

Alunes trans e professores cis: etnografia, diferença e diversidade no escopo da educação popular

Alef de Oliveira Lima
Doutorando em Antropologia Social - PPGAS/UFRGS
aleflimaufrgs@gmail.com

Resumo: *A cisgeneridade, assim como qualquer outra categoria de gênero possibilita certas experiências sociais e também inviabiliza outras. A questão que ela remete esboça uma certa relação com os sistemas sexo-gênero das sociedades “ocidentais”. O presente artigo se apoia em um modo crítico de pensar a vivência da docência de professores e professoras cisgênero, dentro de um Coletivo político de Educação Popular centrada em alunes Trans, localizado na cidade de Porto Alegre/RS. Para tanto, visa indagar o lugar da diversidade no escopo da prática pedagógica, situá-la enquanto uma problemática ética que perfaz aspectos sutis, mas extremamente importantes no reconhecimento social da população Trans. O ponto de partida do texto é ancorado em uma abordagem etnográfica e se utiliza da observação-participante no interior do funcionamento do Coletivo e do exame de algumas percepções do corpo discente Trans sobre as condutas e sentimentos gerados no contato com professorado cis. Os resultados apontam para um tensionamento recursivo da docência como lócus de ação e desnaturalização da cisgeneridade.*

Palavras-chave: *Etnografia; Diversidade; Transexualidade; Educação Popular*

Abstract: *Cisgenerity, like any other category of gender, enables certain social experiences and also makes others unfeasible. The question it raises outlines a certain relationship with the sex-gender systems of “western” societies. This article is based on a critical way of thinking about the teaching experience of cisgender teachers, within a Political Collective that performs a Popular Education action centered on Trans students, located in the city of Porto Alegre / RS. To this end, it seeks to investigate the place of diversity within the scope of pedagogical practice, to situate it as an ethical problem that makes up subtle but extremely important aspects in the social recognition of the Trans population. The starting point of the text is anchored in an ethnographic approach and uses participant observation within the Collective's functioning and the examination of some perceptions of the Trans student body about the behaviors and feelings generated in contact with cis teachers. The results point to a recursive tensioning of teaching as a locus of action and denaturalization of cisgenerity.*

Keywords: *Ethnography; Diversity; Transsexuality; Popular Education*

Introdução

Este artigo procura sintetizar duas ou três ideias que surgiram no decorrer do meu trabalho de campo com um Coletivo de Educação Popular na cidade de Porto Alegre/RS. Com muito respeito, o texto trata de questões sensíveis à prática pedagógica junto a sujeitos ignorados ou invisibilizados no seio da educação “formal”. O Coletivo, ao qual me vinculo enquanto professor de sociologia e também na condição de doutorando, pesquisador em Antropologia Social desde 2018¹, foi formulado em meados de 2015 com o intuito de garantir as Pessoas Trans e Travestis um espaço pedagógico seguro e acolhedor. A iniciativa detém como base: a horizontalidade e a coletividade como princípios éticos, e conseqüentemente, se centra nas discussões de gênero, sexualidade e Transfeminismo na forma de aportes para suas ações. O objetivo inicial se concentrava na oferta de aulas e “aulões” para esse recorte populacional, e até então não existia um local específico e os espaços de aprendizagem variavam entre casas e apartamentos dos/as voluntários (es).

Em 2016, o Coletivo autodenominado de TransEnem/Porto Alegre, passou a integrar o quadro extensionista do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/campus Centro). Nesse contexto houve uma pequena expansão do seu escopo de atuação. Já pertencente enquanto *programa de extensão* ao IFRS, começou a realizar formações e capacitações em Educação Popular, gênero e diversidade, além de selecionar os/as professores-voluntários/as de modo mais sistemático. No ano de 2017 (até o presente ano) ocorreu uma abertura de foco, assim alunes² lésbicas, gays, pansexuais e não-binários foram aceitos para participar também. Apesar da clara orientação política do protagonismo de Pessoas Trans, o TransEnem também conta com um Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPS), com profissionais da pedagogia, serviço social e psicologia, eles e elas oferecem momentos e reuniões a partir de temas solicitados por alunes e professores.

