quando sair, que exagero”. Os desafios que tenho são poucos, pois estou desempregado e quase não saio de casa. (João, Homem Trans, 23 anos)

Estamos passando por um momento delicado, de preocupações intensas. Preocupações com as questões financeiras, psicológicas, familiares e por quanto tempo mais ficaremos isolados. A constante preocupação do que eu e a minha família faremos quando acabar o dinheiro, caso nós não consigamos o auxílio emergencial. Impossibilitado de estudar presencialmente, considerando que tenho dificuldade para aprender à distância. Angústia, tristeza, ansiedade, preocupação, tédio, solidão, estresse, raiva, medo. (Mila, Mulher Trans, 19 anos)

Esses comentários levam em conta que a profusão de sentimentos vivenciados é marcada pela situação de uma ansiedade que se coloca na dimensão do acesso à internet, às tecnologias e a questão da sobrevivência. (Diário de Campo, Fortaleza, 22/04/2020)

A dimensão da angústia, posta em andamento em um cenário social de recrudescimento das desigualdades, põe em discussão não apenas “a possibilidade de sobrevivência” dos diversos setores populacionais. Ela assevera a diferença e qualidade dos problemas de cada grupo social, recriando uma distância social e econômica. A preocupação com emprego, renda, fome e tudo mais se soma, no caso das Pessoas Trans, à experiência de estigmatização também posta dentro de suas redes e relações familiares.

Nos comentários que recebi, além desses sentimentos difusos de ansiedade, percebia uma estranheza com o momento social e político que vivenciávamos. Os alunos e as alunas Trans agora lutam (mais uma vez) pelo seu reconhecimento social e identitário nas suas casas, no íntimo da parentela. Pelo menos três discentes relataram o desrespeito a sua identidade quando questionados online sobre a experiência de passar tanto tempo reunidos com suas famílias:

É complicado. Minha mãe é idosa e presbiteriana. Frequentemente a igreja aqui perto e fica dizendo “ai, o que o pastor vai dizer”, “ai, tu só podes ficar aqui em casa se vestir calças, tem que usar calças”. Para não ir contra ela, eu uso, mas me sinto mal. Tenho vergonha, parece que eu vou ter que me assumir Trans outra vez. Antes era mais fácil. Eu saía de perto, ia para casa de alguém, mas a pandemia me distanciou

mais da minha mãe que quer que eu vire uma pessoa que eu não sou. (Alice, Mulher Trans, 20 anos).

Meu pai nunca respeitou meu nome social, o nome que eu escolhi, não sei. Para ele eu sou a filhinha confusa. Eu queria o mínimo de respeito. Nessa pandemia a gente está passando mais tempo juntos. Isso faz com que em alguns momentos a gente brigue, brigue muito. Meus irmãos são mais de boa e até me entendem. Uns mais que os outros. Mas, sempre é uma imposição, “você está sob nosso teto”. (Mário, Homem Trans, 21 anos).

Nunca me senti tão oprimida lá em casa. Meu sonho agora é ter um canto para mim. Pensei que me aceitassem como sou. Mas, eles estavam fingindo e ignorando tudo o eu sentia. A epidemia deixou claro que ou eu tenho uma casa e independência financeira ou vou morrer de raiva e desgosto. Porque é tão difícil respeitar meu nome. Minha mãe fica falando: “o que os vizinhos vão dizer...” Ou “imagine o cara de seu pai quando for comprar pão com você vestido de mulher”. (Milena, Mulher Trans, 18 anos). (Diário de Campo, Fortaleza, 25/04/2020)

A vivência da desigualdade, agora mediada pela tentativa de suas famílias em descaracterizar a identidade de gênero das Pessoas Trans – inclusive com ameaças de expulsão ou a expulsão de fato – torna singular a angústia pela qual eles e elas passam nesse cotidiano compartilhado. Além das questões materiais e econômicas, se preocupam também com um modo de manter e legitimar sua transgeneridade naquele espaço privativo que, para alguns, é fundamental. Vale pensar que as principais questões que se manifestam em relação aos alunos e alunas Trans refletem as condições subjetivas de seu processo de aprendizagem: lidar com a crise pandêmica e com os ataques a sua identidade é difícil e isso afeta as formas de aprender e de se entender enquanto agentes no mundo.

6.3 NOVAS ROTINAS DE APRENDIZAGEM

Possivelmente inúmeras pessoas e classes profissionais enxergam que a pandemia trouxe uma série de imposições aos processos de aprendizagem, ao retirar da sala de aula “convencional” sua materialidade. Entretanto, essa “vida material” da sala, composta por cadeiras alinhadas em filas indianas, formuladas diante do birô dos/as professores/as, que fica à frente de uma lousa, é mais do que suas configurações físicas ou infraestruturais.

A sala de aula é um acontecimento e um dispositivo simbólico, destinada a construir uma determinada triagem para as etapas ou momentos da prática da aprendizagem escolar. Logo, a figura da materialidade da sala escolar tem um arraigamento que é necessariamente cognitivo. Ela enseja sua infraestrutura para além do mero detalhe dos objetos e/ou das posições de poder. Trata-se de configurar um espaço comum social e cognitivo em que se direcionam as atenções da turma, se estabelece um controle, se cria a particularidade do lugar da escola na (e

a partir da) mente. Na vivência da quarentena, esse *setting* da sala rompe-se e, com ele, uma rotinização dos escopos de aprender socialmente divulgados e sentidos como comuns, “normais” e viáveis.

A despeito dessa percepção sobre um dos possíveis impactos da crise sanitária nos processos de ensino-aprendizagem, massificados na rede pública do Brasil, gostaria de relatar mais profundamente as maneiras, nem sempre possíveis, pelas quais os e as estudantes Trans do TransEnem alteraram suas rotinas de aprendizagem. Se a ideia descrita no parágrafo anterior deu uma imagem mais aguda da ruptura em relação aos métodos analógicos de ensino e seus efeitos na crise pandêmica, de que forma os processos de aprendizagem se tornaram praticáveis aos discentes? É preciso mencionar que, desde aulas do telecurso 2000, patrocinadas e organizadas pela Rede Globo de Televisão (no caso brasileiro) ou mesmo as aulas por rádio durante as Grandes Guerras, houveram metodologias de ensino que prescindiam da presença “física” dos alunos/alunas e professores/professoras. Assim, as metodologias didáticas “à distância” já existiam. Tecnicamente, o que houve foi uma drástica alteração das dinâmicas escolares em resposta às altas taxas de transmissão e contaminação pelo coronavírus.

Na realidade brasileira, fazendo uma pausa e digressão, houve (e ainda é praticado) um movimento de negação aos efeitos da pandemia e a necessidade de isolamento social. Alguns sujeitos dessa mobilização como, diretores e financiadores das redes privadas de ensino, empresários do ramo educacional e especialistas do terceiro setor, argumentam que a educação é um serviço básico e, portanto, as escolas não devem fechar. Evidentemente, os impactos sobre a aprendizagem de crianças e adolescentes dos setores populares é maior e mais cruel, conforme apresentei nos aspectos de uma desigualdade infraestrutural.

Entretanto, o negacionismo de parcelas sociais consideráveis do Brasil produziu um efeito de rebote e a segunda onda de contaminação do coronavírus fez ressurgir a apreensão em pais e docentes das redes de ensino. Desse modo, a ideia de uma educação à distância (EAD) para a realidade nacional, além de acompanhar uma espécie de “apagão logístico”, é vinculada a uma resistência à EAD. O ponto que gostaria de tocar com essa digressão é justamente o de compreender que existem aspectos complexos a serem avaliados quando se constroem novas rotinas de aprendizagem fora das configurações materiais e simbólicas da escola.

Em relação aos alunos e alunas do coletivo, essas novas rotinas significaram três aspectos centrais: 1) uma maior demanda de organização de tempo, de anotações e similares; 2) melhorar a concentração e 3) treinar habilidades de lidar com as tecnologias de modo mais integrado. De fato, isso começou a se desenhar em nossas interações online nas aulas síncronas. Vez por outra, os e as discentes se deslocavam do quarto que estavam, da sala ou cozinha e iam

para fora de casa. Intrigado com esses deslocamentos, questionei por que eles e elas não ficavam em um único cômodo de suas residências. Ao todo, quatro estudantes me responderam, um pouco contrariados/as:

Professor eu não tenho quarto. Quero dizer, não tenho quarto só para mim, divido com mais três irmãos, um deles já tentou me agredir por ser Trans. Na hora da aula ele fica cochilando, então, não tem jeito, tenho que ir de um lugar para outro. Na sala tem meu pai. Geralmente ele bebe e se a minha mãe me vê na cozinha vai querer que eu pare de escutar a aula e vá ajudá-la. Então é isso, esse movimento. (Lucas, Homem Trans, 21 anos)

Eu queria ter uma mesa ou ao menos um local para estudar, professor. Eu não tenho. Também divido o quarto. Minha casa é pequena e não é confortável. Ficar na mesma posição, em cima da cama, escutando e escrevendo algumas coisas, não dá, tenho que levantar e andar. (Roberto, Homem Trans, 22 anos)

Na realidade, mesmo eu tendo uma mesinha, bem aqui no quarto, que divido, da mesma forma que o Lucas e Roberto falaram, eu tenho que cuidar da louça e da janta. Minha mãe fura a quarentena para ir ao mercado, aqui próximo, e vê se tem algumas sobras de verduras, legumes e outras coisas. Ela faz isso porque a gente está sem trabalho aqui em casa. Somos três filhos, contando comigo, e minha mãe. Eu trabalho de manicure e, quando minha mãe sai, fico cuidando dos meus irmãos. E por isso fico mais na cozinha, porque daí posso ver a sala e o quarto. (Explica como faz isso apontando com a câmera do celular). (Cintia, Mulher Trans, 23 anos)

Eu faço isso de entrar e sair de um cômodo, professor, porque não consigo me concentrar. A TV fica ligada muito tempo, minha mãe escuta em um volume alto, então eu sempre vou para algum canto com menos barulho e menos movimentação. Mas na minha casa tem sempre alguém chegando, minha mãe faz costura e ela recebe clientes aqui. Por isso eu tenho que me mover. (Sandra, Mulher Trans, 20 anos). (Diário de Campo, Fortaleza, 27/04/2020)

Quando se está fora da sala de aula (em múltiplos aspectos) existe uma espécie de tendência em tentar reconstruir um espaço-tempo da aula. Logo, é possível compreender um pouco melhor esse constante deslocamento, entre os cômodos, que cada estudante faz. Muitos/as estão tentando achar o lugar mais reservado, silencioso ou mesmo se desvencilhando de possíveis conflitos com familiares, que compartilham o mesmo espaço. As rotinas de aprendizagem, que, em certa medida, dependiam da especialização proporcionada pelo tempo de aula em um lugar privado estavam agora sendo processadas em meio às dinâmicas particulares da família sem um local específico para o momento de aprendizagem. Com a pandemia, a sala de aula, sua mediação e os processos de aprendizagem para algumas pessoas ficaram esvaziados. O impacto também foi sentido nos familiares de cada sujeito. O que existe, especificamente, é uma crença de que a aprendizagem é uma atividade particular, dotada de uma série de imperativos sociais, materiais e simbólicos para que possa acontecer.

É interessante pontuar que muitos dos pais, das mães e dos irmãos das pessoas que buscam “terminar” a Educação Básica e ingressar em uma universidade, seja através Educação

de Jovens e Adultos ou por outras iniciativas, como o TransEnem ou TransPassando, com seus cursinhos pré-vestibular, também, provavelmente, não finalizaram o ciclo básico de escolarização. Desse modo, os/as discentes, ao se verem em uma situação na qual suas habilidades de leitura, escrita, concentração, memória e articulação estão sendo exigidas, sem o direcionamento de um professor em sua presença materializada, em uma temporalidade específica, pedem ajuda a esses familiares que também não praticam ou praticaram (possivelmente) essas mesmas habilidades, exigidas no âmbito escolar. O que quero afirmar com esse detalhamento é que uma das dificuldades de uma aprendizagem mediada pelas relações virtuais e tecnologias telemáticas se agrava com a história de escolarização individual e familiar de cada sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, existe uma espécie de extensão das atividades escolares que se expande indiretamente a toda uma família, positiva ou negativamente. Todos e todas acabam tendo que participar dessa aprendizagem não mais situada. Construir uma nova rotina de aprendizagem requer afiar ou treinar as habilidades descritas acima, de maneira a compor hábitos de estudos e organização que compensem ou se tornem suplementares ao Ensino Remoto.

Evidentemente, para pessoas que não nutrem a priori esses hábitos, o impacto de tentar se adequar a eles é enorme. Os motivos são variados para que isso aconteça. Alguns alunos e alunas da turma chegaram a descrever que não sabem organizar seu tempo e, quando estão em aula, fazem janta, lavam louças, varrem suas casas ou arrumam suas camas. Essa multiplicidade de atividades acaba esvaziando essa “aura” da aula enquanto um momento do dia específico. O resultado é que os/as discentes não compreendem alguns dos assuntos tratados e demandam mais explicações ao longo das dinâmicas de ensino.

Não estou argumentando que a aula precisa ser um momento particular. No entanto, se existe uma crença compartilhada de que ela precisa ser assim entre os/as estudantes, torna-se mais complexo seu processo de aprendizagem. As dificuldades não são apenas da ordem e da sequência de atividades que eles e elas fazem durante aquilo que seria o tempo da aula, mas incluem a necessidade de uma atenção múltipla. Não é só o professor de Sociologia falando e falando sobre Marx. Tem também o vizinho brigando, os sons de viatura ao fundo, o áudio ou a imagem que trava, o celular que descarrega, a internet que falha. Mediar essas coisas simultaneamente exige habilidades de concentração e preparação que, em muitos casos, não estão desenvolvidas justamente pela atual conjuntura de apreensão e tensão social.

