UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS PIMENTEL DE OLIVEIRA XAVIER

DIREITO DAS PESSOAS TRANS À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: HISTÓRIAS DE ABJEÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

São Paulo
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

THAÍS PIMENTEL DE OLIVEIRA XAVIER

DIREITO DAS PESSOAS TRANS À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: HISTÓRIAS DE ABJEÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite – CRB- 8/82204

X3d

Xavier, Thaís Pimentel de Oliveira
Direito das pessoas trans à educação no município de São Paulo: histórias de abjeção, exclusão e resistência / Thaís Pimentel de Oliveira Xavier; orientadora Cláudia Pereira Vianna. -- São Paulo, 2020.
122 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Identidade de gênero. 4. Transgênero.
I. Pereira Vianna, Cláudia , orient. II. Título.

THAÍS PIMENTEL DE OLIVEIRA XAVIER

DIREITO DAS PESSOAS TRANS À EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: HISTÓRIAS DE ABJEÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna

Aprovada em: __/__/__

Banca examinadora

Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna (orientadora)
Instituição: FE-USP
Assinatura _____

Profa. Dra. Maria Cristina Cavaleiro
Instituição: UENP – PR
Assinatura: _____

Profa. Dr. Marco Antonio Torres
Instituição: UFOP
Assinatura: _____

Dedico esta dissertação a todas as pessoas trans* que conheci no decorrer da pesquisa e a todas aquelas que lutam diariamente por uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças.

AGRADECIMENTOS

A Olorum, todos os Orixás e guias espirituais, pela força e axé nessa caminhada.

À minha orientadora, Cláudia Pereira Vianna, que se tornou uma grande inspiração para mim. Obrigada pelas orientações cuidadosas, paciência e valorosos ensinamentos durante todo este período.

À Elisabete Oliveira (*in memorian*), pela acolhida e extrema generosidade em disponibilizar seu tempo e seus esforços para ajudar uma pesquisadora iniciante com todo seu carinho e sabedoria.

Aos professores Marco Antonio Torres e Fabiana Jardim, que integraram a minha banca de qualificação e contribuíram de forma significativa para esta dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, pela acolhida e suporte em momentos decisivos.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (Edges), em especial às colegas e aos colegas do grupo de orientação da Professora Cláudia Pereira Vianna junto ao Edges, pelas leituras e contribuições preciosas direcionadas ao meu projeto de pesquisa.

A todos os funcionários do Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis, pela recepção, por terem literalmente aberto as portas para mim e terem dado o suporte necessário para que minha pesquisa de campo fosse realizada.

A todas as pessoas trans* que participaram desta pesquisa, compartilhando suas histórias, dissabores e sonhos. Agradeço imensamente pela confiança e por terem disponibilizado seu tempo.

À minha mãe, Gina Pimentel, e a meu pai, Wilson Xavier. Qualquer agradecimento não seria suficiente para expressar meu amor e eterna gratidão por terem feito o melhor que puderam por mim. Obrigada pela educação, valores e cuidado.

À minha avó materna, Raimunda, e à minha avó paterna, Maria, pela sabedoria ancestral e carinho que marcaram minha existência.

À madrinha Lourdes e ao padrinho Rory, agradeço o apoio, carinho, cuidado e incentivo em todas as minhas empreitadas.

Ao meu irmão Tomás, pela parceria de sempre. Seria difícil colocar em palavras o quão grata sou por todo apoio, saberes e reflexões compartilhadas. Você sempre poderá contar comigo.

Ao Victor, companheiro de todas as horas. Pelo amor, companheirismo, paciência e compreensão pelas minhas muitas ausências nesses últimos três anos.

Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver.

bell hooks

RESUMO

XAVIER, Thaís Pimentel de Oliveira. **Direito das pessoas trans à educação no município de São Paulo**: histórias de abjeção e resistência.

Esta dissertação é o resultado de uma investigação sobre como pessoas que se autoidentificam como trans* vivenciaram processos de exclusão e abjeção e forjaram formas de resistência na tentativa de garantir o seu direito à educação. Ainda que a Constituição Federal de 1988 acene com a garantia desse direito para todxs, sem quaisquer formas de distinção, essa é uma realidade que não se efetiva para grupos marcados por gênero, etnias/raça, sexualidades e classes sociais inconformes. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, que contou com cinco entrevistas com pessoas trans*, vinculadas ao Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis, com o intuito de aprofundar a compreensão da relação entre os processos de autoidentificação como trans* e a relação estabelecida com a escola nesse percurso. Os resultados da pesquisa revelam que a escola se configura como uma esfera excludente em relação à permanência de estudantes que desafiam as normas de gênero. No entanto, a existência de pessoas trans* no ambiente escolar convida a repensar as relações de gênero e o formato da instituição escolar e a propor uma escola realmente inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Transgênero. Identidade de gênero.

ABSTRACT

XAVIER, Thaís Pimentel de Oliveira. **Right of trans people to education:** stories of exclusion, abjection and resistance.

The purpose of this investigation is to understand how people who self-identify as transgender have experienced processes of exclusion, abjection and created forms of resistance in an attempt to guarantee their right to education. Although the Federal Constitution of 1988 guarantees this right for all without distinction, this is a reality that is not effective for groups marked by non-conforming gender, race, sexualities and social classes. The study was conducted through a qualitative research that included the interview 5 trans* people related to the LGBTI Citizenship Center Luana Barbosa dos Reis, in order to deepen the understanding of the relationship between the trans* self-identification processes and the relation established with the school. The research results reveal that the school is configured as an exclusionary sphere in relation to the permanence of students who challenge gender norms. However, the existence of trans* people in the school environment invite their agents to rethink gender relations and the format of the school institution, proposing a truly inclusive school.

Key Words: Education. Gender. Transgender. Gender identity.

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABLGBT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ASTRAL – Associação das Travestis e Liberados
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
Cads – Coordenadoria da Diversidade Sexual
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH – Centro de Combate à Homofobia
Cieja – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CRD – Centro de Referência à Diversidade
CCLGBTI – Centro de Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Mulher Transexual, Homem Trans e Intersexual
CF – Constituição Federativa
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ENTLAIDS – Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Atuam na Luta contra a AIDS
FBPF – Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
Fies – Programa de Financiamento Estudantil
GBT – Grupo Brasileiro de Transexuais
GGB – Grupo Gay Bahia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MHB – Movimento Homossexual Brasileiro
MTC – Movimento Transexual de Campinas
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSC – Organização de Sociedade Civil
Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
POT – Programa Operação Trabalho
RH – Recursos Humanos
SDH/PR – Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República
SMDHC – Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania
SMDTE – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico do Trabalho
TMM – *Trans Murder Monitoring Project*
Unifesp – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **10**

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO: PARA TODOS E NÃO PARA TODXS **15**

1.1 OS ESTUDOS DE GÊNERO E SEU USO NA DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO 22
1.2 "TRAVESTI NÃO É BAGUNÇA!" - IDENTIDADES TRANS, DISCURSOS PATOLOGIZANTES E MOVIMENTOS SOCIAIS 34
1.3 SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: E AS PESSOAS TRANS*? 45

2 RUMOS DA PESQUISA: DOS DIÁLOGOS ACADÊMICOS À ESCUTA DAS PESSOAS TRANS* **50**

2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PESSOAS TRANS* E EDUCAÇÃO NA CAPES 50
2.2 PROJETO REINSERÇÃO SOCIAL TRANSCIDADANIA 55
2.3 CENTROS DE CIDADANIA LGBTI (CCLGBTI) 58
2.3.1 O Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis *60*
2.4 ENTREVISTAS: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM, FIOS QUE SE PERDEM 64
2.4.1 Valentina: "Nunca mais homem levanta a mão pra dar na minha cara" *69*
2.4.2 Rebeca: "Caí no mundo da prostituição" *74*
2.4.3 Antonio: "Até na criminalidade eu me enveredei" *76*
2.4.4 Maria Eduarda: "Já tentei me matar" *79*
2.4.5 Arlequina: "O crack toma tudo da gente, toma até a alma" *81*