O funcionamento do Coletivo ocorre por meio de assembleias mensais, no segundo sábado de cada mês (exceto feriados), elas são lugares de decisão e deliberação das questões caras aos seus participantes. Além dos profissionais já citados, a equipe de organização do TransEnem é auxiliada por comunicadores sociais, pessoas responsáveis pela “tesouraria” feita através de parcerias com empresários LGBTQIAP+³ da região porto alegreense, brechós, rifas e ações de coleta junto a bares e casas noturnas. O efeito disso é que além do cursinho pré-vestibular focado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), se mantém uma política de subsídio de passagens escolares para os/as alunes. Do ponto de vista do perfil social dos docentes: a maioria é cisgênero⁴, isto é, se reconhece supostamente a partir do gênero designado no nascimento, branca, com pais e mães com ensino superior completo, jovens universitários de várias áreas do conhecimento.

1 Em 2018 entrei na condição apenas de docente junto com mais três pessoas para atuar na disciplina de sociologia. No ano de 2019, iniciei o trabalho de campo com o Coletivo. Ainda, em 2018 ingressei no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Termo utilizado para contornar a desinência de gênero da palavra aluno/aluna.

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer (Genderqueer/Questionando/Não-binários), Intersexuais, Assexuais, Agênero, Arromânticas, Pansexuais e o símbolo + sinaliza para pessoas que não se reconhecem como heterossexuais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em 19 de Novembro de 2019.

4 O termo cisgênero foi criado em 1999 por Donna Lynn Matthews e serve para descrever pessoas cuja identidade de gênero estaria compatível com as características fisiológicas. O que implica considerar o sujeito cis como supostamente adequado ao gênero designado no nascimento. Maiores informações conferir: http://donnas-hideout.org/tg_def.html. Acesso em 13/11/2019

A importância dessa contextualização inicial é para melhor situar a problemática geral do artigo: o modo como a diversidade e a diferença podem se constituir ou não enquanto regimes de afetação ética e um problema pedagógico. De maneira ampla, o conteúdo empírico exposto aos leitores faz parte do material etnográfico produzido ao longo da minha pesquisa (ainda em execução) junto ao Coletivo. Durante a observação-participante, na construção de momentos de escuta e oficinas de pesquisa com os/as alunes foi possível aventar um exercício antropológico sobre: por qual forma as relações, assimetrias e padrões de poder se apresentam no campo dos relacionamentos entre professores/as cis (cujo não questionamento de sua identidade de gênero é evidente) com sujeitos Trans em que essa questão é fundante de sua constituição subjetiva? No corpo do texto procuro responder essa pergunta com base em uma problematização do lugar da docência marcada pela alteridade dos corpos discentes. Utilizo minha própria experiência subjetiva como mote analítico para um autoquestionamento mais singular acerca dos lugares do gênero na prática pedagógica. Nesse aspecto recupero a necessidade de marcar os sujeitos cis pelo plano de fundo do sistema sexo-gênero (RUBIN, 1975) e remetê-los, também ao campo da diversidade estrutural das relações sociais.

Como marcar a cisgeneridade na docência?

De muitas formas me sentir afetado pela participação docente dentro do TransEnem/RS, menos pelos motivos convencionais e mais por um lugar de partilha emocional e social, irrestrito a questões puramente pedagógicas. No entanto, é preciso dizer: o contato prolongado com histórias de vidas marcadas por um tipo de violência tão cotidianamente arraigada me deixou atento aquilo que Judith Butler definiu como precariedade:

[...] a precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária. Populações diferencialmente expostas sofrem um risco mais alto de doenças, pobreza, fome, remoção e vulnerabilidade à violência sem proteção ou reparações adequadas. A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado, à violência urbana ou doméstica, ou outras violências não representadas pelo Estado, mas contra as quais os instrumentos judiciais do Estado não proporcionem proteção e reparação suficientes. (BUTLER, 2018, p.41)