É importante atentar para o fato de que as aprendizagens, como demonstradas, se encontram de modo difuso na vida ordinária, conforme a perspectiva da antropóloga Jean Lave (1988). Para a autora, esse é um dos motivos analíticos que servem para conceituar os processos

de aprendizagem. Isto é, a aprendizagem é um fenômeno sociocultural amplo, cujas características são dispersas nas mais diferentes atividades sociais. Essa é uma razão para prestar atenção nos contornos específicos das práticas dessas mesmas habilidades que os alunos e alunas do TransEnem demonstraram.

Em determinada situação, quase no final daquele trimestre, entre março e junho de 2020, solicitei para os/as estudantes que me relatassem de que maneira estavam aprendendo durante a pandemia. Quais estratégias estavam utilizando e quais metodologias didáticas eles e elas mais gostavam nas aulas. Nessa altura, as classes e momentos de interação síncronos estavam esvaziados, com pouco mais de seis alunos e alunas participando. Por meio do Google Classroom, apenas dois discentes responderam meus questionamentos:

Eu tento escutar música. Tenho autismo leve, então sempre que eu posso, escuto música antes e durante a aula. Isso ajuda a me concentrar, mas, nem sempre funciona. Barulhos altos me deixam apreensiva. Durante uma aula com um professor de ... tive uma crise de ansiedade e precisei sair de todas as mídias. Fiquei com medo, não sei de quê e nem como, apenas sinto o medo e daí não consigo pensar em mais nada. Geralmente, preciso que o vídeo tenha legenda, professor, assim foco nas palavras. Eu prefiro exercícios escritos. A música que o senhor passou, aquele Sutra do Coração, é muito boa, sempre uso para sintonizar. Eu também escolho uma hora do dia para ver os exercícios que eu preciso fazer e assim vou levando. Às vezes esqueço dos temas para responder. (Ana Clara, Mulher Trans, 20 anos)

Professor, eu não sei explicar, aqui perto de casa tem um paredão e é cheio de festas clandestinas. A festa sempre acontece no horário da sua aula e por isso preciso deixar meu microfone no mudo. É muito funk (eu gosto), mas é putaria o tempo todo. Fico com vergonha de alguém escutar na sala. Para estudar, eu preciso ter feito as tarefas de casa e depois eu estudo. É complicado e também cansativo. Eu me esqueço da maioria das coisas que eu escuto na aula. (João, Homem Trans, 21 anos)

É visível que a alteração das dinâmicas de ensino-aprendizagem demandou um maior esforço de atenção e concentração, além de memória para os alunos e alunas. (Diário de Campo, Fortaleza, 01/06/2020)

As novas rotinas de aprendizagem e as questões de infraestrutura fizeram com que os processos de ensino-aprendizagem, mediados pelas relações virtuais, fossem tomados como um fenômeno atravessado por aspectos complexos. Nos comentários dos/das discentes, era bastante aguda a demonstração das dificuldades que o processo gerava e o modo como sentiam que os jeitos encontrados para continuar aprendendo era estipulado por uma tentativa de conseguir reproduzir simbolicamente a sala de aula e suas dinâmicas.

É problemático discutir nesses termos, mas a razão dessa dificuldade também se relaciona às formas, nem sempre visíveis, como os sujeitos compreendem seus aprendizados. Ao fim do trimestre, passando por essas novas provações trazidas pela crise sanitária, pude perceber o quanto os/as alunos/as se esforçavam para manter vivo, mesmo com sua baixa

adesão às aulas síncronas, algum tipo de ganho de aprendizagem. No próximo tópico, ofereço, aos leitores e leitoras uma descrição de alguns novos deslocamentos e caminhos imprevistos que tomei para continuar etnografando.

6.4 OUTROS DESLOCAMENTOS

Durante a crise pandêmica, além de atuar como professor e etnógrafo virtual junto ao alunado do TransEnem, tentei me aproximar de outras iniciativas similares. Mencionei, por alto, que o TransPassando, na época, não estava realizando atividades presenciais. Soube um pouco mais tarde, por volta de julho, que o coletivo havia criado um sistema de tutoria em que os/as docentes organizavam os conteúdos quase individualmente para cada aluno ou aluna e, assim, podiam acompanhar, com mais facilidade.

Em decorrência do afastamento que sentia em relação àquela iniciativa, considerei melhor e mais viável investir minha atenção em outro programa. No meu Instagram, comecei a visualizar as postagens e links disponibilizados pelo TransPasse, um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele é oferecido acolhimento psicossocial e orientação jurídica para Pessoas Trans e Travestis na cidade de Belo Horizonte. A iniciativa foi feita em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH/UFMG), a Clínica de Direitos Humanos (CDH/UFMG) e a Divisão de Assistência Judiciária (DAJ).

Instigado por essas postagens entrei em contato com um dos responsáveis pelas redes sociais do TransPasse. Assim conheci Sálvia, que é participante do programa. Ela me explicou, por alto, seu funcionamento. Disse que as ações do TransPasse também alcançam o regime prisional de Pessoas Trans e Travestis e que um dos carros-chefes da iniciativa é justamente viabilizar questões referentes à retificação dos documentos, uso do nome social e acompanhamento psicológico. Sua equipe é composta por estudantes de Direito, Pedagogia e Psicologia da própria UFMG.

Sálvia me falou que o programa está aberto aos pesquisadores, mas, solicitou uma versão do meu projeto de pesquisa e/ou parte do meu texto de qualificação. Em contrapartida, me informou que enviará um relatório do TransPasse e de suas atividades de 2019 para que eu possa me familiarizar. Combinamos essa troca de documentos e, por fim, ela marcou uma conversa comigo, via Google Meet, para tratar de pontos que não entendeu, antes de repassar minha demanda ao coordenador do projeto.

Uma semana depois, após ler o relatório do TransPasse, fiquei realmente interessado em acompanhar o programa. Obviamente, seria apenas por meios digitais porque a crise pandêmica continuava com todo o vigor. Na conversa com Sálvia, fui informado de mais alguns aspectos importantes do TransPasse. Segundo ela, o Programa atua de forma sistemática em prol de um ideal de desencarceramento da população Trans e, por isso, a prática de assistência jurídica e do atendimento psicossocial toma grande parte das ações.

Em decorrência da pandemia, a atuação do TransPasse ficou reduzida e remota. Sua principal atividade, naquele momento, era angariar alimentos não perecíveis e disponibilizar cestas básicas gratuitas para a comunidade Trans. Ainda em seu relato, quando pergunto se Pessoas Trans e Travestis trabalham na iniciativa, recebo a resposta de que até o presente momento nenhuma Travesti ou Trans, entre homens e/ou mulheres, compôs a equipe do TransPasse. No decorrer de nosso diálogo, ela prontamente me passou o e-mail do professor responsável pelo projeto para que eu tratasse das questões éticas e dos termos de autorização da pesquisa.

Munido do correio eletrônico do coordenador, enviei um pequeno texto com as informações mais relevantes da investigação. A resposta veio com muita afabilidade e felicitações pelo meu tema de estudo. Mas o coordenador, que dirige também o NUH/UFMG, me informa da necessidade de um comprovante, atestando a inscrição do meu projeto junto ao Comitê de Ética da minha universidade.

Em um segundo e-mail, explico que, devido ao tipo de pesquisa que realizo, com riscos mínimos de identificação e prejuízo para os/as interlocutores, meu projeto não passou pelo Comitê. Adianto que parte dessa decisão, tomada em comum acordo com meu orientador, se baseia na compreensão da Resolução 510, de abril de 10/2016, veiculada e promulgada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). A normativa garante e retifica a particularidade metodológica da pesquisa em ciências humanas e sociais, fora de uma abordagem estreita de um modelo baseado no campo biomédico.

Assim, após esse informe, enviei ao coordenador um documento de autorização da pesquisa para que eu pudesse começar a me inserir e participar do projeto. Por e-mail, sou autorizado a me familiarizar com o projeto e suas ações, mas os termos documentais que enviei não foram assinados e nem mencionados. Por essa razão, optei por não insistir mais no TransPasse e, até a presente data, não houve resposta formalizada de anuência da etnografia.

Esse primeiro deslocamento não me levou longe, mas me deu novas ideias e uma visão mais ampla sobre a própria tese e suas reverberações. Uma das lições mais importantes, em relação ao TransPasse, ao TransPassando e ao próprio TransEnem, é que estas iniciativas,

embora comunguem do prefixo Trans, têm em seus quadros de professores/as e organizadores/as pouquíssimas Pessoas Trans e Travestis. Outro aspecto é que a temática da transgeneridade se espalha além da questão do gênero, abarcando a relação com políticas de segurança, sexualidade, cidadania e educação.

Nesse cenário, vi-me em uma situação complicada. As atividades do TransEnem haviam entrado em recesso, o TransPassando retomava pouco a pouco suas tarefas, mas sua dinâmica de atendimento individual dificultava minha interação. O TransPasse não respondeu mais meus e-mails e a pandemia continuava avançando. Uma das poucas alternativas era me dedicar à escrita da tese e ao processo de transcrição das entrevistas que produzi.

Em agosto, recebi uma mala direta do PPGAS divulgando um edital de bolsas junto a Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC), que procurava pesquisadores/as para compor um projeto amplo, coordenado pela Universidade de Brasília, especificamente pelo Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP/UnB), em colaboração com o Laboratório de Educação, Informação e Comunicação em Saúde (LABECOS/UNB). Tratava-se de uma iniciativa nacional e capilarizada, visando abranger as cinco regiões do território brasileiro com uma metodologia qualitativa e quantitativa. O projeto intitulado “Estudo multicêntrico sobre os perfis socioeconômicos, geográficos, culturais e de vulnerabilidades de Travestis e Transexuais contou com financiamento de emendas parlamentares de inúmeros deputados/as e recebeu sua diligência de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Sendo a FINATEC uma agência de financiamento e elaboração de projetos de pesquisa científica não-governamental, tomei coragem para pleitear a bolsa, dado a convergência de interesses entre a abordagem sugerida pelo estudo multicêntrico e a pesquisa que já realizava. Para minha surpresa, fui aceito como pesquisador da pós-graduação e, em setembro de 2020, iniciei formalmente minhas atividades como bolsista.

A ideia, a princípio, seria organizar, em nível nacional um banco de dados para produzir políticas públicas para a população transgênera. Cada região, norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste, recebeu, respectivamente, uma estação³⁴ que nomeou como preferiu. Algumas estações se subdividiram entre os estados para melhorar suas ações de pesquisa. Foi o caso da região nordeste e da região sul. Como estudante da UFRGS, me vinculei à estação sul, denominada Juju Martinelli, em homenagem à ativista Trans pelotense, morta recentemente. A coordenação, à época, ficou a cargo do professor Dr. Fernando Seffner.

³⁴ O termo estação designa polos de pesquisa coordenados de modo regional ou estadual, conforme a configuração de cada grupo de bolsistas e/ou coordenador/a.

Primeiramente, as atividades da bolsa consistiram na construção de um repositório digital de notícias, levantamento de artigos e livros de pensadores/as e teóricos/as Trans, textos, reportagens, blogs, documentos e tratados nacionais e internacionais sobre a população Trans binária e não-binária. Depois, se divulgaria um formulário eletrônico, com questões baseadas nesses tópicos: educação/escolarização, saúde, família, redes afetivas, políticas públicas, segurança, lazer, medos e expectativas para o futuro. Conforme avançava meu envolvimento no projeto, mais minhas próprias percepções etnográficas se tornavam contundentes. Penso que o projeto, apesar de não ter sido incorporado formalmente na tese, serviu como amplificador dos “poderes da etnografia” (PEIRANO, 1995).

Entre outubro e novembro de 2020, foi explicado aos bolsistas um pouco mais do desenho metodológico da pesquisa, que irá mixar uma abordagem de cunho estatístico com formulários digitais, divulgados amplamente, e com entrevistas não-diretivas, a partir de um roteiro de tópicos semelhantes. A questão que ficou no ar foi: de que modo criar uma “abrangência” do projeto e também envolver a comunidade Trans, em relação as suas diversas entidades de representação, incluindo coletivos, ONGs e movimentos sociais?

Ao longo desses meses, algumas dessas entidades entenderam que o projeto não se propunha a dialogar e apresentaram uma nota de repúdio, afirmando que a pesquisa escamoteava questões importantes (de ordem metodológica e epistemológica) e não conseguiria realmente alçar os perfis de vulnerabilidade das Pessoas Trans, dada a ausência de uma efetiva participação e inclusão dessa parcela de sujeitos no time de pesquisadores do Estudo, na coordenação das estações e na base da divulgação midiática. A partir dessa confrontação, os/as pesquisadores/as e coordenadores/as se às mais de dez entidades que escreveram a nota para estabelecer uma parceria e elaborar uma nova revisão das bases epistemológicas e ética da pesquisa.

Parte da discussão trazida pelo movimento Trans nas figuras da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Fórum Nacional de Travestis e Transexuais (FONATRANS) e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) estavam direcionadas, com razão, ao questionamento da capilaridade da pesquisa e seu alcance ao perfil de Pessoas Trans e Travestis em vulnerabilidade, principalmente aqueles e aquelas que trabalham na prostituição.

Depois de algumas reuniões – atravessadas, evidentemente, por um processo de conflito e acusações – o projeto pôde retomar suas atividades com algumas mudanças. Em primeiro lugar, houve o acerto de uma maior integração de pesquisadores e pesquisadoras transexuais e as diversas entidades relançaram uma nota de apoio à pesquisa, além de se tornaram parte de um conselho deliberativo-consultivo para o projeto. No caso da estação da região Sul, em que

estava alocado como bolsista, a mudança incluiu mais três novos/as membros e a coordenação passou para a professora doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná.