3 TRANS* NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE ABJEÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA **86**

3.1 "EU PAREI A ESCOLA PORQUE A ESCOLA NÃO ESTAVA ME ACEITANDO NAQUELE PADRÃO" 87
3.2 "VOLTAR A ESTUDAR DEPOIS DE BURRA VELHA? 96
3.3 "ENEM EU FIZ UMA VEZ SÓ E SAÍ DESNORTEADA" 101
3.4 "O ESTUDO PARA MIM ESTÁ DANDO OUTRA PERSPECTIVA DE VIDA" 104
3.5 PEDAGOGIAS COTIDIANAS DE RESISTÊNCIA 106

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO HÁ UMA RECEITA! **110**

REFERÊNCIAS **113**

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO **119**

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PESSOAS TRANS* ATENDIDAS PELO CCLGBTI **120**

APÊNDICE 3 – FICHA CADASTRAL **121**

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **122**

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o direito à educação de pessoas que se autoidentificam trans*[1] surgiu ainda durante a graduação em pedagogia. Ingressei no curso em 2011, aos dezenove anos, e sem nenhuma familiaridade com o ambiente acadêmico, nem com as leituras de textos com linguagem um tanto rebuscada ou com a Universidade em si. Considero ter aprendido muito com as vivências proporcionadas pela graduação. Entre elas, fui entendendo aos poucos os significados de ser uma mulher negra em uma sociedade extremamente desigual, racista e excludente. O interesse pelas questões de gênero surgiu a partir das experiências vivenciadas nas aulas, com as leituras de textos, nos corredores da faculdade, na relação com colegas e nos espaços destinados à convivência, como o Centro Acadêmico.

Inquieta com a variedade de pensamentos, experiências, conhecimentos e informações obtidas durante essa trajetória, percebi o quanto a Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, encontrava-se carente de disciplinas que discutissem gênero ou diversidade. Apesar da existência dessas disciplinas, elas eram poucas e oferecidas pelas duas únicas docentes que estudavam e trabalhavam com o tema. Em quatro anos e meio, cursei, dentro da Feusp, duas disciplinas que abordavam as relações de gênero no contexto escolar, ambas oferecidas como disciplinas optativas pela Professora Doutora Cláudia Vianna, minha orientadora. Antes de cursá-las, no entanto, procurei disciplinas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na área de antropologia, que tratavam de temas relacionados a gênero, ainda sem conseguir me apropriar inteiramente das temáticas propostas.

---

[1] O uso do termo pessoas trans* tem um sentido êmico, ou seja, é um termo guarda-chuva ligado às identidades de gênero para se referir a identidades de gênero não normativas que ganham significado no próprio processo de construção das identidades de gênero, mais especificamente de pessoas transexuais e/ou travestis que não se identificam com as classificações que lhes são atribuídas no nascimento, como homens ou mulheres. De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2012), como um termo “guarda-chuva”, trans* pode abranger diferentes identidades como travestis e/ou transexuais. No entanto, no Brasil, a nomeação das pessoas que se identificam como trans* tem sido ampliada e ressignificada de acordo com o contexto. Marco Antonio Torres (2012) pondera que, apesar do termo trans* ter se popularizado, nem sempre as travestis se sentem contempladas com o uso desse por compreenderem que a categoria travesti está amplamente ligada à luta social organizadas por ativistas no cenário brasileiro.

Entre os anos de 2013 e 2014, comecei a me deparar com notícias sobre crianças que não se identificavam com o gênero que havia sido socialmente atribuído a partir de seu corpo sexuado, as crianças trans*. Curiosamente eu encontrava notícias e reportagens sobre essas crianças apenas na internet. Percebi que dificilmente essas informações ocupavam outras mídias de comunicação. Resolvi iniciar uma investigação sobre crianças e adolescentes trans* no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), sob orientação da Professora Doutora Fabiana Jardim.

Com o término da graduação, percebi que esse era apenas o início de uma investigação muito maior e dei continuidade a esse estudo com a pesquisa sobre o direito à educação de pessoas trans*.

Cabe ressaltar que por ser mulher negra, sei que sou marcada pelas desigualdades de uma sociedade racista, mas reconheço certos privilégios de uma mulher cisgênero[2], universitária e pós-graduanda da USP, e me alio à luta pela transformação desses privilégios em direitos e, nesta dissertação, meu foco específico é no direito das pessoas trans* à educação.

A escolha do tema de pesquisa exige certas compreensões sobre a importância do problema apresentado em esfera social e, também, envolve uma série de motivações que podem passar pelo âmbito pessoal e que revelam, de certa maneira, parte da trajetória de uma pesquisadora.

Assim, esta pesquisa foi motivada em parte pela falta de dados sobre a escolarização de pessoas trans* e pela percepção que essas pessoas não possuem acesso aos direitos básicos de educação assegurados na Constituição.

O objetivo, portanto, foi compreender como pessoas que se autodefinem como trans* vivenciaram processos de abjeção e exclusão, mas também forjaram formas de resistência na tentativa de obter o direito à educação.

Para tal, algumas escolhas teórico-metodológicas foram necessárias.

A primeira delas diz respeito ao uso da linguagem no texto desta dissertação com base no acordo queerográfico.

De acordo com Gil Henriques (2013), o acordo queerográfico é um movimento que propõe uma reinvenção da linguagem (língua portuguesa) como forma de

---

[2] Num primeiro momento, para fins de compreensão, definirei cisgênero ou cis, partindo da concepção de Pedro Ambra (2016, p. 105), “pode assim ser definido como aquele ou aquela cuja identidade de gênero corresponde ao sexo que lhe foi atribuído no nascimento”.

eliminar as desigualdades perpetuadas pela língua. Desse modo, objetiva romper com o uso de uma linguagem transfóbica e sexista, usando uma linguagem inclusiva.

Queerográfico é uma alusão ao acordo ortográfico de 1990, junto com a palavra *queer,* antes usada de forma pejorativa para se referir às pessoas que não se encaixavam nos padrões normativos e heterossexuais predominantes. O termo foi “assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e contestação” à heteronormatividade compulsória (LOURO, 2010, p. 38). O acordo parte do pressuposto que tanto a linguagem como o heteropatriarcado são poderes que atravessam a sociedade. O heteropatriarcado pode ser compreendido como um regime de estrutura social, que regula as relações, define como a família nuclear deveria ser estruturada, normatiza o desejo sexual e constrói as noções de mulher e homem. Para as autoras e autores do acordo, é no heteropatriarcado que o gênero é construído pelo sexo e, ao mesmo tempo, binarizado. Já, a linguagem é entendida como o poder de dizer algo, e aquela que, ao mesmo tempo, define e limita o que pode ou não ser dito. É comunicação e experiência. A linguagem também pode ser considerada um tecido político que acaba perpetuando o *status quo* e que necessita ser repensada. Desse modo, o acordo queerográfico propõe uma nova forma de escrita. Uma reinvenção da linguagem, uma criação de novas praxes por todos os lados:

> Que se pratique o **duplo oral** ora em constância, referindo sempre ‘todos e todas’, ora em alternância, usando também **‘todas’ como plural genérico;** que se aplique a **arroba** quando se quiser considerar dois gêneros sem repetir a palavra, falando de velh@s’; que se comunique sem gênero onde ainda não foi incrustrado; que se criem palavras onde não existiam, falemos ‘Presidenta’; que se faça do incômodo **X,** ou do silencioso *, motivo de conversa, de debate de desestagnação, falando ‘dxs pessoas’, ‘dxs prostituxs’, ou grafando ‘tod*s *s estudantes’; que se parta os joelhos ao ‘Homem’ como símbolo da humanidade e se fale ‘da Mulher’, ou ‘dx Trans’; ou que se torne caótica a representação de gênero, que se deixe explícita a discordância que quiserem apagar do exprimível, falando ‘da rapaz’, ‘do diva’; que o façamos o mesmo no traduzir, reconhecendo o processo instituído tão político quanto o nosso. Onde a linguagem congelou, façamo-la arder; onde o solo enrijeceu, proliferem os cogumelos linguísticos de todas as formas e feitios, de todas as famílias. (ACORDO, 2013, s/n)

Desse modo, contestando uma linguagem excludente, procuro instaurar a linguagem queerográfica em que as palavras generificadas possam ser substituídas

como uma forma de questionar as desigualdades perpetuadas também na língua portuguesa brasileira[3].