A precariedade das condições de vida da população Trans se enquadra coerentemente na explicação da autora de variadas maneiras. Quando se está em uma sala de aula com sujeitos marcados por um processo de estigmatização reforçado por normalizações de gênero, é relativamente fácil se indignar. Mas, também, é cômodo criar barreiras autoimunes para se sentir menos exposto a interpelação política que os corpos dessas pessoas expressam em sua existência. As trajetórias de escolarização de Transexuais e Travestis são marcadas por relações intermitentes com a escola e muitas vezes, resguardam mágoas de colegas, docentes e da comunidade escolar (SOUZA; BERNARDO, 2014). Uma experiência emocionalmente dolorosa com a vida estudantil e vivenciada a partir de filtros de desrespeito e perseguição. É difícil ao docente não remarcar sua prática por essas percepções. Os/as alunes levam para a sala a fragmentariedade dessa vivência escolar, e buscam no Coletivo formas de romper com a repetição da sensação de vulnerabilidade, assim como, construir pontes de identificação e matrizes de socialidades.

Gostaria de insistir nessa experiência emocional arrogada acima. É precisamente esse campo de possibilidades para situar a alteridade enquanto efeito da relação alunes-professor/es. Tomando o Coletivo como um lugar de intensidades – não apenas pedagógicas, mas políticas e sensíveis, é válido ajuizar como um professor cis, que naturalizou sua identidade de gênero em seus vinte e seis anos de vida, irá se deparar com pessoas marcadas tão fortemente

por esse questionamento⁵. A primeira coisa é, ao meu ver, prestar atenção no que foi dito por um dos/as meus alunes, Cássio, de 23 anos, homem Trans, argumentou: “Bem, professor, acho que o gênero não é uma exclusividade das Pessoas Trans, o senhor também tem gênero” (Diário de Campo, 09/05/2019). Exatamente, dizer-se não marcado pelo questionamento do gênero é uma meia-verdade. Os/as alunes evidenciam essas marcações da diferença tão naturalizadas e escamoteadas na prática pedagógica, supostamente não incluídas na sala de aula.

O impacto disso é uma ignorância “inconsequente” com as experiências de gênero dos “Outros”. Em alguns momentos, durante a observação das aulas de outros colegas e no procedimento de escuta para a construção dos argumentos da tese junto aos/as alunes, fui instado a perceber o modo como o gênero é reiteradamente ignorado por sujeitos cis. Certa vez, em meio a uma explicação um professor confundiu o pronome de tratamento de um aluno Trans, o chamando por ela. O fato foi imediatamente corrigido. Porém, instantes depois do fim do período, um pouco antes da entrada de outro docente, os/as alunes comentaram que não foi a primeira vez. Perguntei, no calor do momento sobre o sentimento gerado naquela confusão e recebi como resposta: “É desconfortável. Aguento ser chamado de mulher, de menina pela minha família ou em outros lugares. Mas, não gosto que isso aconteça aqui. O TransEnem é um os únicos lugares onde eu não me permito ser chamado pelo nome morto” (Tiago⁶, homem Trans, 19 anos, 01/04/2019).

A importância da designação adequada dos pronomes acaba suscitando angústias nos/as discentes. Eles e elas autoquestionam sua passabilidade⁷. Esse aspecto aparentemente menor para as pessoas cisgênero, produz uma sensação de inadequação e desrespeito para as Pessoas Transexuais. É bom que se diga: enquanto cisgênero, não posso tomar para mim um lugar de fala (RIBEIRO, 2019). Ou seja, para tratar da problemática aqui apresentado escrevo a partir da uma posição social e epistemológica de etnógrafo que não visa protagonizar ou diminuir as vivências que subjetivamente e corporalmente não me atravessam. Portanto, minha exposição tem um visível limite ético. Entretanto, aponto uma ligação entre essas dificuldades dos/as professores, a invisibilização de sua marcação de gênero, que precisa ser questionada enquanto forma de subjetivação e experiência de gênero propriamente vivenciadas pelo binarismo, para ser desnaturalizada. De toda a forma, o não questionamento das identidades de gênero é um privilégio. O incremento necessário para a indagação é ver-se naquilo que a docência autoriza a pensar sobre a diversidade do mundo.