O que interessa, talvez, ao escopo da tese é que esse novo deslocamento produziu um outro tipo de envolvimento e de engajamento meu junto à pauta da transgeneridade e da educação. Durante meu tempo como bolsista, consegui realizar mais de uma dezena de entrevistas, divulgar o questionário eletrônico e coletar mais de duas dezenas de reportagens, notícias e obras de protagonismo Trans, entre teses, dissertações e monografias (esse material faz, agora, parte do repositório da Estação Sul).

Nas entrevistas com as mais diversas personalidades, fui posto em contato direto com narrativas de violência e dor, em um processo de aproximação afetiva e epistemológica que perpassava cada uma daquelas biografias. Relatos de estupros, conflitos intrafamiliares, agressões psicológicas e físicas, relatos de espancamentos e transfobia institucional marcaram essa escuta que tive que produzir. Não foi uma tarefa fácil, do ponto de vista de um compartilhamento emocional. Mesmo que todas as entrevistas tenham sido feitas de maneira virtual, era possível identificar nas posturas corporais, no tom de voz ou nos olhares para a câmera do computador ou celular a tristeza e o medo naquelas falas. O que pude fazer, na tentativa de estabelecer uma reciprocidade, nem sempre simétrica, dado o excesso de dor, era trocar informações, amenizar medos, contar causos meus para os/as interlocutores. Em suma, construir uma interação minimamente afetiva e menos rígida para que a entrevista fosse um lugar seguro de reflexão de si mesmo.

Nessas entrevistas, cujos dados estão sob responsabilidade do Estudo Multicêntrico, fui aprendendo a prestar atenção nas incomensuráveis relações de violência simbólica que a população Trans vivencia no seu cotidiano. Não de modo etnográfico (com uma intencionalidade prévia), mas por um contato de afetação (FAVRET-SAADA, 2005). Por vezes, saí incomodado, indignado, impregnado com as narrativas e seus giros subjetivos.

Como suportar essa aproximação? Imagine ser atravessado pelas violências descritas por parte dos/das colaboradores/as. O efeito intersubjetivo desse contato à flor da pele, na construção de uma escuta direcionada, tinha como meta se colocar contra a usurpação da voz ativa dos sujeitos e fez com que cada entrevista fosse levada a sério, de vários pontos de vista, epistemológicos e vivenciais.

Depois de ouvir algumas entrevistas, não consegui dormir, pensando no conteúdo relatado de violência e vergonha. Pensava, seriamente, que existia uma espécie de empatia. Porém, não era isso o que ocorria ali. Naquele acontecimento situacional que era entrevista,

mediada por um interesse epistemológico, se construía uma interrupção política e sentimental. Minha condição de pesquisador cis era atinada, mas não se traduzia em um impedimento. Tratava-se, talvez, de uma adesão entre mim e meus/minhas entrevistados/as e sua generosidade em compartilhar comigo suas narrativas de vida em meio à dor e à potência de serem quem são.

7 APRENDIZAGEM, IDENTIDADE E POLÍTICA

Figura 9 - Adam | Eve



Fonte: Richie Nath (2020).

O objetivo geral deste capítulo é aplicar um exercício comparativo a partir de algumas cenas e alguns detalhes etnográficos retirados do trabalho de campo junto ao TransEnem e ao TransPassando, respectivamente. A ideia é que se possa analisar os elementos comuns em ambas as iniciativas e explicar suas diferenças conforme se avança em uma discussão mais restrita sobre aprendizagem, política e identidade.

De antemão, é preciso avisar aos leitores e leitoras que o tom do texto incorpora uma ficcionalização de acontecimentos e situações, a fim de provocar uma reflexão mais densa. Dessa forma, não se trata, em absoluto, de tomar os dados etnográficos enquanto fatos fixos. Ao contrário, considero-os percepções e posições dos/das diferentes interlocutores/as que são produzidas em uma diversidade de circunstâncias tanto subjetivas como políticas. Também optei por fazer uma discussão particular sobre as relações entre antropologia e educação, tomando Tim Ingold, Gregory Bateson e Pierre Clastres como inspirações teóricas aos debates que quero levantar.

Busco, ainda, fazer uma recomposição de cenas escritas em meu diário de campo que ajudam a perspectivar aquilo que chamo de aprendizagem política das identidades e o sentido

educativo que os/as participantes dos coletivos e programas de extensão acabam desenvolvendo em suas práticas. Nessas cenas e cenários observados ao longo dos meses, conhecendo e participando, fui reconhecendo suas pautas, lutas e desejos. Fui etnografando mais do que a aprendizagem em si mesma. Observei paralelos, práticas sociais, medos, topografias emocionais, decisões e estratégias de resistência. Nas páginas que seguem, descrevo de que maneira foi possível realizar essas observações, a partir de sensações, anedotas inusitadas e nuances da convivência dentro dos coletivos no seu dia a dia.

7.1 UM SHOW DE LINN DA QUEBRADA E JUP DO BAIRRO

Figura 10 - Show de Linn da Quebrada e Jup do Bairro



Fonte: Acervo pessoal do autor (2019).

Era 30 de novembro de 2019, um sábado quente em Porto Alegre. Eu havia visto na timeline do meu Facebook que, exatamente nesse dia, as cantoras Trans Linn da Quebrada e Jup do Bairro iriam realizar um show com entrada franca em Porto Alegre, no espaço cultural

Vila das Flores, no bairro Floresta. A festa seria em comemoração ao encerramento da turnê “Era Pajubá”, em referência à travestilidade e suas expressões linguísticas e corporais.

Tanto Linn quanto Jup são artistas completas, considerando não apenas a voz potente, mas também a performance, a composição das letras de cada música, a poética e, acima de tudo, o posicionamento político que ambas levam ao palco. O show, se não me engano, ocorreu a partir das 19h e era uma finalização de percurso. Linn se planejava para outros voos e aquele seria o modo de anunciar as novas composições e parcerias.

Particularmente, não estava tão inclinado a ir. Conhecia pouco do trabalho daquelas cantoras, porém, reconhecia que sua musicalidade era impactante ao trazer à tona assuntos e temas controversos e transformar tudo aquilo em música. Contudo, Pedro, do TransEnem, o mesmo dos capítulos anteriores, me mandou uma mensagem no celular, avisando a todos/as os/as professores/as e discentes que a Linn receberia o coletivo em seu camarim no pós-show. Pedro disse ter contato com alguém que conhecia outra pessoa próxima ao produtor do evento, que arranjaria um momento a sós com as artistas. Mediante essa nova informação, apressado e interessado, me arrumei junto com minha namorada, chamei o Uber e fui ao Vila das Flores.

O espaço cultural em que o estande e o palco do show estavam sendo montados fazia parte de um complexo artístico, feito a partir dos anos 2000, para revitalizar as redondezas. Parecia um cortiço antigo, com um caminho de pedras centralizadas em que casinhas coloridas se amontoavam e preenchiam o contorno com altivez. Ao lado, um estacionamento quase improvisado, um pouco depois um bar-restaurant com cervejas desproporcionalmente caras e um jardim de bancos de madeira com algumas plantas esturricadas pelo sol do verão porto-alegrense.

Cheguei às 18h. A estrutura estava quase montada. Um fino cordão de isolamento delimitava a área restrita. Sentia sede e comprei uma garrafinha de água. Olhei ao redor, cada vez mais chegavam pessoas com diferentes trajés, cabelos coloridos, jovens alternativos. Era um evento interessante de se observar. Mesmo assim, a maioria era branca. Segundo minha namorada, que também é uma garota Trans, a região do Vila das Flores fica próximo a algumas zonas de prostituição e esse foi um dos motivos para o show, de entrada franca, ser realizado ali: juntar toda a comunidade Trans para participar da festa. Foi depois de um tempo que pessoas pretas, Travestis e Trans passaram a ocupar o espaço com sua presença. Parecia que a marca Linn da Quebrada conferia uma outra atmosfera, um empoderamento, uma sensação de pertencimento. Tinha um brilho diferente no ar.

Após essas novas presenças, o pessoal do TransEnem foi chegando: Pedro, Júlia, uma colega e também professora de Sociologia voluntária, junto dela seu namorado Zé. Com alguns

minutos outros/as docentes foram se agregando e batemos um papo antes do início do show. Notei que Pedro, que é um homem Trans, estava especialmente ansioso. Na conversa que tivemos ele relatou um pouco as razões de sua ansiedade:

“Nossa! Nunca imaginei estar em show de Linn da Quebrada”. Pedro diz isso quase eufórico. Eu pergunto por qual razão. Ele diz que as músicas dela são “foda, é como se a gente encontrasse uma pessoa capaz de transmitir e expressar nossos desejos, dizer o que não dizemos”. Pedro então me conta que começou a escutar Linn da Quebrada no início de sua transição e comenta: “ela me ajudou a me desconstruir”. Pergunto, um pouco encabulado, o que exatamente ele quer dizer por desconstrução. Bem, um tanto confuso, Pedro me responde com simplicidade: “desconstrução é quando você para de seguir os padrões, quando já não importa o que outros pensam, quando seu corpo e sua mente podem imaginar e sentir fora da caixinha”. Parece-me que esse é o forte de Linn da Quebrada, desconstruir, inventar e transformar ali onde se tem palavras e termos grosseiros potencialmente agressivos em uma poética de existência. A noite vai ficando mais densa, as luzes do palco acendem o show está prestes a começar. (Diário de Campo, Porto Alegre, 30/11/2019)

Quando dou por mim, estou rodeado de pessoas. Algumas conversam freneticamente e outras se agitam em risos e esbarrões. Minha namorada me puxa para perto do palco, sinto um cheiro doce, uma bafurada de fumaça de gelo seco na minha cara. No palco, luzes neon azuladas recaem sobre uma mulher com tranças longas, firmes e finas. Na outra ponta, perto da percussão, outra mulher se insinua seminua com seu corpo, ancas grandes, carnudas. Respectivamente Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Um tremor aconteceu, o estande de madeira compensada pintado de preto começou a se sacudir.

Do meu lado, um menino abria um espacate³⁵ no chão. Olhava aflito para o movimento abrupto que ele fazia na pedra fria, tocando com toda a força a parte inferior do seu abdômen, roçando frenético. Do outro lado, minha namorada inclinava a bunda, em uma posição desconcertante. Pedro se remexia logo atrás de mim, sorrindo e bebendo com um copo de cerveja na mão. Eu, tímido, não entendendo que a dança era um ritual de desconstrução e que Linn e Jup era as sacerdotisas daquele culto:

Era um esfrega-esfrega. A dança tinha uma batida rítmica, isso era inegável. Mas, a situação excedia qualquer proporção. A fumaça do palco jorrava alta. Mais e mais gente se juntava ao redor, gritando e esperneando. Em um momento Linn fala: “Para!” E uma música nova começa. Escuto, atônito, pois foi a primeira vez que escutei com atenção suas letras. “Que cool, que cool é esse? Quem quer cair dentro dele? Primeiro põe um pé, põe outro. Depois cai dentro. Mas que cool aconchegante. Parece um acampamento.” A multidão delira. A voz de Linn e de Jup são abafadas pelo coro alto e estridente. A música continua. “Nossos corpos são políticos.” Repete Linn, assovios, palmas e uma curiosa sincronia de corpos. (Diário de Campo, Porto Alegre, 30/11/2019)

³⁵ Espacate ou espargata (spaccata) é um movimento corporal comum em apresentações artísticas que se baseia no ato de abrir as pernas em um ângulo de 180 graus.

Em outras ocasiões, principalmente na sala de aula, quando os/as discentes se reuniam para discutir algum tema, a palavra desconstrução era uma constante. Há muito, nos variados eventos cujo assunto das identidades de gênero é abordado, a ideia de desconstruir ou desfazer (vide o congresso anual chamado “Desfazendo Gênero”) funciona quase como uma gíria para reaprender. Por trás desse termo que alunos e alunas, professores e professoras do TransEnem utilizam para denotar sua postura madura, avessa aos preconceitos, está também a noção de que as discriminações, os sentimentos, os comportamentos, as crenças e os discursos são construções sociais. Portanto, desconstruir adequa-se à possibilidade de desmontar essas construções de maneira racionalmente orientada. Linn da Quebrada e Jup do Bairro expressam esse afã de desconstrução em suas letras e em sua musicalidade. Mesmo assim, é preciso compreender como a desconstrução é uma aprendizagem, cuja atenção se dá aos preconceitos.

Lembro-me de uma situação particular, quando estava com os alunos e alunas do TransEnem e discutíamos, minutos após um evento tenso, feito pelo coletivo, para chamar atenção sobre empregabilidade de Pessoas Trans e Travestis. Nesse evento, uma Travesti, por volta de seus quarenta anos, proferiu injúrias aos meninos e meninas Trans que não se hormonizam. Para ela, ser Travesti seria colocar silicone, hormônios, se vestir. Não seria algo passageiro, fugaz. Uma Travesti se monta, passa por uma transformação estético-corporal, que compõe sua identidade. Os/as discentes a contestavam. A situação ocorria em meio ao auditório do IFRS, por volta das 19h30. Para os/as alunos/as do coletivo, ser Trans não remetia ao escopo fisiológico que se conseguia modificar pela hormonização, mastectomia ou qualquer outro procedimento. A identidade era, antes, simbólica, existiria um pertencimento. A Travesti que havia vindo para prestigiar o evento se sentiu constrangida e falou que “eles/elas não sabiam de nada”, deu de ombros, reclamou com os/as professores e saiu. Os/as alunos/as tomaram aquela situação para refletir sobre desconstrução, dizendo, inclusive, que corpo/mente seriam uma coisa só. Para muitos/muitas a desconstrução começa pela decisão de desconstruir padrões e expectativas. Incluindo a ideia de que é preciso hormônios e cirurgias para ser uma Pessoa Trans ou Travesti. **(Diário de Campo, Porto Alegre, 09/07/2029)**

A aprendizagem da desconstrução parece começar com a possibilidade de uma maior reflexividade sobre o mundo social, apontando para uma espécie de agenciamento da identidade individual e coletiva. Ser capaz de reparar nos padrões, romper expectativas, desenvolver um senso de pertencimento, olhar para as desigualdades sem mistificá-las parecem ser ingredientes comuns à desconstrução.