Uma segunda escolha trata das citações de todxs xs autorxs abordadxs ao longo da dissertação. Serão citadxs com nome e sobrenome na primeira vez em que houver uma citação. Usar o nome e o sobrenome é proposital em uma dissertação que aborda uma temática relacionada aos estudos de gênero. É uma forma de romper com a neutralidade que se manifesta na forma de masculino genérico ou universal nas pesquisas onde se apresentam autorxs pelo sobrenome sem marcar o sexo designado, carregando sempre a impressão de que se trata de um autor. Cabe ressaltar que farei também o uso da primeira pessoa durante essa escrita com intuito de marcar que há uma locutora que tem o objetivo de comunicar algo axs destinatárixs. E, por fim, as outras citações acontecerão dentro das normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A dissertação encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro, procuro discorrer sobre o direito à educação de pessoas trans*, com o apoio de diferentes perspectivas e aportes teóricos, para a problematização de que ainda que a Constituição Federativa de 1988 acene com a garantia, o direito à educação não é uma realidade para grupos marcados por gênero, etnias/raça, sexualidades inconformes ou provenientes de classes econômicas não abastadas.

Parto da concepção de que há um processo histórico, colonial, hegemônico que define quem são os sujeitos de direito e quais são destituídos dessa condição. No caso específico do tema desta pesquisa, salta aos olhos a necessidade de mais investimento em políticas educacionais voltadas ao acesso e à permanência de pessoas trans* nos espaços educativos, uma vez que há uma estrutura social que reitera sua condição abjeta, excluindo-xs também dos espaços de direito.

No segundo capítulo, relato os caminhos de construção da investigação com os principais resultados do levantamento da produção acadêmica sobre a educação de pessoas trans*. Em seguida, discorro sobre os rumos que me levaram à escolha de um local onde a pesquisa de campo foi desenvolvida, o Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis, ligado ao Programa Transcidadania de São Paulo,

---

[3] Nessa dissertação, optei pelo uso de uma linguagem queerográfica, com o intuito de substituir palavras generificadas. No entanto, cabe ressaltar que a linguagem escolhida também apresenta suas limitações e não pode ser considerada completamente inclusiva, uma vez que o uso do X pode impossibilitar a leitura dessa dissertação para pessoas cegas ou deficientes visuais que utilizam programas de leitura de tela.

e sobre a busca de contatos com xs colaboradorxs da pesquisa. Apresento, também, a sistematização dos perfis dxs colaboradorxs, seguida de pequenas biografias das 5 pessoas entrevistadas, presencialmente, buscando oferecer um panorama geral das vivências dessxs pessoas com destaque para o histórico de autoidentificação como trans*, e de que modo essa identificação se inseriu no cotidiano delxs nos espaços sociais.

O terceiro capítulo apresenta a análise do material empírico coletado durante o trabalho de campo, buscando um aprofundamento na compreensão do processo de autoidentificação da transexualidade, agora com ênfase nos relatos dxs colaboradorxs sobre suas primeiras aproximações com a escola, suas histórias de abandono e exclusão, mas também de retomada dos estudos após o apoio do Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis.

Os resultados mostram um longo caminho a ser percorrido para que o direito à educação seja universalizado. Nesse contexto, por um lado, a escola, muitas vezes, pode configurar-se em um ambiente excludente que mostra certa dificuldade em lidar com estudantes que desafiam as normas de gênero. Por outro, é necessário que o Estado invista em políticas públicas para que a educação não seja um privilégio de determinados grupos, mas um direito de todxs.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO: PARA TODOS E NÃO PARA TODXS

A defesa da educação como um direito de todxs é um consenso no Brasil. Nossa história recente registra diferentes dimensões desse direito, que incluem a democratização do acesso ao ensino público e a garantia da permanência na escola: os poderes públicos e suas diferentes instâncias de decisão e execução das políticas educacionais, bem como os diversos atores envolvidos com as questões de educação.

O direito de todos à educação é assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no artigo 205, localizado na Seção I, do Capítulo III, onde é reconhecido como dever da família e do Estado. Ainda, no mesmo artigo, atribui-se à educação as funções de desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

São inúmeras as pesquisas sobre o tema, e não é minha intenção mapeá-las exaustivamente, mas sim discorrer sobre a questão do direito à educação de pessoas trans*, buscando as contribuições de diferentes perspectivas e correntes teóricas para problematizar o fato de que, ainda que a Constituição Federativa de 1988 acene com a garantia do direito à educação, o direito não é uma realidade para grupos marcados por gênero, etnias/raça, sexualidades e classes sociais inconformes.

Carlos Roberto Jamil Cury (2002) assegura que muitos países do mundo garantem em seus textos legais o direito à educação básica; que no Brasil, abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, por essa ser a “dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos, e mesmo para a reinserção no mundo profissional”. (CURY, 2002, p. 246). Portanto, por ser um direito que tem reconhecimento, a previsão em lei de caráter nacional seria a primeira forma de garanti-lo.

É possível afirmar que o direito à educação se baseia no binômio gratuidade e obrigatoriedade. Isso significa que é um direito, quando a Constituição declara que todo cidadão deve ter acesso à educação e, ao mesmo tempo, é uma obrigação, quando o Estado e a família são responsabilizados por sua concretização. Com relação à gratuidade do ensino, ela é prevista em Constituição como contrapartida

do Estado, para que todos os cidadãos tenham acesso à educação, e inclusive em declarações de organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU). (CURY, 2002)

Entretanto, esse direito à educação nem sempre esteve assegurado em lei tal como conhecemos na Constituição Federal de 1988. Os diferentes contextos políticos, econômicos e sociais produziram diversas mudanças nas Constituições que antes vigoraram no Brasil, o que mostra por um lado alguns avanços e, por outro, retrocessos, inclusive para no âmbito educacional.

Sobre o percurso histórico do direito à educação nas Constituições brasileiras, Marcos Augusto Maliska (2001) afirma que a Constituição de 1824, com grande influência da Revolução Francesa, que produzia extremos na estrutura política, mantendo um regime conservador de aparência liberal, deu atenção insuficiente à educação e responsabilizou à família e à Igreja pelo seu cumprimento.

Ao vencer o regime monárquico e se tornar uma República Federativa, ela procurou transformar o Brasil por meio de um novo caráter político. A Constituição de 1891 inaugurou um novo período no constitucionalismo brasileiro. Agora, influenciada pelo modelo norte-americano, já apareciam ideias como o fim dos privilégios honoríficos, democracia e federação.

O direito à educação sofreu algumas mudanças ligadas à defesa do ensino laico e descentralizado. A principal diferença entre o regime monárquico e o republicano residiu no rompimento[4] com a Igreja Católica. Esse fato gerou alterações no ensino que antes era responsabilidade da Igreja. Além da descentralização que designava ao Congresso Nacional a legislação sobre o ensino superior, não há tantas diferenças entre as Constituições de 1824 e 1891:

> Quer-se, com isso, dizer que o modelo assumido pelo Império do Brasil era tendencialmente liberal, principalmente no sentido da garantia dos direitos civis e políticos. Desta forma, no tocante à educação, o comprometimento do Estado com os chamados direitos sociais não existia na constituição de 1824, mas também não existiu na constituição de 1891. Mudou-se a forma de Estado e de Governo, mas as linhas mestras do paradigma liberal continuaram inalteradas. (MALISKA, 2001, p. 24)

Contudo, foi a Constituição Federal de 1934 que inovou em alguns diferentes aspectos. Foi a primeira vez que houve em uma Constituição um capítulo inteiro

---

[4] Esse rompimento foi relativo, pois a Igreja passou a angariar esforços para que a permissão da oferta do ensino de religião nas escolas fosse aos poucos reinserida em leis ordinárias e, mais tarde, em todas as Constituições brasileiras, ora com matrícula facultativa (1946) ora com matrícula obrigatória, mas frequência facultativa (1967) (OLIVEIRA, 2001).

dedicado à educação. Essa Constituição responsabilizou explicitamente a família e o Estado pela educação pública. A indicação mais significativa dizia respeito à gratuidade do ensino que tornou o Brasil um dos pioneiros a fazê-lo. Contudo, a maioria da população era analfabeta e o poder público não reuniu esforços para transformar a educação em política pública (OLIVEIRA, 2001).