Inúmeros autores como Paulo Freire (1996), Bell Hooks (2011) e Guacira Lopes Louro (1999) advogaram reiteradamente em suas obras a reinvidicação do ato docente marcado pela alteridade. Entenda-se que o Outro não remete unicamente a um indivíduo isolado – mas, um sujeito constituído por relações sociais, uma vez que, a Educação Popular traduz anseios diversos, a partir de atores sociais historicamente vulnerabilizados. Nessa direção, argumento que desnaturalizar o gênero que atravessa a prática pedagógica, e correntemente, as pessoas protagonistas dessa prática, requer a construção de uma abertura, isto é, um processo de permeabilidade as demandas postas na interatividade do espaço de aprendizagem. O ensino-aprendizagem é justamente o ponto central da reconstrução dos entendimentos públicos por parte do corpo docente:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do

5 Falo explicitamente da minha experiência nesse ponto.

6 Todos os nomes utilizados no artigo são fictícios e visam garantir aos interlocutores o direito a não-identificação.

7 A passabilidade é uma categoria êmica e sucintamente se define pela potencialidade de passar despercebido ou despercebida a partir da identidade de gênero assumida. De modo a trafegar homogeneamente nos espaços sem ser arrogado/a/e sobre a suposição de uma adequação ao sexo de nascimento.

conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vai sendo desvelado. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE, 1996, p.4).

As implicações e certa urgência em se auto perspectivizar como sujeito marcado pelo binarismo de gênero vaza por diferentes saídas. Uma delas é entender o respeito aos nomes e prenomes que simbolizam para a população Trans. O nome morto⁸ (nome do registro civil) é concebido enquanto um espaço da falta de reconhecimento, um lugar de deslegitimação que foi compulsoriamente dado por uma relação socialmente aleatória entre a genitália e um tipo de expressão de comportamentos e temperamentos. O flagrante da situação de “confundir” as expressões e identidades de gênero de sujeitos Trans é a ausência de autoimolação sobre sentir-se pertencente também a um gênero, tomado inquestionavelmente como seu, cuja própria performatividade (BUTLER, 2000) é ignorada para tentar supor o gênero do Outro sem se dá ao trabalho, simples e eficaz, de perguntar.

Viviane Vergueiro, uma acadêmica e ativista transfeminista, mencionou uma ideia fundamental para entender os privilégios de uma cisnormatividade:

Cisgeneridade eu entendo como um conceito analítico que eu posso utilizar assim como se usa heterossexualidade para as orientações sexuais, ou como branquitude para questões raciais. Penso a cisgeneridade como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão. A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada descolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgeneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque esse posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades Trans, por exemplo (VERGUEIRO, 2014, p.17).

Segundo outras autoras é preciso dimensionar a cisgeneridade e suas implicações em termos de um campo político de identidades não questionadas e não patologizadas (BENTO; PELÚCIO, 2012). Esse tipo de cissexismo⁹ é reforçado quando professores e professoras se eximem tacitamente de se reconhecerem como sujeitos em que as identidades também foram construídas em cima de arbitrariedades culturais e simbólicas. De modo vulgar, talvez seja interessante remarcar à docência, pela posicionalidade de pertencer a um tipo de subjetivação e identidade profissional, em que gênero passe a designar, também, um modo de constituição de si.

Como a diversidade e a diferença podem ser problemáticas pedagógicas?