No show de Linn da Quebrada, enquanto essas memórias vão se recompondo na minha mente, sinto um evanescer de sensações. Seria o clima quente? Eu estava no meio de tantas pessoas desconhecidas, mas tão próximas. De repente, senti uma mão me puxando para baixo, lentamente, sem entender o que acontecia sou levado ao chão. Ao fundo, os comandos de Linn da Quebrada: “chão, chão...” É minha namorada sorrindo de cócoras e eu tonto pela euforia

partilhada. Em poucos instantes, todo mundo estava ali, agachado em uma coreografia improvisada. Depois de uns segundos, explodem jatos de fumaça e todos se levantam.

As músicas de Linn contém esses ingredientes. Foi isso que me fez viajar e revisar as notas do diário de campo enquanto escutava e participava de sua apresentação. As letras dizem sobre os padrões sociais e a necessária sensação de liberdade inebriante. Era como se Linn ensinasse, em cima do palco, envolta em luzes e fumaça, a prática da liberdade. Tais ideias também me fazem rever a noção de educação da atenção de Tim Ingold.

Para o antropólogo britânico, quando falamos de educação, estamos nos inclinados a pensar de que maneira as pessoas coparticipam e fazem parte do mundo. Sua crítica se endereça à percepção de que educar seria inculcar representações mentais dos conteúdos e não disponibilizar aos aprendizes maneiras diferenciadas de prestar atenção, construir caminhos e elevar suas habilidades, conforme suas necessidades práticas enquanto sujeitos. A educação, para o autor, está intimamente relacionada ao ato de continuamente redescobrir o mundo. De certa forma, Ingold aciona a ideia de que a aprendizagem conforma e produz sujeitos aprendentes em um processo de ontogênese que é tanto cultural quanto biológico:

É minha opinião, ao contrário, que o primeiro lugar para encontrar a educação não está na pedagogia, mas na prática participativa: não nas formas como as pessoas e as coisas são simbolicamente representadas na sua ausência, mas nas formas como são apresentadas e, acima de tudo, como respondem umas às outras, nas correspondências da vida social. (INGOLD, 2020, p. 17)

Esse talvez seja o ponto mais drástico que oferto aos leitores e leitoras: a ideia que aprendizagem da desconstrução pode ser vislumbrada enquanto uma prática de educação da atenção. Não se trata tanto de uma visão de mundo ou um posicionamento teórico. Linn da Quebrada, Jup do Bairro, Ingold e os/as participantes do TransEnem convergem, não simetricamente, mas, compartilham de uma ideia de que os modos de aprender estão vinculados aos atos da vida em uma linha contínua de ações, pensamentos, ecossistemas, sentimentos, pessoas, objetos e tudo mais.

No show, enquanto sentia os músculos da minha coxa falharem e meus ossos rangerem pela posição incômoda, senti que desconstruir não poderia ser separado da dimensão somática de qualquer ser humano. Era preciso um atravessamento da carne. Para Linn e tantas outras pessoas de cócoras, foi relativamente fácil; porém, meu corpo não estava desconstruído o suficiente. Escutei estalos no meu joelho esquerdo, mas resisti à tentação de levantar. Continuei abaixando, tentando me entregar à participação daquele ritual, prestando atenção nas letras controversas, nos termos poucos usuais, na expressão de alegria e libertação que invadia o rosto

das pessoas. Talvez, no próximo tópico, consiga conferir mais detalhes sobre a noção de aprendizagem, que desenvolvo, e iniciar a comparação com o TransPassando.

7.2 POLÍTICAS DE APRENDIZAGEM: SOCIABILIDADE E DIFERENÇA

Gostaria de oferecer aos leitores e às leitoras mais algumas ideias sobre a aprendizagem, desconstrução e diferença como práticas sociais – mesmo que não necessariamente específicas às Pessoas Trans e Travestis – e também conferir alguns contornos de comparação entre o TransEnem e o TransPassando. Primeiro, é preciso reconhecer que a distinção entre as iniciativas não está na forma, uma vez que ambas se vinculam a projetos de extensão em instituições de ensino superior. Segundo ambas funcionam com intuítos semelhantes, auxiliar no ingresso de Pessoas Trans, Travestis e LGB dentro do quadro universitário. Entretanto, as maneiras de fazer isso se diferenciam.

O TransEnem é prioritariamente educativo e tal identidade resvala em uma condição de acolhimento e oferta regular de um cursinho pré-vestibular, fazendo disso sua atividade principal. Já o TransPassando possui uma identidade combativa, política, cuja prática se expande a um combate anunciado contra a transfobia e outras opressões. Logo, a ação de um cursinho é analisada e sentida enquanto tarefa secundária, tendo em vista o alcance político de ocupar espaços dentro da universidade, a UECE, no caso. Nem por isso é desnecessário apontar que os coletivos nascem de um desejo comum: organizar, como resposta à exclusão da população Trans, formas alternativas de participação na educação (cujo sentido político é explícito).

Em algumas situações, essa diferença fica nítida. No curso sobre Surdez e Gênero do TransPassando, eu conseguia entender o envolvimento que os/as professores/as queriam ao trabalhar com temáticas cuja imbricação nem sempre era evidente:

Jorge, um dos professores de LIBRAS, parece ansioso. Ele vai de um canto a outro da sala, preocupado com a baixa adesão dos/as alunos e alunas surdos/as. Meio constrangido, me levanto, vou até ele e pergunto porque isso o está incomodando tanto. Jorge lembra de um amigo Surdo que era gay e diz que um curso como esse seria uma boa oportunidade de socialização para ele. Por isso, a baixa adesão e a evasão constante o incomodam tanto. Ele diz que isso é importante para as pessoas se desconstruírem. Já conversei com Pessoas Surdas que são Trans e vivem praticamente isoladas, é difícil ter um diálogo e o curso serve para isso. De repente, novas pessoas vão chegando. Jorge, que é cis e branco, se acalma, reconhece os dois alunos que chegam atrasados. (Diário de Campo, Fortaleza, 10/09/2019)

Jorge não esconde a satisfação de ver mais pessoas chegando. Aquilo é importante para ele como sujeito de uma forma que talvez eu não entenda. Pouco tempo depois, Lourenço, já

citado nessa tese, me informa que o pai e a mãe de Jorge são Pessoas Surdas e ele nasceu ouvinte. Sua adaptação com LIBRAS foi mais do que uma opção, foi uma necessidade de comunicação e isso explica o interesse dele em engajar mais pessoas para o minicurso. Eu não conseguia deixar de entender que isso também era uma forma de desconstrução, uma vez que Jorge detinha uma herança familiar de identidade Surda. Todavia, sua participação no curso e no ensino para as Pessoas Trans e Travestis era igualmente intensa. Talvez seja possível somar um grau político à desconstrução de uma forma interseccional. Não apenas com o exemplo de Jorge e no seu entendimento no potencial de socialização daquele curso de extensão, mas também no TransEnem.

Lembro que durante a pandemia, o TransEnem continuou com suas ofertas de aulas, agora online, mediadas por plataformas virtuais de vídeo e tecnologias telemáticas. Nesse novo formato, uma aluna Trans e Surda se inscreveu e uma nova demanda surgiu: legendar os vídeos e cuidar de todo o material visual para acessibilizar a didática à nova aluna. O resultado, apesar de aceitável, incorreu em resistências. Alguns/algumas professores/as se mostraram reticentes à ideia, argumentando que o trabalho seria dobrado e que não estavam acostumados/as.

Ora, a configuração das aulas era urgente e a aluna merecia ser atendida. Em uma reunião virtual, um acordo foi selado entre os/as docentes, definindo a necessidade do material legendado. Mas, pouco tempo depois, se via uma espécie de má vontade entre alguns docentes, ocasionando a saída da aluna. Surgiu, na época, o discurso de que o “TransEnem não estava preparado”, porém, tal ideia era vaga e o seu sentido, vazio. O coletivo gabava-se de ser um espaço de identificação e o resultado da saída da discente surda demonstrava que a desconstrução apregoada pelos/as participantes do TransEnem tinha seus limites.

Os limites da prática desconstrutiva ou o modo como ela é praticada em cada um dos coletivos indica, por sua vez, a distinção entre as políticas de aprendizagem entre as iniciativas. Mesmo com esse incidente, o TransEnem detém uma história e uma trajetória de identificação especialmente interessante no quesito de produzir, junto aos discentes, um polo de pertencimento. Em várias situações, principalmente na sala de aula, o que vai demarcar uma conexão com os/as discentes e seu engajamento com o coletivo é o critério de identidade, a construção de uma socialidade partilhada:

Sandro, um homem Trans e negro, nas muitas vezes em que partilhou algo com a turma foi categórico. Sua intenção, ao entrar no TransEnem, foi conseguir terminar os estudos. Sozinho ele não conseguia e era importante conviver e dialogar com outras Pessoas Trans. Talvez fosse necessário para ele compartilhar da presença cotidiana com Pessoas Trans e Travestis, enquanto uma forma de se sentir pertencente e seguro. Em uma aula de Sociologia ele chegou a afirmar: “só aqui me sinto em casa mesmo”. Essa premência e importância, atribuídas pelos

discentes e pelas discentes ao laço social mostram a conexão com o coletivo, por mais que a experiência possa ser passageira. (Diário de campo, Porto Alegre, 13/05/2019)

Essa propensão de socialidade e sua importância também faz com que o TransPassando tenha um impacto moral em seus/suas discentes. Certa vez, quando lanchava no intervalo do minicurso sobre Surdez e Gênero, fiquei conversando com Stephanie, que veio do interior do Ceará há poucos meses e se entendeu Trans também a há pouco tempo. Stephanie tinha cabelos longos e esvoaçantes, um castanho cobreado e olhar doce. Tornamo-nos amigos depois que ela fez alguns comentários acerca da relação entre Ser Trans e Ser Negra, explicando, com muita simplicidade para outros/as estudantes, de que maneira ela entendia esse conceito, logo após a fala de uma outra colega. Quando estávamos lanchando, ela acabou me confidenciando que um dos principais motivos de estar ali, no coletivo, era o fato de conhecer Pessoas Trans:

“Eu vim do interior Alef, lá é mais difícil do que parece. Ser uma Pessoa Trans, a única na cidade, é algo estranho e me dava muito medo. Parece que você é extraterrestre. Quando a mãe decidiu ir para Fortaleza, por conta de um trabalho de doméstica que apareceu, dei graças a Deus. Aqui pude me expressar como eu queria”. Entre um gole de café com leite e uma mordida no salgado de queijo, ela detalhava a vinda para Fortaleza. “Primeiro arranjamos um frete, barato, um ex-namorado da minha mãe. Meu irmão ajudou, ele tem 17 anos. Alugamos uma casa aqui perto, no Parreão (bairro de Fortaleza). Consigo vir e voltar sozinha. Minha mãe nem está mais no emprego, arranjou outro em uma confecção. A melhor parte é que, ao sair de lá, eu vou poder terminar meus estudos. (Diário de Campo, Fortaleza, 05/10/2019)

A discussão da socialidade e seu impacto no processo de aprendizagem faz com que algumas abordagens teóricas possam ser mais úteis do que outras. Comentei um pouco acerca da educação da atenção de Ingold, mas é possível ainda fornecer maior profundidade à abordagem que o antropólogo produz. Não apenas a atenção é um incremento a perspectivar a aprendizagem em um sentido amplo, a correspondência e a diferença também dão um contorno mais acentuado.

As ideias defendidas por ele me parecem viáveis para problematizar o modo como tal fenômeno é vivenciado nos coletivos. Tim Ingold, em sua abordagem de uma antropologia como educação, recupera as discussões educacionais do filósofo e teórico da educação John Dewey, reconhecido como uma das vozes intelectuais mais importantes do século XX em temas pedagógicos. Dewey entende que a escola e os diversos outros universos educativos não operam da mesma forma, tampouco se estabelecem em um regime exclusivo. Para o filósofo, a educação ocorre por compromissos práticos, agenciais, diretos em que o engajamento do sujeito com o mundo é inevitável (DEWEY, 2010).

Esse argumento é um dos principais pontos recuperados por Ingold (2020). Não o engajamento como fato per se, mas a noção de prática, conjuntamente com a ideia de correspondência, isto é, a possibilidade de uma linha responsiva entre pessoas, ambientes, objetos, animais, crenças, pensamentos e sentimentos é que viabiliza o processo de aprendizagem.

Faz sentido afirmar que tanto o TransEnem quanto o TransPassando operam por uma perspectiva similar, logo, não se trata de uma socialidade particular que se pretende alcançar. Todavia, é a construção de relações pautadas em uma correspondência que funciona como: histórias que se sobrepõem umas às outras, inclinando sobre relações e tocando-as. Assim a ação desempenhada pelos/pelas participantes de cada coletivo e os/as discentes atendidos/as e engajados/as com as iniciativas, torna-se uma linha correspondente que se comunica e transmite conexões em um tempo-espço que é político e cultural. O que resume as políticas de aprendizagem dos coletivos é que: “A educação democrática, em suma, é a produção não do anonimato, mas da diferença.” (INGOLD, 2020, p. 37). Eu ainda acrescentaria que é também a produção de uma identidade.