A Constituição de 1937 foi forjada em pleno Estado Novo, encabeçado por Getúlio Vargas. Na época, a Constituição Federal de 1934 foi substituída por uma carta outorgada que demonstrava a autoridade do então governo ditatorial, que também se refletiu na educação. A Constituição em vigor na época conferiu privilégios ao ensino particular e deixou a cargo do Estado a tarefa de preencher as insuficiências desse ensino.

Já, a Constituição de 1946, foi promulgada no país em um período pós-guerra e pós-ditadura Vargas (OLIVEIRA, 2001), inspirou-se nas ideias de solidariedade humana e em princípios de liberdade, determinando que a educação seria um direito de todos e deveria ser garantida tanto no lar quanto na escola. (MALISKA, 2001)

A ditadura militar, após o golpe de 1964, manteve-se inicialmente dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal de 1946. Porém, necessitou de outro ordenamento jurídico ao recorrer constantemente as medidas de exceção. Esse fato resultou na Constituição de 1967. Essa Constituição, entre outras mudanças, não garantia a gratuidade do ensino após o ensino primário, só para sujeitos que demonstrassem não ter recursos. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de crédito educativo voltado ao ensino superior, atualmente conhecido como Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Já, a emenda de 1969 entra em voga ainda em um período de ditadura militar, e estabelece a educação compulsória, ou seja, foi a primeira vez em que a educação foi instituída como um direito de todos e dever do Estado. Na mesma Constituição declara-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 7 aos 14 anos, período correspondente à educação primária que deveria ser cumprida nos lares e nas escolas. E também garante a gratuidade do ensino nos níveis médio e superior para aqueles que provassem não ter recursos para seguir com os estudos. (OLIVEIRA, 2001).

Cabe destacar algumas conclusões sobre as inúmeras alterações feitas nas Constituições brasileiras. Nessa direção, Romualdo Oliveira (2001) afirma:

> A obrigatoriedade escolar para o ensino primário é introduzida em nível constitucional a partir de 1934, com cinco anos de duração [...] não são previstos, explicitamente, mecanismos jurídicos para a garantia de tal direito [...] não se menciona a educação infantil como integrante do direito à educação nas prescrições educacionais das Constituições analisadas; apenas no texto de 1969 explicita-se o dever do estado em garantir a educação compulsória para todos. (OLIVEIRA, 2001, p. 23)

É importante compreender que o dever do Estado com a educação é uma ideia recente. Oliveira (2001) alega que a Constituição de 1988, que sucedeu a CF/69, também foi inovadora em relação às Constituições anteriores. Ela não só reafirmou o compromisso do Estado com a educação, como ampliou a declaração do direito à educação, tornando-a um direito público subjetivo, e criou mecanismos capazes de viabilizar a efetivação desse direito. Tais como a gratuidade do ensino em todos os níveis de escolaridade, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escola, a garantia do direito à educação para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade ideal, oferta de ensino noturno e atendimento especializado às pessoas deficientes.

Nos últimos anos houve mudanças no artigo 206, que atualmente prevê que o ensino deve ser ministrado baseando-se em princípios como a gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, liberdade de aprender, entre outros. Mas gostaria de colocar luz sobre o primeiro e o nono parágrafo do referido artigo que apontam respectivamente para “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida[5]. (BRASIL, 1988)

Entretanto, cabe indagar: o que significa falar de direito à educação para todxs no século XXI?

Com base nas notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve uma queda no número de matrículas em escolas de educação básica de 2,6% entre os anos de 2014 e 2018, o que corresponde a 1.300.000 matrículas a menos durante esse período. Apesar do número de matrículas na Educação Infantil ter crescido 11,1%, nesse mesmo período, devido ao aumento de matrículas em creches; no Ensino Fundamental, houve um declínio de 4,9% de matrículas. Já, no

[5] O parágrafo IX do artigo 206, localizado na Seção I do capítulo III foi incluído na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº128, de 26 de agosto de 2020.

Ensino Médio, houve a redução de 7,1% de matrículas se considerarmos os últimos 5 anos.

A distorção idade-série se intensifica em períodos específicos da escolaridade quando há a troca de ciclos, como o 3º ano do Ensino Fundamental I, 6º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio. Essa distorção corresponde a 11,2% das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; 24,7% dos anos finais do Ensino Fundamental II; e 28,2% do Ensino Médio. Em todas as etapas de ensino, há uma distorção idade-série maior entre crianças e adolescentes do sexo masculino[6]. Contudo, no 6º ano do Ensino Fundamental II, nota-se uma distorção maior: de 31,6% para o sexo masculino e 19,9% para o feminino.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad) (IBGE, 2019), que tomou como referência o segundo trimestre de 2018, traz retratos mais densos da desigualdade educacional no país. No Brasil, a proporção de pessoas analfabetas é maior entre pessoas com 60 anos ou mais do que as de faixa etária menor. A taxa de analfabetismo para esse grupo etário é de 18,6%, que corresponde a aproximadamente 6 milhões de pessoas. Ao analisar grupos etários mais jovens, as taxas vão diminuindo. Pessoas com 40 anos ou mais representam 11,5% das taxas; aqueles com 28 anos ou mais representam 7,2%; e a taxa ainda é mais reduzida ao analisar a população com 15 anos ou mais, representa 6,8% dos analfabetos. Os dados revelam que há no Brasil uma forte relação entre analfabetismo e geração, uma vez que as taxas de analfabetismo se concentram entre a população com mais de 60 anos.

Em um recorte de gênero, percebemos que entre pessoas com 15 anos ou mais, os homens são os mais atingidos pelo analfabetismo, representando 7,0% da população em relação às mulheres, da mesma faixa etária, que constituem 6,6%. Todavia, o quadro se inverte ao analisar a população de 60 anos ou mais, em que a taxa de mulheres analfabetas é maior do que a de homens. São 19,1% de mulheres para 18,0% de homens.

Os dados também mostram a disparidade de etnias/raça. Xs que se identificam como negrxs ou pardxs são mais atingidxs pelo analfabetismo em qualquer faixa etária e, com o aumento da faixa etária, há um aumento significativo

[6] As definições aqui utilizadas seguem o modelo elaborado pelo próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que realizou a pesquisa em parceria com o Inep.

das taxas de analfabetismo. Houve uma diminuição de 3,2 pontos percentuais da taxa de analfabetismo entre negrxs ou pardxs entre os anos de 2016 e 2018. Assim, negrxs e pardxs de 60 anos ou mais formam 27,5%, dxs analfabetxs enquanto pessoas brancas correspondem a 10,3%. Já, entre 15 anos ou mais, negrxs ou pardxs são duas vezes mais afetadxs com o analfabetismo, representando 9,1% em relação a pessoas brancas da mesma idade, que constituem 3,9% (Pnad/IBGE, 2019).

Ainda assim, há registros de avanços importantes. A análise dos dados da Pnad (2019) sobre o nível de instrução e anos de estudo também evidenciam que houve um aumento na quantidade de pessoas, de até 25 anos, que concluíram a educação básica; de 45,0%, em 2016, para 47,4%, em 2018. Nesse mesmo cenário, o ensino superior também teve ganhos.

Contudo, apesar dos avanços, as desigualdades permanecem. Entre as pessoas que não concluíram a educação básica, 4,5% não havia finalizado o ensino médio; 8,1% havia completado o ensino fundamental; e 33,1% não tinham encerrado a mesma etapa do ensino. E 6,6% declararam-se sem instrução. Isso é, mesmo com avanços, mais da metade da população brasileira não concluiu a educação básica obrigatória em 2018. Dos concluintes, 45,0% dos homens e 49,5% das mulheres finalizaram o ensino médio. E analisando as etnias/raça, 55,8% das pessoas brancas terminaram o ciclo básico, enquanto 40,3% de pessoas pardas ou pretas fizeram o mesmo.