Talvez se possa pensar que os temas da diversidade e diferença se constituam reciprocamente: o diverso é enquadrado nos imaginários sociais como aquilo tomado como diferente em relação à alguma coisa. Os marcadores sociais das diferenças (SOUZA, 2014) designam quase formas semiperfeitas dos aspectos de uma alteridade (encarnada) em corpos de Pessoas Com Deficiência, Pessoas Pretas, Sexagenários, Pessoas Trans, Mulheres, Crianças, Imigrantes, Nordestinos. Fato demarcador de sua pressuposta diversidade. No teor dos marcadores, esses indivíduos, cujas características são desprezadas por outros indivíduos tão

8 É preciso deixar claro, enquanto pesquisador não tive e não tenho acesso aos nomes civis (nomes mortos) de nenhum dos/as participantes da pesquisa.

9 Ver: Hailey Kaas. O que é cissexismo?

diversos quanto eles próprios, se está colocando uma assimetria das diferenças. O jogo, posto dessa maneira, é quais diversidades serão estigmatizadas?

Do ponto de vista do texto e da experiência etnográfica sobre as vivências educativas oferecidas no Coletivo para sujeitos Trans, nomeio as categorias diversidade e diferença como um sistema de alteridades, padrões, subversões e assimetrias de poder. Quiçá seja necessário que os leitores reflitam sobre como as diversidades não podem assumir um estatuto fechado; ao que estão mais fortemente relacionadas a possibilidade de arrogar às ideias de universalidade ou de um “padrão universal” ao seu lugar particular e localizado. Algo muito similar a proposta de Donna Haraway (2009) quando descreveu o conceito de privilégio da perspectiva parcial. Trata-se de pensar as diferenças e diversidades constituídas ubiquamente, e, portanto, não possuem uma voz onipresente – toda a diversidade designa, isto sim, uma posição parcial. Os cis e os brancos, os héteros e toda sorte de indivíduos aparentemente não localizados, falam de pontos específicos dentro de uma organização social temporalmente presente.

Para compor melhor trago uma cena etnográfica do meu diário de campo:

O apartamento de Débora [uma das responsáveis pela organização do Coletivo e da assembleia naquele dia] me pareceu espaçoso para nossa reunião. A mobília era grande e parecia nos engolir. O dia estava fresco e aos poucos os participantes da assembleia foram chegando. Como fui o primeiro a chegar peguei um lugar de julguei confortável. O foco era a discussão sobre o IFRS e a ausência de saída de incêndio da torre sul, justamente o prédio no qual nossa sala de aula estava localizada. Comentou-se que o IFRS estaria em um processo de licitação e a reforma provavelmente duraria todo o ano. Em algum momento, a questão dos prenomes e nomes dos/as alunes entrou em debate a partir da dúvida de um professor, na realidade, uma queixa acerca de não conseguir identificar o gênero do referido/a discente. Ao que, foi interrompido por Luana, assistente social e psicóloga vinculada ao NAPS, ela pontou da seguinte maneira: “Temos que ter cuidado com as palavras. No TransEnem/RS, temos um glossário: alunes, voluntaries, cisgêneros. A língua é binária, mas, nós não.”. A indicação de Luana era fluída, calma e extremamente assertiva, nunca foi o caso de dizer que podemos “eliminar o gênero da língua”, e sim, desnaturalizar a linguagem do gênero (Diário de Campo, 09/03/2019).

Talvez faltasse ao docente compreender que as problemáticas da diversidade e da diferença integram uma possibilidade ampla de resignificação da prática pedagógica. Ao reconhecer os processos vivenciadas por parte dos/as estudantes até chegar na sala de aula. O professor acaba tomando ciência de que precisa acolher demandas de educação singulares, não exatamente para deixar de lado os conteúdos e assuntos da aula, mas, no sentido de posicionar a práxis no interior de uma nova proposta social. Decorre daí, uma espécie de desafio um tanto maior, já comentado, sobre como se olhar de fora enquanto um sujeito ilusoriamente não marcado pelas identidades de gênero.