Ingold não é o único antropólogo que merece constar nessa problematização. Gregory Bateson (1986), britânico radicado nos Estados Unidos e marido da renomada antropóloga Margaret Mead, lançou, há um bom tempo, a perspectiva de que a identidade (como um conceito e fenômeno) não estaria nos indivíduos, nem nos agentes e em suas idiossincrasias, mas nas relações e em suas qualidades. Para Bateson, a aprendizagem ocorre por e a partir de relações. Ou, mais precisamente, por padrões de relacionamento ocasionados em um contexto de interação de vários processos simultâneos: “[...] toda comunicação necessita de um contexto, sem contexto não há significado” e “contextos fornecem significado porque existe classificação de contextos” (1986, p. 25).

A dimensão contextual à qual o autor se refere se encaixa adequadamente nas práticas de uma Educação ou escolarização feita à revelia dos processos formais comuns. Os coletivos, como bem reparado, não estão disputando com a escola ou com qualquer modelo institucional os processos de aprendizagens, mas sim fornecendo um outro contexto, cujo significado para as Pessoas Trans e Travestis possa ter alguma inteligibilidade justamente dentro de um critério de reconhecimento. Algumas cenas etnográficas podem ilustrar com mais nitidez, o que estou tentando descrever aos leitores e leitoras:

Certa vez, questionei os/as alunos/as sobre os motivos de terem saído da escola, quase no final da aula de Sociologia. Eles e elas me responderam com outra pergunta, um pouco enfática, mas certa, sobre seus posicionamentos. A porta voz foi Sara, que sempre se mostrava incomodada com minhas perguntas. Ela fala: “acho que a questão é saber porque a escola não nos aceita como somos”. Outros alunos, como Antônio,

seguiram seu questionamento e relataram algumas de suas percepções sobre o coletivo: “O TransEnem é importante porque nele temos um espaço de igualdade, somos iguais, estamos entre iguais”. A discussão parecia recorrer a uma potente identificação, em que o contexto do coletivo, se tornava um catalisador. Quando perguntei por que eles e elas frequentavam o cursinho, foram explícitos ao dizer: “Nós sempre estamos aqui por causa uns dos outros, existe um suporte, um conforto que não tínhamos antes”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 23/05/2019)

Os argumentos utilizados pelos/as discentes vão se abrindo nessa direção de imbricação de histórias, medos e representatividade. A socialidade se torna tão importante que consegue produzir e agenciar sentimentos ao fornecer um contexto em que seus processos de aprendizagem possam ocorrer desde um viés de identificação entre eles/elas próprios/as. Sendo assim, é necessário compreender que a ação e prática dos coletivos em sua efetividade se transformam conforme os/as agentes participam, interagem, criam expectativas e reagem uns aos outros. Isso acaba refletindo no modelo de educação que é ofertado.

Evidentemente, a produção do sentido educativo dos coletivos é atravessada por algo mais que a identidade de seus/suas participantes e a dimensão social das práticas de aprendizagens, de desconstrução e de reconhecimento que se possam lançar mão em qualquer interpretação. As aprendizagens também requerem doses de criatividade, de pessoalidades. Porém, a questão maior, posta nessas iniciativas e na maneira com que despertam um quadro de identificação/identidade, é: como sua oferta pedagógica está calçada em uma conotação política? Que sentido político é esse? De que modo se opera na prática?

7.3 O SENTIDO EDUCATIVO DOS COLETIVOS: A EDUCAÇÃO COMO GUERRA

No tópico anterior, lancei muitas perguntas que irei, agora, tentar responder o melhor possível. Antes, é imprescindível considerar que o sentido de política utilizado aqui não tem relação com uma política institucional. As iniciativas do TransEnem e do TransPassando desempenham sua ação política por um critério de identidade e mobilização, diferente do que outras organizações sociais o fazem. Um coletivo não é o mesmo que uma ONG por exemplo, ou se reconhece enquanto uma instituição social per si. Essas diferenças, que parecem pontuais por um lado, estabelecem medidas úteis para que se possa compreender o sentido educativo dos coletivos.

A atuação dos/das participantes do TransEnem e do TransPassando não visa a se construir como uma política pública – ou desempenhar qualquer ação assistencial. Existe, ao contrário, um intuito de problematizar, demonstrar, manifestar uma insatisfação com a maneira pela qual Pessoas Trans e Travestis são tratadas nos espaços formais de ensino, como as

universidades, as faculdades e a escola. Logo, a política traçada pelos/as membros/as se alça em uma perspectiva “contra” o Estado, e sua proposta educativa alicia-se em uma educação como guerra. Tenho um exemplo interessante para caracterizar o que estou tentando explicitar:

Durante algumas das minhas conversas com Lourenço, professor cis de Filosofia do TransPassando, ele me contou sobre um revés que o coletivo sofreu em 2019. Na ocasião, o TransPassando estava fazendo verdadeiros mutirões de aulas para auxiliar os/as discentes a ingressarem em um edital de vagas específicas para Pessoas Trans, Travestis e Não-binárias, feito pela UNILAB. O edital foi requisitado para preencher cerca de mais de 100 vagas ociosas. Não se tratava de um vestibular comum, mas de parte das ações afirmativas daquela instituição. Na época, Lourenço e outros/as professores/as ficaram especialmente animado/as. Era uma oportunidade perfeita. As aulas e os eventos produzidos nesse primeiro semestre de 2019 foram destinados a preparar os/as alunos/as para o edital. Mas houve uma intervenção do Presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio do Ministério da Educação, que questionou a reserva de vagas para Pessoas Trans. A repercussão foi negativa. O reitor da UNILAB voltou atrás, dado que o edital poderia ser contestado. A decisão custou dinheiro aos cofres públicos, dado que as vagas reservadas eram remanescentes de outros processos seletivos. Lourenço disse que foi como tomar um soco no estômago, a motivação dos/as alunos/as ficou esvaziada, o clima de tristeza se abateu com o cancelamento desse edital. O corpo docente e discente ficou inquieto, houve uma série de protestos contra a decisão de proibição daquele vestibular de reserva de vagas, ocupação, notas de repúdio. No final, a decisão permaneceu. Lourenço então admite que, mesmo golpeados, o afã ficou. Segundo ele, a educação que o TransPassando oferta também serve para guerra. (Diário de Campo, Fortaleza, 10/09/2019)

No TransEnem, a ilustração dessa educação como guerra tem algumas diferenças. Apesar dos/as docentes se mostrarem atento/as a um tipo de educação convencional, mais alicerçado em um pressuposto popular, às vezes, o que se sobressai é a imagem de uma educação centrada na cidadania e isso tem um impacto na percepção geral da iniciativa e de seu direcionamento político:

Pedro se mostrou bem incomodado com as falas de alguns docentes, presentes na assembleia de hoje. Talvez isso se deva ao fato de que tanto Pedro quanto Isabelle ou Silvia não vejam a educação como algo instrumental. Pedro, que é um homem Trans e tem uma trajetória engajada de experiência junto ao TransEnem, principalmente do ponto de vista pedagógico, sempre enfatiza nas nossas reuniões que ao final não é “o conteúdo que se aprende, mas a possibilidade de pensar além dele”. Nessa assembleia em particular, o corpo docente e a organização do coletivo se mostraram interessados em debater que tipo de prática pedagógica estava sendo implementada. Era preciso enfatizar o viés popular daquele modelo de educação, por isso, Pedro afirmava “nós educamos para a cidadania. Essa é a questão do TransEnem.” Não somos um cursinho conteudista. As Pessoas Trans e Travestis devem conhecer seus direitos. Fazemos o que fazemos porque, no fim, é isso que importa, formar cidadãos ativos”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 04/12/2019)

Esse quadro de objetivos para a educação – guerra, cidadania, identidade, diferença e política – simbolizam algo interessante. Não se disputa apenas em um sentido para os processos educativos, como os diferentes sujeitos visam impor uma forma axiológica, um valor

supostamente intrínseco às suas práticas pedagógicas. Por mais que se possa discordar do modo como os coletivos constroem sentidos educativos diversos, concorrentes até, é fundamental conectar esse dinamismo com a própria estrutura dessas iniciativas. Os coletivos são formados por voluntários e voluntárias que vem e vão. Deixam sua marca, seu rastro, suas pegadas que vão ser seguidas por outros/as, de uma outra forma, gerando esse aspecto não-definido para um sentido último da prática educativa que é compartilhada em seus espaços de atuação.

Todavia, para angariar algum tipo de legitimidade, as iniciativas e os/as participantes se baseiam em uma ideia de protagonismo Trans. Isto seria um elemento comum de representatividade e também de mobilização capaz de concentrar a dimensão política e educativa da atuação dos coletivos. Mas a própria noção de protagonismo Trans, enquanto um fator sociopolítico, tem divergência quando se compara o TransPassando e o TransEnem. Por exemplo, Lourenço, que é um homem cis e branco, afirmou, durante as nossas conversas, que o TransPassando rejeita a noção de protagonismo:

Nós não nos colocamos no lugar do protagonista, porque pensar o protagonismo é nos colocar em um lugar de destaque que de alguma forma invisibiliza as outras identidades, individualidades, os outros sujeitos. Protagonista é aquele que aparece em destaque. Pensar o protagonista é pensar esse lugar do destaque. A gente poderia pensar o antagonista como esse que atua contra algo e que não necessariamente está à frente, ou está mascarado, coisas assim. Se a gente for reler isso, a partir da ótica da inclusão e da acessibilidade, a gente pode fazer esse paralelo que a inclusão está nesse lugar que quando você incluir você está admitindo que existe um lugar de exclusão. E que se algo inclui determinado grupo, você mantém a lógica da exclusão, desde que você amplie a lógica dos excluídos. Mas ao mesmo tempo você reforça que os grupos que ainda não foram incluídos continuem excluídos. (Entrevista 5, Fortaleza, 01/10/2019)

Claro que os argumentos de Lourenço não podem ser generalizados a todo grupo e seus sujeitos. Mas ele confere uma nova perspectiva à ideia de protagonismo ou, necessariamente, um antagonismo Trans. O antagonista, nesse caso, representaria a crítica, o outro lado, a posição dos excluídos com um seu ponto de vista particular. Insistir nessa posição, para Lourenço, é uma forma de questionar as normas e seus poderes. No caso do TransEnem, Pedro, tem uma resposta diferente à inclusão e defende a noção de protagonismo Trans com mais força:

Em nossas conversas, principalmente pós-entrevista, Pedro lançava mão da sua ideia de protagonismo. Para ele, o que existia era uma intensa necessidade de representatividade e isso não poderia ser mascarado. “Temos muitas pessoas héteros e cis dentro do coletivo e isso é bom de alguma forma, mas precisamos de mais Pessoas Trans”. Ele conta que durante um tempo o coletivo se viu refém da ausência de profissionais da educação transgêneros: “Não é que eu considere que ter uma Pessoa Trans como professor ou professora vá melhorar tudo ou que seja uma exigência para uma boa aula. Porém, os alunos e alunas esperam mais de nós, temos uma pressão, ter mais Pessoas Trans e Travestis é uma maneira de trazer mais

proporcionalidade a nossa representatividade, entende?”. Pergunto a Pedro sobre como ele entende a noção de protagonismo assim que acaba sua explicação. A resposta foi clara: “Protagonismo Trans tem a ver com isso, estar e permanecer nos espaços, poder envelhecer, poder usufruir de cidadania, poder participar efetivamente”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 01/07/2019)

Não posso deixar de afirmar que ambas as posições, divergentes quanto ao conteúdo e à percepção de protagonismo, me fazem lembrar dos estudos etnográficos de Pierre Clastres nas sociedades indígenas sul-americanas. Clastres foi um etnólogo francês, conhecido pelas obras “A sociedade contra o Estado” e “Arqueologia da Violência”. Sua bibliografia alude aos primeiros passos de uma antropologia política e assume como perspectiva a ideia de que o poder e suas formas derivam a partir dos contextos sociais locais, não tendo um caráter universal, mas etnográfico.

O argumento que Clastres (2017) utilizou para problematizar as sociedades sem Estado é que essas reconhecem e praticam o poder político por critérios e hábitos tão diferentes das sociedades ocidentais que, por alguns instantes etnocêntricos, a maioria dos/as antropólogos/as considerou que essa distinção funcionaria como um divisor e marcador de posições entre a civilização e a selvageria. Clastres, no entanto, aponta que essa divisão é antes a constituição de um olhar enviesado sob o qual se ergue uma associação do poder como violência (típico dos sistemas políticos contemporâneos):

O que ocorre com os índios da América? Sabe-se, por um lado, que com exceção das altas culturas do México, da América Central e dos Andes, todas as sociedades indígenas são arcaicas: elas ignoram a escrita e “subsistem” do ponto de vista econômico. Por outro lado, todas, ou quase todas, são dirigidas por líderes, por chefes e, característica decisiva digna de chamar atenção, nenhum dos caciques possui “poder”. Encontramo-nos então confrontados com um enorme conjunto de sociedades nas quais os detentores do que alhures chamaria poder são de fato destituídos de poder, onde o político se determina como fora de toda a coerção e de toda a violência, em uma palavra, não se dá uma relação de comando-obediência. (2017, p.27)

Meu objetivo não é transpor levemente o olhar antropológico de Clastres sobre as sociedades indígenas para os coletivos que etnografei. Diferentemente, trata-se de notar a existência de uma ideia de protagonismo ou antagonismo subsistindo nas ações políticas de cada uma das iniciativas. E tal aspecto, quando comparado com os estudos de etnologia política como o de Clastres, ressaltam uma forma de educação “contra o Estado”, contra um tipo de sociedade.