Os dados recentes apresentados evidenciam que a educação ainda não pode ser considerada um direito de todxs tendo em vista que uma parcela significativa da população sequer tem acesso à escola. Contudo, a ausência de determinadxs sujeitxs nas instituições de ensino, não é algo inédito na história do país. Os séculos XIX e XX foram marcados por processos que procuravam hierarquizar e naturalizar diferenças étnico-raciais, de orientação sexual e gênero. Tais processos se associaram à privação de cidadania para grupos formados por mulheres, indígenas, negros e outrxs (CARRARA; 2006). Por ser um direito de cidadãos, todas as pessoas que não se encaixassem em tal condição foram completamente excluídas do acesso à educação (OLIVEIRA, 2001) que historicamente esteve reservada a uma elite como forma de manutenção do *status quo* (SOUZA, 2018).

Na década de 1980 houve grandes esforços para a ampliação do direito à educação. A Constituição assumiu como princípio do ensino condições de acesso e

permanência, assim como a obrigação do Estado em oferecer escolas com padrão de qualidade que possibilitem a todo e qualquer cidadão, sem distinção de gênero, etnias/raça ou classe, ter acesso a um ensino de qualidade. Isso é, a oferta do ensino gratuito deve ser compreendida como uma forma de proporcionar as condições necessárias para garantir a permanência dos cidadãos. Em outras palavras, a educação pública, gratuita e de qualidade precisa dispor de recursos materiais e financeiros para garantir a permanência dos sujeitos desfavorecidos com a crescente desigualdade do país.

No entanto, apesar dos avanços da CF/88 no âmbito educacional, em relação às constituições anteriores, muitas das desigualdades educacionais permanecem e necessitam de esforços dos poderes públicos para serem combatidas, na medida em que o Estado “mostrou-se refratário à efetivação de tais direitos” (OLIVEIRA, 2001, p.41) pois ainda há muitos entraves que se colocam entre a lei e sua real execução.

Diante de um cenário de tantas desigualdades, alguns exemplos de mudanças que se seguem à CF/1988 são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que surgiu a partir da regulamentação do artigo 227 da Constituição Cidadã (OLIVEIRA, 2001) e representou um marco ao reconhecer, pela primeira vez em legislação, crianças e adolescentes como sujeitos de direito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que tentou definir quais são os encargos das diferentes esferas da administração pública com a educação (OLIVEIRA, 2000).

Desde a CF/1988 podemos evidenciar muitas mudanças no campo político e econômico com pressões internacionais articuladas aos movimentos feminista e LGBT para a introdução das questões de gênero na educação pública. Os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) fizeram, ainda que de forma pouco sistematizada, investimentos no enfrentamento das desigualdades e discriminações sociais no âmbito das relações de gênero (VIANNA, 2018).

Nesse longo período assistimos à defesa de planos e programa voltados para os temas da diversidade em geral e, mais especificamente para as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Contudo, essa onda de inclusão do gênero na educação nunca foi linear ou sem conflitos. O fortalecimento de propostas conservadoras nas arenas políticas até

mesmo incompatíveis com os ideais democráticos e de direitos humanos foram cruciais para a paulatina diminuição e desqualificação das políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades sociais como será explorado mais adiante (VIANNA, BORTOLINI, 2020).

1.1 OS ESTUDOS DE GÊNERO E SEU USO NA DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O debate sobre a importância do gênero para a construção da democracia, nos diversos cenários históricos mundiais e nacionais (BIROLLI, 2018), tem sido extremamente fecundo ao longo dos anos 1990 e nas duas décadas deste século.

Assim, sem a pretensão de esgotar o debate, considero necessário esclarecer como alguns termos e conceitos serão compreendidos nessa investigação, uma vez que o modo como gênero, sexualidade e, por decorrência as referências feitas à transexualidade oscilam em sua denominação, ora como termos e ora como conceitos. No caso específico dessa investigação, gênero é utilizado como conceito, ou seja, como categoria social de análise útil para a compreensão das relações de poder entre os sexos e dos significados que essas relações carregam, para ver como o social se corporifica. Nesse sentido, enquanto um “instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa de identificar, descrever, classificar a realidade”, o conceito “contém o termo e dele se utiliza para identificar, descrever, classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade”. (HOUAISS, 2001, p. 782). O termo é apenas um vocábulo, uma palavra que designa um conceito próprio de um determinado campo das ciências, da tecnologia, das artes, dos ofícios e pode, ao longo dos debates acadêmicos, adquirir a função de conceito.

Apesar de gênero ser um conceito central nessa investigação, o uso do termo sexualidades indica “[...] um conjunto de referências que marcam os sujeitos a partir do gênero, seja pela confirmação ou tensionamento das normas que des/regulam o gênero pela forma de vida dos sujeitos”. (TORRES, 2012, p. 14)

Nesta pesquisa, optei pelo uso do termo trans* com asterisco no final, assim como utilizado por Dayana Brunetto Carlyn dos Santos (2015), que justifica o uso do termo com base no transfeminismo. O uso do asterisco é uma tentativa de abranger diferentes formas de identificação que poderiam ser agrupadas dentro da experiência e que podem ser localizadas dentro ou fora de um sistema de gênero binário. Santos (2015) reconhece as limitações do uso do termo, mas faz uso de sua

escolha “na tentativa de escapar de outros termos e categorizações que segmentam, definem e fixam apenas duas possibilidades para a experiência trans* (2015, p. 34) e opta pelo uso dessa grafia para grupos onde a “identidade não é uma questão política definidora de práticas sociais e modos de vida” (2015, p. 34). Para me referir a pessoas não trans* usarei o termo cisgênero ou cis. Para Amara Moira (2017) trans e cis são apenas metáforas. A denominação do primeiro, implicou na nomeação do segundo. Dentro dos debates sobre identidade de gênero, o termo cis surge cerca de setenta anos após o termo trans na década de XX. Apesar de não haver consenso diante de um termo que é alvo de disputas (DUMARESQ, 2014) de acordo com Moira (2017), a demora em nomear aqueles são tidos como norma se deve ao fato da impossibilidade de se imaginar pessoas que reivindicassem uma existência para além daquela predita pelo sexo designado. No passado, todxs aqueles que ousassem desafiar a norma teriam um destino traçado junto a violência transfóbica, o que daria a impressão que essas pessoas não existiram há tempos atrás. Pois numa sociedade onde o cis é naturalizado dificilmente pensa-se na existência material e concreta de pessoas trans*.

A violência e hostilidade sofridas por pessoas trans* oscilam como será explorado ao longo dos relatos no próximo capítulo. Em alguns momentos se apresenta como homofobia, em outros como transfobia. Portanto, farei o uso dos dois termos. Usarei homofobia compartilhando da compreensão apresentada por Megg Rayara de Oliveira, ou seja, para me referir “à hostilidade geral, psicológica e social contra pessoas do sexo e do gênero masculino que sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do sexo e do gênero masculino (práticas homoeróticas e/ou homoafetivas)”. (OLIVEIRA, 2017, p.21). Transfobia é um termo recente se comparado à homofobia, Para Jaqueline Gomes de Jesus, não há um consenso dentro do movimento trans* sobre como nomear a violência praticada contra pessoas trans*, no entanto, apesar de não haver vasta literatura sobre transfobia é o termo que vem sendo mais utilizado. O termo aborda a discriminação sofrida especificamente por pessoas trans* em função da sua identidade de gênero. (JESUS, 2012)

Também cabe ressaltar que não é intuito da pesquisa estabelecer definições que enquadrem as noções relacionadas a gênero e identidade como algo imutável.