Nessa direção a produção de uma pedagogia da diversidade pode ser entendida como forma de instanciação e evidenciação das iniquidades educacionais. Na minha explicitação, esse aspecto traduz a potencialidade de reconhecer a construção do conhecimento eivado por assimetrias que merecem ser problematizadas independentes de escopos disciplinares específicos. Ao que, a própria diferença é material da aula, matéria transversal e imanente aos rituais de socialização e aprendizagem, pois, emerge do encontro coletivo. Dessa maneira, falar das diversidades e das diferenças como problemáticas caras à pedagogia, expõe a necessidade de percebê-las integrantes nos processos de ensino-aprendizagem, quer os/as docentes entendam e se atentem para isso ou não.

Etnografia, ética e engajamento

Mencionei na introdução do artigo algo muito particular sobre a ética como um regime de afetação. Aqui posso ser mais didático ao explicitar as necessidades de uma eticidade requerida para um empreendimento etnográfico, em minha perspectiva o trabalho de campo etnográfico solicita formas de engajamentos potencialmente mediadas pelo afeto ou não. É curioso, o engajamento descreve melhor a participação, a ideia, conforme lembra Tim Ingold (2019) é pensar que ao se engajar nas causas e atos da vida dos “outros” nos tornamos parte de suas lutas, tanto quanto, impressões de uma alteridade posta nessa relação, e assim, consistem, na perspectiva do autor, um processo de aprendizagem. Engajar-se é estar aberto a escuta comprometida com as pessoas que se tornam interlocutoras (INGOLD, 2015). Dessa maneira, a abordagem etnográfica ganha sentido e passa a ser operacionalizada por uma lógica de reciprocidade.

Quando perguntava a turma quais os sentidos que eles e elas enxergavam (davam) as suas experiências escolares anteriores à entrada no Coletivo, a maioria me respondia, a partir de sua vivência pessoal, todavia existia quase sempre um pano de fundo comum: a noção de uma invisibilização de suas singularidades frente a instituição escolar. Essa invisibilidade representava algo “sutil” – um olhar de desprezo, uma piada, um gesto de afetação debochado – ou se constituía enquanto um desrespeito sistemático e institucional quando um professor insistia em chamar o nome morto, ao invés do nome social. A escola, quando cria formas de expulsões veladas e demonstra certa incapacidade seletiva em lidar com as diferenças que não são facilmente docilizadas por suas técnicas de disciplinamentos, fornece uma pista de compreensão importante.

No escopo da minha metodologia de pesquisa, além de observar as aulas, estou atento a aspectos da relação entre professores e alunos traduzidos em uma assimetria que não é apenas matizada por questões pedagógicas. Percebi o lugar da função-docente tendo um peso moral, justamente por considerar as escolarizações passadas desses sujeitos. É válido, em razão do argumento exposto sobre o modo que os sujeitos cis naturalizam suas identidades de gênero de forma a não constituir pontes de autopercepção, dizer que tanto a diversidade quanto as diferenças de identidades de gênero, ou mesmo a cisgeneridade, ou a docência tomam na abordagem etnográfica um *status* de categorias abertas de cunho metodológico, na medida em que descrevem situações sociais impregnadas de relações de poder. Portanto, condensam formulações de interações e agências distintas. O reconhecimento da maneira como essas interações criam formas/impactados de afeto no cotidiano da atuação de um professor ou professora me parece ser um ponto central.

Se sentir afetado (FAVRET-SAADA, 2005) é também implicar-se no encontro com a alteridade. As modalidades de identificação e socialidades produzidas no espaço-tempo da aula não são subsumidas no processo de aprendizagem. Os alunos e as alunas percebem frequentemente qual a intensidade que um docente tem em se engajar nessa experiência. O fato dessa aprendizagem situar uma fronteira entre o que é o ato pedagógico enquanto ato político, coloca uma interpelação ética: “É possível ensinar sem ser afetado pela realidade existencial dos/as nosso/as discentes”? Pessoalmente, pela própria prática etnográfica diria que não: a afetação, o engajamento, arrogam ao professor sua vulnerabilidade e sua potencialidade. Negar aos discentes que suas vozes sejam compreendidas como indagações acerca dos sentidos da educação para pessoas sistematicamente vulnerabilizadas parece esvair o que é necessário para que exista o despertar de uma aprendizagem.