Em resumo, os coletivos subscrevem sua própria contra-educação. Tanto Lourenço em sua condição de homem cis como Pedro em sua transgeneridade enxergam algo mais do que a representatividade por si só nos coletivos de que participam, no modo como desempenham suas

ações. Até suas atividades mais triviais estão baseadas em um propósito social, tacitamente compartilhado entre os/as participantes de cada iniciativa.

Nesse sentido, é interessante utilizar o argumento de Clastres nessa direção: a compreensão educativa ou pedagógica produzida nesses coletivos é um ato de se posicionar contra. Trata-se de uma resposta complexa à ausência de Pessoas Trans e Travestis no ensino superior, em postos de trabalhos formais, uma ação que visa desmanchar alguma coisa que podemos nomear completamente. Isso tanto é protagonismo quanto antagonismo, dependendo do jeito que se olha para a questão.

Mas essa não é a única conclusão que a comparação com o trabalho de Clastres pode fornecer à tese; existe ainda a noção de política expressa pelo autor. Nela, a ideia de que se possa produzir o pacto social, a relação contratual entre os indivíduos de maneira a considerar um todo paralelo e correspondente, permite atentar para a singularidade das iniciativas etnografadas e seu sentido educativo. O que desejo aludir, de modo um pouco exasperado, é que o TransEnem e o TransPassando, ao operarem uma crítica ao modelo de sociedade que existe no Brasil de forma geral, buscando protagonismo ou antagonismo com suas pautas, estão também produzindo outro estado de coisas, outra alternativa.

Não se trata de uma sociedade alternativa, como os hippies dos anos 1970 gostariam, tampouco um sentido utópico de revolução *ad hoc*. O coração dos coletivos, sua constituição, não se baseia em um paralelo fácil. As diversas iniciativas como o TransEnem/BH, EducaTrans/SE, Transviando/BA, Prepara Trans/GO e Transveste/BH, por exemplo, operam por uma vontade sutil, que não se traduz em uma rede de coletivos para si mesmos. Talvez exista algo mais pragmático acontecendo. Pessoas Trans, Travestis, Não-binárias e LGB estão se reunindo e tomando ações fragmentadas, mas firmes, de resistência. Encontrando no campo da educação um espaço a guerrear, não por poder, mas pela existência. Para tanto, subvertem a lógica tradicional da escolarização ao valorizar a diferença ao invés da homogeneidade e a norma.

7.4 A DANÇA DA CHUVA

É muito provável que a maioria dos/das leitores/as já tenha ouvido falar dos rituais de passagem entre as estações, comuns a uma gama diversa de etnias e povos indígenas dos continentes americano e africano, denominados como “dança da chuva”. Durante um bom tempo da história da antropologia, a dança da chuva e suas cerimônias congêneres foram

tratadas como um apêndice exótico, hábitos supostamente irracionais de sociedades cujas percepções do sobrenatural figuravam no cotidiano.

Antropólogos clássicos, entre eles o britânico Radcliffe-Brown, consideraram que as famosas danças coreografadas com o intuito de dobrar a vontade do tempo e evocar nuvens carregadas era, na realidade, uma expressão simbólica de determinada função social, pois a “execução dos ritos serve para cultivar no indivíduo sentimentos de cuja existência a própria ordem social depende” (RADCLIFFE-BROWN, 1973, p. 182).

Provavelmente, a interpretação de Radcliffe seria contrastada, hoje, uma por mirada cosmopolítica (STENGERS, 2017) em que tais fatos rituais sinalizariam contratos diplomáticos entre seres e agências que se expandem para além do humano. Toda essa digressão, aparentemente alheia ao conteúdo da tese sobre os coletivos, suas/seus participantes e todas as Pessoas Trans e Travestis, serve como material comparativo e também aspiracional.

Quero argumentar que os diversos coletivos, nos vários estados do território brasileiro, compõem uma gigantesca dança da chuva, em suas micro-ações, vistas por um prisma nacional, e apontam para uma espera, uma cálida tentativa de transformar a realidade das Pessoas Trans e Travestis. Ao longo da pesquisa, encontrei mais de uma dezena de coletivos entre cursinhos, programas de extensão, atividades pré-vestibulares, programas de interesse municipal e/ou estadual em parceria com a sociedade civil que buscam, com modelos diversos, a possibilidade de a população Trans e Travesti ingressar no ensino superior e/ou concluir o ciclo da educação básica.

Estas iniciativas se localizam em Fortaleza, Porto Alegre, Curitiba, Aracaju, Manaus, São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói, Rio Grande³⁶ e várias outras cidades. Todas com suas particularidades, centradas nesse recorte populacional e na ideia de uma necessidade de fazer com que o público Trans alcance novas oportunidades pedagógicas. A aposta é singela e complexa, não existem garantias de que tais práticas vão efetivamente melhorar a empregabilidade de Pessoas Trans ou sua cidadania, mas o ato por si só é otimista.

Agora os leitores e as leitoras podem estar se questionando como isso representaria um ritual, uma dança da chuva. O tom que quero conferir ao que descrevo talvez seja mais metafórico. Não é o caso de afirmar que todas as iniciativas brasileiras estejam alinhadas em uma rede coordenada, conectada por ideias que vazam por canais de transmissão como redes

³⁶ Para localizar as iniciativas citadas nesse parágrafo conferir a Tabela 1, no Anexo A da presente tese. Nela descrevo com mais detalhes iniciativas as que consegui cartografar durante uma pesquisa on-line, algumas não estão funcionando devido à pandemia ou por questões internas, outras não responderam meus e-mails.

sociais, contatos radiofônicos ou qualquer coisa similar. Tampouco seria necessário descrever que algumas iniciativas se conhecem e se entendem até como irmãs.

Porém, nada de forma conjunta é produzido. Conversas ocasionais já ocorreram e ações foram propostas, mas o fôlego logo foi ficando esmaecido diante de compromissos, cursos para organizar, material para produzir e toda uma estrutura de funcionamento que parece denotar uma rede articulada. Ao final, o que se tem é um amontoado de células díspares que circundam um ideal comum. Algumas vezes em que conversei com Pedro ou com Lourenço, ambos se mostraram reticentes sobre o contato com outros coletivos:

Pedro fala que a rede existe, mas não sabe muito dela. O que seria essa rede, eu pergunto para ele enquanto tomamos um café. Pedro olha com firmeza para mim, seus olhos verdes me distraem (talvez de modo proposital), ele ri e então fala: “eu não sei”. Ele me diz que já entrou em contato: “certa vez um pessoal de Sergipe conversou com a gente, mas não foi para frente. Sei lá, faltou tempo, espaço, disposição. O TransEnem estava enfrentado tanta evasão naquele momento, acho que em 2018, que optamos por focar na gente e acabamos deixando o pessoal para outro momento. Esse momento nunca chega”. (Diário de Campo, Porto Alegre, 07/07/2019)

“Na verdade, nós temos um coletivo irmão que é o TransPassadas, que fica lá na UNILAB, quando tivemos que brigar pelo o edital de ações afirmativas. O pessoal do TransPassando foi lá. Levamos o que pudemos, mantimentos, cobertores fomos ajudar na ocupação. Depois do TransPassadas, mais ninguém, a não ser você do TransEnem.” Para Lourenço, depois de me contar isso, eu era um elo dessa rede que ele não via. Ele completa o pensamento, depois que eu pergunto se o TransPassando nutre outros laços: “Nós sabemos que existem mais iniciativas como a nossa, mas será que elas pensam como nós? Nosso objetivo é combater a transfobia e as outras opressões, não é algo somente educacional”. (Diário de Campo, Fortaleza, 02/10/2019)

Saber que existem outras iniciativas, coletivos, programas de extensão que desempenham atividades similares é importante. Todavia, isso não é o suficiente para compor algo minimamente articulado, como se pode observar nos depoimentos de Lourenço e de Pedro. Contudo, a ideia de uma dança da chuva, mesmo descoordenada, permanece útil para mim enquanto etnógrafo. Não gostaria de afirmar um intuito universalizante ou essencialista para os coletivos, pois estaria traindo a importância que minha pesquisa concedeu à pluralidade de motivações, aos desejos e agenciamentos para cooptar um argumento pouco plausível.

Assim, é muito mais divertido supor, em cores imaginativas, que o que essas iniciativas fazem é um imenso, amorfo e indefinido ritual de espera, de passagem, um sonho angulado em que a educação, a identidade e o protagonismo Trans e a busca pela desconstrução de si como prática social englobam uma tentativa pulverizada de fornecer acolhimento e brigar por dignidade.

Vou explicar melhor. Se a ideia de uma dança da chuva consiste prioritariamente em produzir um contexto auspicioso em que se possa conjugar a espera por nuvens, com movimentos, cânticos cerimoniais, práticas, pinturas corporais e toda sorte de dispositivos sagrados ou profanos com um objetivo de fazer chover em dias de sol escaldantes, então os coletivos paralelamente fazem exatamente isso.

Não é que a ação das/dos participantes dessas iniciativas seja focada em produzir um movimento nacional para alternar uma conjuntura política e social, mas seus atos e prática têm, ao fundo, um potente otimismo. Como argumentaria o filósofo italiano Antonio Gramsci (2004), existe um pessimismo nas ideias, porém, um otimismo na vontade resiste e frutifica. Por exemplo, alguns dos/das professores do TransEnem e do TransPassando um dia foram alunos e alunas. É sobre esse otimismo que fica em stand-by diante de um contexto histórico controverso que é possível compreender essa metáfora da dança da chuva. Os coletivos estão preparando um terreno, mas para o que e como eu não consigo imaginar completamente.

Certamente, os/as discentes reparam nessa ação otimista que se dirige a um futuro porvir, não escrito, opaco para algumas e sinuoso para outros. Mas, eles e elas também percebem que sua aprendizagem de uma identidade, formada muito mais por uma necessidade de socialidade, de relação com os pares e identificação, perpassa um sentido político de espera. Escrevo que essa aprendizagem de uma identidade política, implícita nos coletivos – seja nas Pessoas Trans e Travestis ou nas pessoas cis – requer um olhar cuidadoso sobre como isso acontece. Nesse sentido, uma situação que vivenciei no pós-aula de sociologia pode descrever melhor:

Estávamos nos preparando para ir embora quando Sofia, uma menina Trans, parou a turma que se levantava apressada e disse “que bom que estamos juntos”. Imediatamente, as pessoas em volta reagiram com carinho. Eu perguntei, enquanto andávamos no corredor estreito, o motivo de ter dito aquilo (claro com toda a suavidade que possui). Com seus cabelos finos e meio cobreados, envoltos nas abas de suas orelhas, Sofia ri. Ela olha com carinho para os colegas caminhando no corredor, tagarelando. Ela se diz aceita ou exatamente satisfeita. “Nunca vi tantas Pessoas Trans, perto da minha casa sou a única”. Depois, acrescenta: “Isso muda a gente, transforma, sei lá, não sei se é isso quero dizer. É como um dia de chuva quando a gente sai de casa com a impressão que não vai chover, mas chove. Eu gosto dessa sensação”. Vamos seguindo pelo corredor, fico pensando em suas palavras e em como existe aí uma aprendizagem, uma identificação. Talvez, possa explorar isso na tese, como um dia de chuva ou uma dança da chuva. (Diário de Campo, Porto Alegre, 20/06/2019)

No limite, talvez a explicação de Sofia seja tudo o que eu precisava para sintetizar minha metáfora. Os coletivos e iniciativas resenhados nessas páginas, descritos a partir de seus participantes entre voluntárias e voluntários, se relacionam com uma tessitura que vai além de

uma prática pedagógica situada, é uma causa coletiva difusa. Tal processo ocasiona também aprendizagens difusas, formas de identificação, de socialidade, de crítica às normas, de acolhimento, novas perspectivas para escolarização, valorização de singularidades e, principalmente, resistência. Essa palavra pode definir com mais acuidade meus pensamentos e os resultados da pesquisa. Resistência como um ritual de rebeldia, um fator de contestação das normas, do binarismo de gênero.

Assim, a ideia de uma dança da chuva é menos uma ilustração de um rito organizado e mais uma imagem espelhada do que esses coletivos propiciam. Imagine agora leitor e leitora, um ritual dessa maneira, de tambores estalando nos ouvidos, uma vibração que percorre o ar e os envolve em vontade e dança. Os movimentos corporais angulados e as pinturas de guerra em vermelho ruivo, uma roda é desenhada na areia quente, a poeira se levanta enquanto as pessoas dançam inebriadas, como no show de Linn da Quebrada e Jup do Bairro. Ninguém conhece ninguém, a princípio. Tudo é quase uma rave, a tarde é quente e o sol está a pino. O som dos tambores fica mais frenético e grave, assovios de pássaros ecoam longínquos e nuvens se formam no horizonte. A dança continua intensa; é quase uma luta. Novas pessoas entram na roda, aquelas já cansadas se retiram e, por fim, quando menos se espera, uma gota de chuva cai no círculo de poeira desenhado pelo arrastado dos pés na areia. E mais chuva cai, cai em aguaceiro, refrescando os corpos de uma guerra ainda muito distante do final.