Portanto, quando falam de gênero ou de relações sociais de gênero, as inúmeras teóricas feministas frisam seu caráter construído socialmente ao longo da

história e das diferentes culturas, no próprio espaço entre distintos grupos de uma mesma sociedade. O conceito de gênero é um caminho para compreender as distintas e complexas dimensões do humano, abrangendo aspectos da organização social da diferença sexual. (SCOTT, 1995). Assim, o conceito de gênero permite a apreensão das relações entre homens e mulheres, o modo como vivem sua sexualidade e como constroem sua identidade individual. Mas não se reduz aos indivíduos, abrangendo todo um sistema material e simbólico que classifica e hierarquiza nosso corpo e tudo aquilo que define o que pode ser considerado como feminino e/ou masculino, articulados às desigualdades étnico - raciais, de classe e geração.

De acordo com Adriana Piscitelli (2009), “as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970”. (2009, p. 125)

O feminismo é um movimento que luta historicamente pela igualdade de gênero e de direitos para homens e mulheres. Com o passar do tempo, outras lutas foram incorporadas ao movimento, e ele foi dividido em vertentes que caracterizavam questões específicas de um grupo, como as mulheres negras, mulheres trans* e latinas. O movimento social teve início no século XIX, e entre suas principais reivindicações estavam o direito ao voto e o acesso à educação.

O sufragismo, movimento que reivindicava que as mulheres também pudessem votar, ganhou grande visibilidade, ampliando-se por diversos países do ocidente. O movimento iniciado por mulheres brancas, de classe média, objetivava, além do direito ao voto, organização familiar, admissão de mulheres em determinadas profissões e o estudo para elas mesmas. Esse momento é identificado como a primeira onda do movimento feminista. (LOURO, 1997; PISCITELLI, 2009, PRIORE, 1997). Naquele momento, o direito ao voto foi a questão central do movimento de mulheres, pois representava o reconhecimento pelo Estado e pela sociedade de que as mulheres poderiam, assim como os homens, gerenciar a vida coletiva (BIROLLI; MIGUEL, 2014). Uma vez que um dos principais argumentos para a exclusão políticas das mulheres seria o de que seus interesses “já seriam protegidos pelo voto dos maridos ou dos pais”. (BIROLLI; MIGUEL, 2014, p. 93)

Contudo, a obtenção do sufrágio não foi sinônimo de igualdade entre homens e mulheres. Ângela Davis (1981) relaciona o movimento antiescravagista como um aliado para o surgimento do movimento sufragista. De acordo com Davis (1981), o

sistema escravista compreendia pessoas negras como propriedade. As mulheres negras escravizadas eram consideradas desprovidas de gênero, quando conveniente. Algumas trabalhavam em serviços domésticos, mas em uma época quando o trabalho agrícola era predominante, a esmagadora maioria trabalhava nas lavouras e, nessa condição, a opressão sofrida por seus senhores era semelhante àquela sofrida por homens negros escravizados. Porém, o sofrimento das mulheres negras se dava de diferentes formas: ora com as mesmas punições sofridas pelos homens, ora com abusos sexuais e maus tratos direcionados a elas.

A relação estabelecida entre os senhores e as mulheres escravizadas passava pelo que fosse mais lucrativo. Eram vistas como desprovidas de gênero, quando era interessante explorá-las, do mesmo modo que os homens eram explorados. “Mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de ordem cabível apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente às suas condições de fêmeas” (DAVIS, 1981, p. 19). Nesse cenário, enquanto homens eram vítimas de mutilações e açoites, mulheres sofriam as mutilações, açoites e diversas formas de violência sexual. “O estupro era uma arma de dominação e de repressão cujo objetivo era aniquilar o desejo das escravas de resistir e desmoralizar seus companheiros” (DAVIS, 1981, p. 36). Nesse contexto, mulheres brancas abolicionistas ficavam indignadas com a coerção sexual a qual mulheres negras escravizadas eram submetidas.

A defesa do direito das mulheres foi gestada como um movimento que recebeu o apoio da população negra, que, concomitantemente, lutava pela própria liberdade, e que não podia ser impedida, apesar da não aceitação vinda da imprensa e de formadores de opinião.

Nessa conjuntura, a Declaração ou Convenção de Seneca Falls foi um marco e considerada por algumas correntes teóricas como o início do movimento feminista de primeira onda. Contudo, a declaração que tratava dos direitos das mulheres não levava em consideração os direitos das mulheres brancas trabalhadoras, nem das mulheres negras que viviam no sul ou no norte dos Estados Unidos.

A ausência de mulheres negras em Seneca Falls evidenciou-se pelo fato de elas terem contribuído na luta dos direitos das mulheres. No entanto, pouco mais de dez anos antes da convenção, o **Freedom Journal** publicou a primeira carta que reivindicava os direitos das mulheres, escrita por uma mulher negra, Maria Stewart. Na carta, ela também reclamava o direito à educação de mulheres negras. Isso é, a

luta pelo direito à educação de mulheres brancas, de classe média, tem início muito antes de Seneca Falls (DAVIS, 1981).

No Brasil, o movimento feminista de primeira onda também é caracterizado pela luta do direito ao voto e tem com uma das principais líderes Bertha Lutz. Fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) fez uma grande campanha pelo direito ao voto, que chegou ao senado e resultou na aprovação de um projeto de lei, em 1932, que permitia que as mulheres votassem. Céli Regina Pinto (2010) chama atenção para o movimento de operárias de ideologia anarquista, que em um manifesto redigido, em 1917, relataram as opressões vividas pelas mulheres trabalhadoras. No entanto, o feminismo de primeira onda foi perdendo a força no Brasil, Estados Unidos e alguns países da Europa na década de 1930. (PINTO, 2010).

No final dos anos 1960, desenvolve-se a chamada segunda onda do feminismo, quando o movimento, além das preocupações de cunho político e social, aponta para preocupações teóricas. Gênero, então, foi concebido e problematizado a partir das discussões entre militantes e acadêmicas.

> As formulações sobre gênero que impactaram a teoria social foram formuladas a partir do pensamento feminista da década de 1970 e atuou de forma decisiva na elaboração do conceito de gênero. Se inicialmente o movimento lutava principalmente pela igualdade de direitos entre mulheres e homens, mais tarde as feministas fizeram a junção de duas ideias centrais naquele momento: gênero como diferença produzida na cultura e a situação de desigualdade vivida pelas mulheres. (PISCITELLI, 2009, p. 125)

Conforme Linda Nicholson (2001), no início da segunda onda do feminismo, havia a ideia predominante nas sociedades industrializadas de que a distinção entre feminino e masculino era causada e expressa pelos chamados “fatos da biologia”. Tal noção carregava a ideia de que a palavra “sexo”, usada para fazer distinções entre masculino e feminino, era associada a fatores biológicos. E justamente essa distinção masculino/feminino ligada ao sexo ajudou a atribuir à biologia a diferenciação entre os sexos e a cristalizar as definições. São as feministas de segunda onda que tentam rechaçar esse conceito, baseando-se na ideia da constituição social do caráter humano. Ainda, nos anos 1960, o gênero era um termo utilizado como “referência a formas femininas e masculinas dentro da relação ao papel da sociedade na distinção entre fenômenos codificados em termos “‘masculino’ e ‘feminino’” (NICHOLSON, 1999, p. 2). Assim, as feministas da segunda onda ampliam o significado do termo para que ele também abarque as

diferenças entre mulheres e homens evidenciadas no comportamento e personalidade. (NICHOLSON, 1999)

Simone de Beauvoir é considerada a precursora do feminismo da segunda onda. A filósofa que publicou o livro **O segundo sexo**, em 1949, sugeria que era preciso mais do que leis que garantissem o direito ao voto para mulheres a fim de extinguir de fato a dominação masculina. Piscitelli (2009, p. 131) afirma que, para Beauvoir (1949), o mais importante “era enfrentar os aspectos sociais que situavam a mulher nesse lugar inferior”. De acordo com Simone de Beauvoir (1949), a única forma de retirar as mulheres desse lugar seria combatendo elementos que as impediam de ser autônomas, tais como a educação voltada para a maternidade – que tinha caráter obrigatório, e o casamento que era obrigatório para que elas obtivessem um lugar na sociedade e simultaneamente adquiria a função de agradar os homens. Junto a normas de moralidade que consentiam que os homens tivessem maior liberdade sexual e a falta de profissões e trabalhos bem remunerados que permitissem que as mulheres tivessem autonomia e independência financeira. (PISCITELLI, 2009)

Muitas ideias presentes na obra de Beauvoir (1949) foram retomadas por diferentes vertentes que partilhavam de algumas ideias presentes no livro. Nela, a subordinação feminina é pensada de duas maneiras. Por um lado, é compreendida como fenômeno universal, visto que parece ter existido em toda a história conhecida; e, por outro, é encarada como fenômeno passível de variações, que ocorrem de acordo com o lugar e a época.