Considerações finais

Em todo o artigo procurei lançar mão de uma abordagem etnográfica viável ao leitor, de forma a margear o texto, o que reflete em alguma medida, minha experiência de participação como docente e etnógrafo dentro do Coletivo de Educação Popular TransEnem/RS. Talvez a maior dificuldade seja examinar o lugar da cisgeneridade no ato docente. Essa marcação vem acompanhada de uma crítica sobre o modo como as identidades de gênero não questionadas, realizam procedimentos de naturalização das relações de poder e, acabam, inviabilizando o reconhecimento de outras expressões de gênero e de sexualidade não vislumbradas pela desconstrução das formas binárias de se entender a corporeidade e o próprio gênero ou a morfologia sexual.

Existiram desafios na escrita do texto, um deles relacionado a possibilidade de entender coerentemente de qual posição eu posso falar acerca das percepções dos/as alunes, se por um lado a condição de professor me oportunizava formas de aproximação diretas, como por exemplo, nos momentos antes do final da aula de sociologia onde eu propositadamente “guardava um tempo” para discutir os temas requeridos pelos/as discentes. Por outro, tal proximidade não deixava de ser atravessada por questões de poder. Afinal, mesmo que exista uma reciprocidade, o cargo de professor impactava, e em alguns instantes fui questionado sobre o lugar que ocupava. Aprendi com esses questionamentos a me deparar com os privilégios da cisgeneridade e com minhas próprias perguntas sobre a posicionalidade que ocupava, e as características da etnografia. No mais, a sinceridade das minhas respostas resultou em uma abertura “desconfiada”, mas consistente. Aos poucos, tacitamente, a turma foi relatando e se posicionamentos acerca das questões e temas trazidos durante as aulas.

No teor geral foi possível enxergar as potencialidades que ciência antropológica pode alcançar quando dedicada a perspectivar espaços de ensino-aprendizagem, e assim presentificar alteridades e desigualdades esmaecidas nos processos formativos, principalmente, dentro dos quadros educacionais (GUSMÃO; QUADROS; DIETZ, 2016). Este artigo não busca entregar aos leitores uma receita de bolo sobre como proceder ou vivenciar experiências complexas de se lidar com alteridades que demandam uma sensibilidade política e ética fundamental. No mais, é preciso ainda muito aprofundamento para se entender o quanto um etnógrafo é resultado de seus afetos, mesmo aqueles não codificados pela experiência epistemológica que a antropologia proporciona.

Referências

BENTO, Berenice & PELÚCIO, Larissa. “Despatologização do gênero”: a politização das identidades abjetas. *Revista de Estudos Feministas*, 20(2), 2012: 569-581.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser Afetado”. *Cadernos de Campo*, 13(2), 2005: 155-161.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Neusa; QUADROS, Marion Teodósio de; & DIETZ, Gunther. (Orgs.). “Apresentação”: Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, 27(1), 2016: 1-11.

HARAWAY, Donna. “Saberes localizados”: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 14(5), 2009: 7-41.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. “Conociendo desde dentro”: reconfigurando las relaciones entre la antropología e la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2), 2015: 218-230.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RUBIN, Gayle, “The traffic in women: notes on the political economy of sex”. In: REITER, Rayna (Org) *Toward an anthropology of women*. New York, Monthly View Press, 1975.

RAMÍREZ, B. “Colonialidad e cis-normatividade”. Entrevista con Viviane Vergueiro. *Iberoamérica Social*, 3(2), 2014: 15-21.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Márcia Hespanhol. “Transexualidade”: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Bagoas: Estudos gays, gênero & sexualidades*, 1(11) 2014: 157-175.