CONCLUSÃO

Busquei nas páginas precedentes apresentar um quadro expressivo dos quase três anos de um trabalho de campo em constante deslocamento. No primeiro momento, minhas expectativas estavam alinhadas com uma ideia quase romântica de demonstrar a luta e a resistência do TransEnem e do TransPassando. Mas, no decorrer do tempo, percebi que se meu objetivo era problematizar as ações dessas iniciativas e compreender de que maneira forjam identidades políticas, teria que desnaturalizar minha posição de proximidade e envolvimento com ambas.

Então, passei a me atentar aos elementos complexos e volúveis que faziam que cada coletivo, com suas e seus participantes, entre voluntários e voluntárias, funcionasse a partir de um ideal compartilhado. Esse ideal, como demonstrado, não era exatamente um objetivo comum ou algo do gênero, estava mais para uma “atmosfera” histórica que fazia com que diferentes atores locais dessem respostas similares a problemas gerais – principalmente no quesito da escolarização e da aprendizagem de Pessoas Trans e Travestis, no seu acesso à universidade.

O TransEnem e o TransPassando acabaram constituindo o arcabouço geral da minha tese. O interesse em pesquisar uma terceira iniciativa aos poucos esmaecendo e, com a crise pandêmica de 2020, a possibilidade de etnografar outro coletivo ficou ainda menor. Desse modo, passei a me concentrar nos dados empíricos já coletados.

Ambas as iniciativas, além de se constituírem como experiências políticas de engajamento com pautas LGBTs, se relacionam com as atividades extensionistas de instituições de ensino superior e suas práticas pedagógicas. A oferta de cursos formativos está vinculada a um debate mais profundo sobre os quesitos e impasses da escolarização convencional. Não é por acaso que a tese debate os significados do acolhimento e do reconhecimento da singularidade das Pessoas Trans e Travestis dentro dos processos educativos. Isso é verificado a partir de uma experiência de aprendizagem em que a identidade política e social desses sujeitos é performada por critérios de socialidade, diferença, identificação e motivações pessoais diversas.

Assim, grande parte do que a etnografia apontou se baseia no tensionamento entre uma educação formal (ou convencional), especificamente conectada às instituições de ensino especializadas, e uma educação popular, alternativa, voltada para grupos minoritários reconhecidamente afastados dos ambientes formais.

No capítulo inicial narrei aos leitores e leitoras parte da minha experiência junto ao TransEnem, em que esse tensionamento de modelos educativos é visível, sobretudo, ao se considerar que as ações e atividades da iniciativa se projetam além de um cursinho pré-vestibular. Em suas reuniões, nas assembleias e nas aulas como um todo existe e se repete um esforço de produzir nas e nos discentes um entendimento sobre seus direitos, cidadania e, ao fim, construir uma forma de acolhimento as suas particularidades.

Tal aspecto se relaciona com uma espécie de cuidado, de certa maneira, uma tentativa de remendar uma vida estudantil com uma lógica outra que não se relaciona unicamente a temas, conceitos e fórmulas. No meio desse processo, as identidades de gênero e a temática da transgeneridade, longe de conferir um aspecto exótico à discussão e às pautas, se torna um elemento demarcador de posições e que institui a diferença. Esse fato não significa afirmar que a diferença possa se revestir em uma desigualdade. A luta do coletivo logo se direciona ao fortalecimento da diferença como diversidade, implicando os seus membros e suas participantes, alunos/as, professores/as, organizadores/as na afetação pelas ideias que defendem, criando uma subjetivação de ideais – nem sempre praticáveis.

No segundo capítulo, apresentei aos leitores e às leitoras a descrição do contexto de surgimento do TransPassando, reconhecendo nele um complexo emaranhado de relações que envolviam a conjuntura de sentimentos e posições políticas do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Para mim as evidentes disputas de narrativa do espaço universitário e o agenciamento de emoções de raiva, indignação e vontade tornaram o desenvolvimento do coletivo algo extremamente emblemático para suas e seus participantes.

Todavia, é necessário apontar que o TransPassando excedeu expectativas. A vivência no cursinho Surdez e Gênero e a possibilidade de discutir em primeira mão como a interseccionalidade e a consubstancialidade das relações sociais ocorrem foi, sem dúvidas, uma parte importante do trabalho de campo. Permitiu, inclusive, que parte das problematizações trazidas no interior dos desafios teóricos e metodológicos da etnografia fossem percebidos a partir de critérios de racialidade, cisgeneridade e diversidade funcional. O que ficou, além do aprendizado de um pouco de LIBRAS, foi a compreensão de que os diversos sujeitos carregam identidades múltiplas, variáveis e dinâmicas e isso não necessariamente consegue representar tudo o que eles e elas são.

Já no terceiro capítulo retomei a vivência junto ao TransEnem, dessa vez focado especificamente na imersão como mais um docente voluntário. A ideia foi mobilizar as percepções retiradas do meu diário de campo, com as oficinas de pesquisa que foram gravadas e construir alguns elementos analíticos para entender que tipo de ensino o coletivo professa e

prática, quais as características de algumas de suas aulas, de que maneira os/as professores e os/as discentes vão compondo um processo de aprendizagem mais inclusivo e menos impositivo.

Porém, um dos traços mais preciosos desse texto, em minha impressão, é a discussão entre a cisgeneridade de alguns docentes e seus efeitos na naturalização das suas próprias identidades de gênero. Argumentei que tal processo produz uma resistência em compartilhar com os alunos e alunas Trans um apelo sincero de suas demandas, confundindo autoridade com poder e gentileza com obrigação. Isso resplandecia outro aspecto bastante difícil, a questão da representatividade e do protagonismo das Pessoas Trans e Travestis dentro do coletivo, gerando, a contrapelo do que era esperado, uma luta interna para tornar mais Trans a iniciativa – isto é, abrir suas portas a mais professores/as Trans no intuito de melhorar a proporcionalidade desigual.

No quarto capítulo, mergulhei na ficcionalização da escrita etnográfica para rastrear as posições subjetivas dos/as interlocutores/as entre discentes e professores/as. Recorri às entrevistas semiestruturadas que fiz ao longo de 2019 para compor um retrato de histórias e perspectivas que as Pessoas Trans e Travestis narram sobre suas trajetórias sociais, dramas familiares e como percebem a ação do coletivo, no caso o TransEnem, em suas vidas.

Esse capítulo buscou revisar esses posicionamentos aparentemente idiossincráticos e encontrar pontos de convergência, caminhos de encontro que permitissem discorrer de modo mais profundo acerca dos temas de corporeidade, identidade, afetividade, representatividade e luta política. Nos depoimentos coletados é fácil identificar que os processos de opressão e perseguição com a população T ocorre em seu cotidiano, no recôncavo mais íntimo, revelando efeitos nas maneiras como sentem e subjetivam as situações. Destaquei também que suas vidas não pautadas unicamente por sofrimento; existe redescoberta, desejo, criatividade e solidariedade. Nesses quesitos, as ações desempenhadas pelos coletivos auxiliam e oportunizam a esses sujeitos e sujeitas se verem como pertencentes aos espaços coletivos, dele podendo usufruir, participar e projetar novos destinos.

Sigo nessa trilha e para narrar as experiências ocorridas no contexto de 2020 em meio à crise pandêmica e seu impacto na vida social brasileira, descrevi no quinto capítulo as principais percepções e vivências que tive ao lecionar/etnografar com auxílio de meios digitais. Plataformas, aplicativos, mensagens de texto, áudios, todas essas tecnologias telemáticas passaram a fazer parte da redescoberta dos caminhos metodológicos e epistemológicos da pesquisa.

Nos tópicos ali abordados, tentei esboçar de que maneira a temática da aprendizagem se complexifica conforme se vivenciam situações em que a desigualdade social e econômica amplia seus efeitos nas rotinas de aprendizado dos sujeitos. No contexto da pandemia, a presença dos alunos e alunas Trans em suas casas é acompanhada de uma série de detalhes sutis, informando problemáticas diferentes. No espaço familiar, alguns discentes sentiam suas identidades deslegitimadas por parte de parentes próximos, se encontravam em situações angustiantes de medo e de incerteza quando pensavam em sua subsistência econômica. No quesito de sua escolarização, as tecnologias telemáticas, apesar de facilitarem por um lado a integração e a continuidade dos estudos, por outro impactavam de modo negativo seu cotidiano. Frequentemente esses alunos e alunas não dispunham de um lugar particular para suas rotinas de estudos, e tal situação rapidamente se transforma em motivo de conflito com familiares.

No sexto e último capítulo da tese, faço alguns exercícios de comparação entre o TransEnem e o TransPassando, tendo em mente que as similaridades e diferenças de ambos fazem parte de uma resposta localizada maior que se espalha em outras iniciativas parecidas. Aproveito o ensejo de comparação para confrontar abordagens teóricas do tema da aprendizagem e, assim, localizo aspectos imprescindíveis para analisar a formação das identidades políticas das/dos participantes dos coletivos: socialidade, identificação e diferença.

Retomo, dessa forma, pontas soltas deixadas nos capítulos anteriores, recompondo a problemática geral da tese sobre a aprendizagem política e acrescentando a ela a ideia de desconstrução enquanto uma prática social útil para pensar as formas de identidade e mobilização com que as diversas minorias em termos de gênero e sexualidade elaboram suas vivências. Essa desconstrução opera exatamente na forma de um elemento desestabilizador das identidades, tornando-as elementos de fluxo, dinâmicas e, precisamente, variáveis.

Os resultados da etnografia, considerando agora o conjunto da tese, apontam para dinâmicas de identificação interessantes e fortemente baseadas nas demandas políticas de um setor populacional – no caso, as Pessoas Trans e Travestis. A aprendizagem, então, passa a configurar um aspecto relacional que, se não condiciona o desenvolvimento das identidades políticas produzidas cotidianamente em cada coletivo, ao menos não deixa de evocar modos de sentir, agir e pensar e, portanto, vincula-se, antes, a uma forma de reflexividade conjunta.

É praticamente impossível calcular por quais gestos, palavras, crenças ou sentimentos a ideia de o coletivo tornar-se, ele próprio, em sua representação e execução uma prática educativa. Isso porque seus/suas voluntários/as o organizam em um ato de resistência, apoiando-se nas atividades extensionistas não somente como suporte institucional, mas também na forma de uma rede de legitimidade que lhes garante uma atuação focada. Destarte, a

educação passa a ser compreendida enquanto um espaço simbólico-material, cuja fenomenologia de práticas, redes e dispositivos podem ser utilizadas para questionar a cisheteronormatividade dos espaços formais de ensino-aprendizagem. Ou seja, a educação, longe de configurar-se em ideal ou sonho etéreo para as Pessoas Trans e Travestis, se reveste de uma possibilidade afirmativa de existência e luta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis envelhecem?** São Paulo: Annablume, 2013.
- ARÁN, Márcia. **O avesso do avesso: feminilidade e novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Uma reflexão sobre Autoidentificação de Gênero e Verdade.** 2017. Disponível em: <https://transfeminismo.com/uma-reflexao-sobre-auto-identificacao-de-genero-e-verdade/>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e Conscientização.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.
- BARTH, Fredrik. O guru e o iniciador: transações de conhecimento e moldagem da cultura no Sudoeste da Ásia e na Melanésia. *In*: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 141-165.
- BATESON, Gregory. **Mente e Natureza: uma unidade necessária.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.
- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara (Orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis em transexuais brasileiras em 2019.** São Paulo: Expressão Popular; Antra; IBTE, 2020. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contrapessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.
- BENEVIDES, Bruna. Brasil lidera o consumo de pornografia Trans (e de assassinatos no mundo). **Revista Híbrida**, 5 de maio de 2020. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/2020/05/11/o-paradoxo-do-brasil-no-consumo-de-pornografia-e-assassinatos-trans/>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.
- BENTO, Berenice. Disforia de gênero: geopolítica de uma categoria psiquiátrica. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 496-536, 2016a.
- BENTO, Berenice. Transfeminicídio: Violência de gênero e o gênero da violência. *In*: COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero.** Salvador: EDUFBA, 2016b. p. 20-35.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz toda a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. Gênero, raça e classe: opressões cruzadas e convergências na produção das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015.

BOON, James. **Other tribes, others scribes**. Cambridge University Press, 1982.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. [Entrevista concedida a] Baukje Prins e Irene Costera Meijer. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-16, 2002.

CALDEIRA, Tereza. A presença do autor e a pós-modernidade. **Novos Estudos do CEBRAP**, Rio de Janeiro, n.21, p. 45-68, 1988.

CANTELLI, Andréia L.; PEREIRA, Fernanda Ribeiro; OLIVEIRA, Julia Jorge de; TOZO, Nicholas Lopes; NOGUEIRA, Sayonara N. B. **As fronteiras da educação**: a realidade dxs estudantes Trans no Brasil. Uberlândia: IBTE, 2019.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O Ensino de Sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 59-80, jan./mar. 2014.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Ubu, 2017.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *In*: CRENSHAW, Kimberlé. **A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Anti-racist Politics**. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 1991, p. 139-167.

CSORDAS, Thomas. **Corpo/Significado/Cura**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA*, 2., 2013. **Anais [...]**. São Paulo: Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência, 2013. p. 1-14.

DOUGLAS, Mary. **Como pensam as instituições?** São Paulo: EDUSP, 1998.

DUMARESQ, Leila. Ensaio (travesti) sobre escuta (cisgênera). **Periodicus**, Salvador, v. 1, n.5, p. 121-131, 2016.

FAVERO, Sofia. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2020.

FAVERO, Sofia. Por uma ética pajubariana: a potência epistemológica das travestis intelectuais. **Equatorial**, Natal, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2020.

FAVERO, Sofia. Cisgeneridades precárias: raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. **Bagoas**, Natal, v. 7, n. 20, p. 170-197, 2019.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.13, p. 155-161, 2015.