As diferentes abordagens questionavam a naturalização da subordinação feminina e argumentavam que essa decorria da construção social, ou seja, a forma como a mulher era construída socialmente. Essa é uma ideia importante, pois traz a noção de que o que não é fixo pode ser alterado. Então, a alteração do modo como as mulheres eram percebidas alterava também o espaço social que elas ocupavam. Dessa forma, o pensamento feminista da segunda onda fez reivindicações voltadas à igualdade, mas também questionou a raiz, a base dessa desigualdade. (PISCITELLI, 2009)

Nicholson (1999) inicia uma reflexão sobre a interpretação do conceito de gênero, dizendo que ele abre margens para diferentes interpretações.

> De um lado o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que

> é biologicamente dado. Aqui “gênero” é tipicamente pensado como referência à personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos. (NICHOLSON, 1999, p. 1)

Nicholson (1999) alerta que ainda há resquícios da concepção em que o sexo é encarado como algo que permanece fora da história e da cultura e define a diferença entre feminino e masculino e, então, propõe uma explicação histórica para que seja possível entender a origem do gênero. De acordo com a autora, o termo gênero teve origem na união das ideias como a construção social do caráter humano e da base material da identidade. Ambas são importantes para o pensamento ocidental moderno.

O conceito de gênero foi amplamente disseminado pelas elaborações de Gayle Rubin (1974), com o ensaio intitulado **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política do sexo. Com um estudo sobre a natureza e as causas da subordinação feminina, a antropóloga estadunidense formulou o conceito chamado sistema sexo/gênero:

> Chamo essa parte da vida social de sistema ‘’sexo/gênero’’, por falta de um termo mais preciso. Um ‘sistema sexo/gênero’, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. (RUBIN, 1974, p. 3)

De acordo com Piscitelli (2009), a discussão sobre como esses arranjos operam foi construída em diálogo com Lévi-Strauss (1949). O antropólogo francês foi autor do trabalho chamado **As estruturas elementares do parentesco** (1949). Ele havia proposto uma teoria sobre a passagem da natureza à cultura. Ou seja, empenhou-se na compreensão sobre as principais diferenças entre os seres humanos e os animais. Lévi-Strauss (1949) chegou à conclusão de que, na natureza, o comportamento dos animais é universal; e, nos seres humanos, os comportamentos podem variar de um grupo para o outro.

A teoria de Lévi-Strauss passa por pontos distintos, entre eles o tabu do incesto e a divisão sexual do trabalho. Esse antropólogo entende que mesmo que o comportamento dos seres humanos varie, há uma regra de importância ímpar que seria o tabu do incesto, ou seja, pessoas de uma mesma família, de parentesco próximo, não podem se casar entre si. Fato que levou muitas famílias a aliarem-se. Essa aliança se constituía basicamente em um casamento entre os membros mais jovens. Uma família oferecia uma moça para se casar com o rapaz da outra família. Essa troca para que as famílias se aliassem entre si gerava não só uma

dependência entre as famílias, mas também uma distribuição de tarefas baseada no sexo que instituiu universalmente funções que são consideradas pertencentes aos homens e funções pertencentes às mulheres: a divisão sexual do trabalho.

É importante entender esse fato, na obra de Lévi-Strauss (1949), pois Rubin (1974) dirá que essa divisão sexual do trabalho dá origem ao gênero, pois, para que haja um casamento ou uma aliança entre famílias, é preciso que haja uma diferença entre os sexos. (PISCITELLI, 2009)

No pensamento de Rubin (1974), a divisão sexual do trabalho cria uma oposição entre mulheres e homens, que é excludente ao considerar um sexo em detrimento do outro e que não considera arranjos sexuais não normativos. O que deve ser ressaltado nas elaborações de Rubin (1974) é que a autora relaciona gênero e sexo a partir de uma dimensão política.

> Para Gayle Rubin, gênero não é apenas uma identificação com um sexo, mas obriga que o desejo sexual seja orientado para o outro sexo. E percebe a opressão dos homossexuais como produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres. (PISCITELLI, 2009, p. 139)

No entanto, ao mesmo tempo em que o conceito elaborado por Rubin se disseminou, foi alvo de inúmeras críticas que levaram à reformulação do conceito. De acordo com Piscitelli (2009), os questionamentos estão ligados “a discordâncias dentro do movimento feminista e, ao mesmo tempo, a um deslocamento nos principais repertórios teóricos utilizados pelo pensamento feminista”. (2009, p. 139)

Nicholson dirá que na obra de Rubin (1974), o biológico é colocado como uma base onde os significados culturais são concebidos de modo que a influência biológica passe pelo processo de ser invocada e refutada ao mesmo tempo.

Contudo, se por um lado, o movimento feminista conseguiu criar um sujeito político, dando ênfase à identidade entre mulheres; por outro, concedeu pouca atenção às diferenças, ao fato de as mulheres não serem iguais entre si.

Feministas negras e as feministas de terceiro mundo se opunham à noção de identidade entre mulheres por considerarem que tanto o posicionamento político social quanto suas reivindicações não eram as mesmas das feministas brancas de classe média, ou seja, a ênfase na identidade favorecia apenas feministas brancas e ocultava os interesses de feministas negras. Assim, feministas terceiro mundistas e negras acusaram o feminismo de Gayle Rubin (1974) de imperialista e embranquecido. (PISCITELLI, 2009). O foco somente no gênero fazia com que essa categoria se subordinasse às outras. Salientando as diferenças entre as mulheres,

elas exigiam que gênero fosse pensado como parte integrante de um sistema de diferenças onde “as distinções entre feminilidade e masculinidade se entrelaçam com discussões raciais, de nacionalidade, sexualidade, classe social, idade[7] [...]”. (PISCITELLI, 2009, p. 141)

A passagem do sexo ao gênero e à generificação do próprio sexo conta com muitas influências teóricas. De um lado, os estudos feministas que procuravam minar o poder explicativo calcados na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres e, em seguida, ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. De acordo com Vianna (2012, p. 8), “dos estudos sobre mulheres emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho; a subordinação das mulheres; a separação entre público e privado; a dominação masculina”. Do outro lado, a influência dos estudos da historiadora Joan Scott (1995), que alargou a compreensão sobre gênero ao propor que o conceito poderia ser utilizado como "categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico". (2012, p. 8)

Piscitelli (2009) afirma que as outras leituras sobre o conceito de gênero empenham-se para extinguir/afastar as naturalizações sobre a noção de diferença sexual. Desse modo, a diferenciação entre sexo e gênero é questionada por diferentes motivos. Um exemplo seria as noções que gênero e sexo carregam consigo, quando há uma distinção entre eles, fazendo com que o sexo fosse considerado algo designado pela natureza e, portanto, imutável, fixo, e o gênero relativo à cultura e, consequentemente, mutável/variável.