FERNANDES, Rodrigo. O que significa otaku? Saiba como usar a rede social Amino Anime. **TechTudo**, 2 nov. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/01/o-que-significa-otaku-saiba-como-usar-a-rede-social-amino-anime.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia (1917 [1915]). *In: FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914-1916). São Paulo: Cia das letras, 2010. p. 170-194.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HANDFAS, Anita. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.). Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 23-40.

HEIDEGGER, Martin. Construir, Habitar, Pensar. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HINE, Christine. From Virtual Ethnography to the Embedded, Embodied, Everyday Internet. *In*: HJORTH, L. et al (Eds.). **The Routledge Companion to Digital Ethnography**. New York: Routledge, 2017. p. 21-28.

HIRATA, Helena. Gênero, raça e classe: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-72, 2014.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. **Etnografías Contemporáneas**, Bogotá, v. 2, n.2, p. 218-220, 2010.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre conhecimento, movimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ITAQUI, Cíntia. **Possibilidades de acesso à educação superior: a experiência do TransEnem Porto Alegre**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.dive.sc.gov.br/conteudos/agravos/publicacoes/ORIENTACOES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_GENERO_CONCEITOS_E_TERMOS_2_Edicao.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério. **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOZINETS, Robert. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KULICK, Don. **Travesti: sex, gender and culture among Brazilian transgendered prostitutes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARKIN, Brian. Políticas e Poéticas da Infraestrutura. **Antropológicas**, Recife, v. 32, n.2, p. 28-60, 2020.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução a Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v, 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LAVE, Jean. **Cognition in practice**: mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Sociedade e Estado**, v. 30, n. 3, p. 773-796, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/9cvyxTBKNdtYzHQsSm37XkF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISBOA, Vinicius. Voluntários se mobilizam na preparação de transexuais para o ENEM. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 26 jul. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/voluntarios-se-mobilizam-na-preparacao-de-transexuais-para-o-enem>. Acesso em: 20 set. 2019.

LOPES, Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUTZ, Catherine; ABU-LUGHOD, Lila. (Eds.). **Language and the politics of emotion**. Studies in emotion and social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MARCUS, George. A escrita etnográfica e as carreiras antropológicas. In: CLIFFORD, James e MARCUS, George (Orgs.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro, 2016. p. 359-364.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003a. p. 184-284.

MAUSS, Marcel. Efeito físico no indivíduo da ideia de morte sugerida pela coletividade (Austrália, Nova Zelândia). In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003b. p.339-368.

MBEMBE, Achile. Necropolítica. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NATH, Richie. @richiehtet. **Divine reflections**. Instagram, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CEguglSgbEk/>. Acesso em: 25 set. 2021.

NATH, Richie. @richiehet. **Adam**. Instagram, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B8YCWLQgPuM/>. Acesso em: 25 set. 2021.

NATH, Richie. @richiehet. **Eve**. Instagram, 8 fev. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B8S9tYWALKx/>. Acesso em: 25 set. 2021.

NOGUEIRA, Luma de Andrade. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2012.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso. **Dossiê: a geografia dos corpos das Pessoas Trans**. Uberlândia: IBTE, 2017.

O VOO DA BELEZA. Direção de Alexandre Fleming. 84 min. Brasil, 2012.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação**. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Neuza Maria de. **Damas de paus: o jogo aberto das travestis no espelho da mulher**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

ORLANDO: A Mulher Imortal. Direção: Sally Potter. 93 min. Estados Unidos Sony Pictures Classics, 1992.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *In*: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms**. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar: CODESRIA, 2004. p. 1-8.

PAIVA, Vanilda. (Org.) **Perspectivas e dilemas da Educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-399, 2014.

PEIRANO, Mariza. O poder da etnografia. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 273-280, 1995.

PHILLIPS, Anne. De uma política das ideias à uma política da presença? **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 268-290, 2001.

- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Luzes antropológicas ao obscurantismo: uma agenda de pesquisa sobre “o Brasil profundo” em tempos de crise. **R@U**, São Carlos, v.8, n. 2, p. 21-28, 2016.
- RABINOW, Paul. Discourse and power: on the limits of ethnographic texts. **Dialectical Anthropology**. Londres, v. 10, 1985.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. **Estrutura e Função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. Gramsci, Turner e Geertz: O Fim da Hegemonia do PT e o Golpe. **R@U**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 11-19, 2016.
- RODOVALHO, Amara Moíra. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 363-422, 2017.
- ROSALDO, Michelle. Em direção a uma Antropologia do self e do sentimento. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 18, n. 54, p. 31-49, 2019.
- RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. *In*: RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Editora Ubu, 2018, p. 9-62.
- SALES, Adriana Barbosa. **Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.
- SANTOS, José V. Tavares dos. **Violências e conflitualidades**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009.
- SCHMICH, Mary. A rápida evolução do termo “transexual”. **Estadão**, São Paulo, 23 jun. 2016. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,a-rapida-evolucao-do-termo-transexual,10000052985>. Acesso em: 8 set. 2019.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SEEGER, Anthony. **Os índios e nós: um estudo sobre as sociedades tribais brasileiras**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- SILVA, Tamires Barbosa Rossi. **Experiências multissituadas: entre cursinhos Trans e ativismos: quais narrativas, que cidadania é essa?** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.
- SILVA, Fernando Guimarães Oliveira; MAIO, Eliane Rose. Sobre a vulnerabilidade escolar de estudantes Trans. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 24-31, 2017.
- SILVA, Hélio. **Travesti, a Invenção do Feminino**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, ISER, 1993.

STENGERS, Isabelle. Reativar o animismo. **Cadernos de Leitura**, Belo Horizonte, n. 62, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/05/caderno-62-reativar-ok.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TORRES, Marco Antônio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas**. 2012. 363 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, S., CASTRO, M.G.; MOUTINHO, L. (Orgs.) **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 249-270.

VIEIRA, Cleiton; PORTO, Maria Rozeli. “Fazer emergir o masculino”: noções de “terapia” e patologização na hormonização de homens Trans. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 55, p. 1-32, 2019.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, p. 1-12, 2010.

ZANELA, Maria. **Travestis em contextos de prostituição de rua: sexualidade como trabalho, dimensões estéticas e códigos de conduta**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

APÊNDICE A – MATRIZES DOCUMENTAIS**Termo de apresentação e autorização para o acompanhamento das aulas**

Projeto de pesquisa: CÁLIDAS ESCOLARIDADES: UMA ETNOGRAFIA COMPARATIVA A PARTIR DE DIFERENTES EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO (título provisório)

Doutorando: Alef de Oliveira Lima.

E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

Orientador: Professor Dr. Carlos Alberto Steil.

E-mail: steil.carlosalberto@gmail.com

O presente termo visa atestar para os fins do projeto de pesquisa a participação livre, esclarecida e consentida por parte do ou da professor/a responsável pela aula. Por meio dele o/a docente reconhece o acompanhamento autorizado das aulas, mediante prévia solicitação do pesquisador em questão. A pesquisa objetiva recolher experiências de escolarização em suas dimensões sociais e subjetivas, assim como processos de aprendizagem. Nesse sentido, a dinâmica da aula e da turma se configuram enquanto importantes espaços de observação participante. O teor epistemológico e metodológico da investigação se assenta na perspectiva etnográfica e se baseia em um comprometimento ético e responsável com as informações produzidas por meio das observações feitas, diários de campos e outras formas de captação de dados.

Fica assegurado aos docentes a liberdade de vetar a presença do pesquisador em sala; a confidencialidade das informações cujos os objetivos são expressamente acadêmicos; a garantia da retirada de dados mediante solicitação antecipada. A observação participante da sala de aula e suas dinâmicas não serão utilizadas para difamar ou ofender cultural, moral e pessoalmente nenhum professor ou professora. O termo se assenta na Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde, promulgada em abril de 2016.

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: _____

Cidade: _____ Data: _____

Termo de autorização de uso de imagem

Eu, _____ inscrito (a) no CPF sob o número _____, AUTORIZO o uso de minha imagem, para os fins do projeto de pesquisa *Cálidas escolaridades: uma etnografia comparativa a partir de diferentes experiências de escolarização*, tendo como pesquisador responsável Alef de Oliveira Lima. A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem é concedida de modo livre e gratuito destinado ao uso acadêmico e didático, com sua distribuição nacional ou internacional assegurada e por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: _____

Contato em caso de dúvidas e maiores informações:

aleflimaufrgs@gmail.com

Contudo, reitero que, durante a entrevista, você poderá se abster de responder a qualquer questão que lhe constranja, cerceie sua liberdade de pensamento e/ou expressão ou ofenda princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que você se sinta invadido/a ou constrangido/a de qualquer forma. Podemos entregar as transcrições das entrevistas e do trabalho finalizado, se assim desejar, e a não concordância com o escrito lhe dá o poder de veto sobre qualquer parte da entrevista.

Visto se tratar de uma pesquisa direta, este termo lhe será oferecido processualmente dado à escolha de participar ou não. Caberá a você autorizar sua participação, bem como o uso do material coletado nas entrevistas, através da leitura do termo e de sua concordância por escrito. O termo de livre consentimento autoriza o uso da narrativa como mote de problematização e comparação com outras falas, observações e percepções.

Em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, você pode entrar em contato com seu orientador, o Prof. Dr. Carlos Alberto Steil através do endereço de e-mail: steil.carlosalberto@gmail.com. Ou, se assim preferir, pode entrar em contato direto com o referido pesquisador por meio do telefone (51) 98154-8900 e no e-mail: aleflimaufrgs@gmail.com.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher os campos abaixo:

Assinatura do participante

Pesquisador/a Responsável:

_____, ____ de _____ de _____.

Termo de Adesão Institucional

A (O) _____ reconhece para os devidos fins o projeto _____ de _____ pesquisa _____ intitulado _____ do pesquisador (a) _____, portador CPF: _____ e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientador o Prof. Doutor _____.

O presente termo atesta a ciência da instituição/iniciativa/coletivo na execução do projeto com suas prerrogativas metodológicas e epistemológicas baseadas nas técnicas peculiares à abordagem antropológica, como observação participante, entrevistas não-diretivas e construção de diários de campo. Atesta também a isonomia do pesquisador e a confidencialidade das informações e dados produzidos ao longo da pesquisa, sendo vedado seu uso para fins que fujam ao interesse acadêmico ou para difamar e injuriar a instituição/iniciativa/coletivo e seus partícipes. Garante-se, por sua vez, a lisura do saber-fazer da investigação e a consulta ou retirada de informações que por ventura venham a identificar ou trazer prejuízo, mediante prévia solicitação.

Cidade: _____, data: _____.

Assinatura do (s) representante (s) da instituição/iniciativa/coletivo

Pesquisador/a responsável/Contato:aleflimaufrgs@gmail.com

ANEXO A – PROJETOS, PROGRAMAS E COLETIVOS (MODIFICADA*)

Projeto	Objetivo	Cidade	Estado
Transdiversidade	Busca a visibilidade de Travestis e Transexuais para a construção de uma política pública trans.	Niterói	Rio de Janeiro
Transpondo o ENEM	É um cursinho popular voltado para a população de Travestis e Transexuais.	Uberlândia	Minas Gerais
Cursinho Popular Transformação	Oferece educação e cultura voltadas para Pessoas Transgêneras, Travestis e Não binárias.	São Paulo	São Paulo
Transcidadania**	Projeto da Prefeitura de São Paulo que busca integrar qualitativamente Pessoas Trans e Travestis em situação de vulnerabilidade social por meio da ação educacional e bolsas de incentivo.	São Paulo	São Paulo
Transviando o ENEM	É uma comunidade de aprendizagem construída por e para Transgêneros, Transexuais, Travestis e Intersexuais que tenham interesse em participar do ENEM e/ou demais vestibulares.	Salvador	Bahia
Prepara Nem	Começou como um projeto de pré-vestibular auto organizado e auto-gestionado, mas se desenvolveu em uma rede de pessoas Trans, para além do vestibular, que conta com apoio de voluntários.	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
TransEnem/BH	É preparatório para o ENEM e de empoderamento voltado para as Pessoas Trans e Travestis.	Belo Horizonte	Minas Gerais

TransEnem/POA	Cursinhos e Coletivo Popular direcionado ao campo da educação que visa acessibiliza o ensino superior a Pessoas Trans e Travestis, além de ser LGB inclusivo.	Porto Alegre	Rio Grande do Sul
TransPassando	Possibilita a formação para o ENEM de travestis e Pessoas Trans através de um programa de educação cuja meta é a conclusão da escolarização média e o acesso à educação superior numa perspectiva de fortalecer ações de combate à transfobia e seus efeitos.	Fortaleza	Ceará
Tô passada	É um curso preparatório para o ENEM e carreira profissional de pessoas LGBTIs.	Curitiba	Paraná
Transvest	É um projeto artístico-pedagógico que objetiva combater a transfobia e incluir Travestis, Transexuais e Transgêneros na sociedade.	Belo Horizonte	Minas Gerais
Projetos manas na escola	Propõe formação na modalidade EJA para população LGBT, em especial Trans e Travestis que foram excluídas da escola.	Rio Grande	Rio Grande do Sul
EducaTrans	Projeto que visa estimular a entrada de Travestis e pessoas Trans na educação superior.	Aracajú	Sergipe
Cursinho Prepara Trans	Cursinho popular gratuito preparatório para ENEM e outros vestibulares para Travestis e Pessoas Trans.	Goiânia	Goiás

* Retirado de Silva (2017, p.89). A modificação feita buscou integrar na listagem coletivos e cursinhos não mencionados na tabela feita pela autora.

** O programa Transcidadania é o único cuja fonte vem da ação do governo municipal.