No final da década de 1980, as feministas questionaram o modo como historicamente passamos a pensar que natureza e sexo seriam categorias fixas que viriam antes da cultura. Essas reflexões se intensificaram nas décadas posteriores por pesquisadoras de diferentes áreas de conhecimento. As discussões aconteciam com autores tradicionais das respectivas escolas ou correntes teóricas às quais pertenciam, entre as próprias pesquisadoras, e há também um diálogo com um

---

[7] A ideia de sistema de diferenças reivindicada pelas feministas negras e terceiro-mundistas faz parte do que atualmente é compreendido como interseccionalidade. Cunhado por Kimberlé Crenshaw, o conceito traz a reflexão sobre as múltiplas formas de discriminações que se sobrepõem e afetam a vida de determinados sujeitos. A interseccionalidade, mais do que um conceito, é um projeto que visa incluir à medida que tenta trazer a reflexão sobre as diferentes formas de discriminação de forma que possam ser pensadas simultaneamente, pois alguns sujeitos ainda estão desprotegidos em relação a formas específicas de discriminação. Essa é a intenção e, ao mesmo tempo, o grande desafio interseccional – mostrar que há diferença dentro da diferença e garantir a proteção pelo Estado quando um grupo de pessoas sofre mais de uma forma de opressão. (CREENSHAW, 2012)

movimento de reivindicação sexual chamado **Novas políticas de gênero**, que defendia os direitos de pessoas que se identificavam como travestis, transexuais e intersexos. (PISCITELLI, 2009)

Esses grupos mostravam resistência contra classificações identitárias normativas, que os denominassem ou encaixam nas categorias de homem ou mulher. “Nas novas leituras sobre gênero considera-se que a distinção entre masculino e feminino não esgota os sentidos do gênero”. (PISCITELLI, 2009, p. 143). As diferentes identidades que surgem muitas vezes são consideradas desviantes por questionar tanto um padrão heteronormativo, que pressupõe na heterossexualidade a única forma saudável e aceitável de se vivenciar a sexualidade e, ao mesmo tempo, coloca em xeque as tradicionais noções de feminino e masculino.

Ao recuperar as contribuições de Deleuze, Guatari e Foucault, Paul B. Preciado (2011, p. 17) ressalta que, nos "anos 1990, uma nova geração emanada dos próprios movimentos identitários começou a redefinir a luta e os limites do sujeito político "feminista" e "homossexual". As reivindicações do movimento *queer*, ou pós-feministas, eram produzidas, entre outras intelectuais, por Judith Butler (1990), Donna Haraway (1991), Teresa de Lauretis (1987), feministas chicanas como Glória Anzaldúa (1987) e as feministas negras como Audre Lorde (1982) e Bárbara Smith (1983), que criticavam esse sujeito único do feminismo. No caso, mulheres brancas de classe média alta e heterossexuais, como descreve Preciado (2011).

Berenice Bento (2006) destaca que a terceira tendência dos estudos de gênero é marcada pela problematização do vínculo entre gênero, sexualidade e subjetividade junto a ideia de corpo em processo de construção permanente e com inúmeros significados. Esse momento dos estudos de gênero coincide com a terceira onda do feminismo, quando surge a teoria *queer.* (LINS et al., 2016). A palavra *queer* era antes usada de forma pejorativa para se referir às pessoas que não se encaixavam nos padrões normativos e heterossexuais predominantes, foi ressignificada por movimentos homossexuais e assumida como forma de oposição à heteronormatividade. Ao representar algo que não quer ser tolerado e ter uma ação transgressiva e perturbadora, a teoria *queer* pode ser considerada além de uma teoria, um movimento de resistência.

Com esse caráter questionador, os estudos *queer* atuaram como uma forma de contestação aos processos de normatização de gênero que criavam “situações de vulnerabilidade para aqueles que não se enquadram nas expectativas criadas socialmente para o masculino e feminino”. (LINS et al., 2016, p. 33)

Para Bento (2006), inclusive, foram os estudos *queer* e os escritos da filósofa americana Judith Butler (1990) que permitiram um novo olhar para a experiência transexual fora de um discurso que patologiza determinadas identidades de gênero. Contudo, a teoria *queer* não foi prontamente aceita pelos grupos formados de lésbicas e gays americanos durante a década de 1990. A política *queer*, que tem como pressuposto a instabilidade das identidades, foi considerada por esses grupos uma invasão à identidade justamente por seu caráter não fixo.

Ainda que Sérgio Carrara e Júlio Simões (2007) reconheçam a importância dos estudos *queer*, esses autores sustentam que deveríamos reconhecer a importância dos estudos nativos e as contribuições que eles trouxeram para a não fixação das identidades. Carrara e Simões (2007) reforçam a importância de reconhecer as contribuições vindas do pensamento intelectual brasileiro que, nas décadas de 1970 e 1980, encontrava-se engajado tanto nos estudos da homossexualidade quanto no objetivo de desvendar as articulações entre sexualidades e hierarquias sociais.

Judith Butler (1990) mostra que as pessoas, como travestis, intersexos ou transexuais, trazem na própria forma de identificação questionamentos sobre a suposta correlação entre o sexo designado, gênero e desejo. Contudo, por questionarem essa lógica, tornam-se seres abjetos, ou seja, são pessoas lidas socialmente como não humanas. Isso acontece pois estão inseridas em um mundo onde a coerência entre as modalidades de gênero, sexo designado e desejo são naturalizadas e apenas aqueles que articulam as três modalidades são considerados seres humanos.

A preocupação de Rubin (1974) aparecerá posteriormente nos escritos de Judith Butler, em **Problemas de Gênero** (1990), onde ela critica as teóricas feministas que pensam as questões de gênero em uma estrutura binária. Em uma direção de desestabilizar as identidades, Butler (2006) concebe o gênero como um ato performativo.

> O gênero é performativo. Não expressa uma essência interior sobre quem somos, mas é constituído por um conjunto de práticas que produzem o efeito de uma essência interior. Eu também penso que o gênero é vivido

> como uma interpretação, ou um jogo de interpretações do corpo, que não é restrita a dois, e isso, finalmente, é uma mutável e histórica instituição social. (BUTLER, 2006, p. 1)

Em sua teoria, ao afirmar que o gênero é vivido como um jogo de interpretações, Butler (2006) acaba abrindo um espaço para certo equívoco entre as noções de performatividade e performance. Sara Salih (2012), ao investigar a obra de Butler (2006), com o intuito de pensar nos aspectos que caracterizam cada um dos seus escritos e as referências utilizadas pela autora, tenta formular o que pode ser definido com uma leitura introdutória ao pensamento de Butler (2006). Assim, fazendo uma distinção entre performance e performatividade, declara que a performatividade não deve ser compreendida como uma performance teatral. Salih (2012) argumenta que a própria Butler (2006) admitiu não ter feito uma distinção clara entre os conceitos, levando assim muitas leitoras a confundir o que seria um ou outro. (SALIH, 2012)

Ao apresentar os ensaios contidos em seu livro **Deshacer el género**, Butler (2006, p. 17) ressaltava a influência da Nova Política de Gênero (New Gender Politcs) em seu pensamento e já nos alertava para o fato de que “seria um erro subscrever uma noção progressiva da história pela qual se entende que novos marcos vão se sucedendo e sobrepondo-se uns aos outros”. Portanto, é importante dialogar com o conceito de gênero em movimento:

> Se há uma ou duas décadas, a discriminação de gênero se aplicava tacitamente às mulheres, isto já não serve como marco exclusivo para entender sua utilização contemporânea. A discriminação das mulheres continua – especialmente das mulheres pobres, das mulheres de cor, se considerarmos os níveis diferenciados de pobreza e alfabetização não só nos Estados Unidos, mas globalmente –, assim que continua sendo crucial reconhecer essa dimensão da discriminação de gênero, uma questão particularmente sobressalente na política e na teoria do transgênero e da transexualidade. (BUTLER, 2006, p. 20)

Em diálogo com Judith Butler, Marco Antonio Torres (2012) também ressalta a importância de tomarmos o conceito de gênero em movimento:

> [...] entendemos que não há em Butler um desmonte do conceito de gênero, ou o desmantelamento da política feminista. Pelo contrário, esse argumento quer deixar abertas as noções que pareciam reificadas nas teorias feministas. De algum modo ela está colocando uma questão que sempre caminha com o movimento das mulheres, ou seja, elaborar as igualdades e as diferenças de homens e mulheres nas figurações sociais. (TORRES, 2012, p. 128)

1.2. "TRAVESTI NÃO É BAGUNÇA![8]" – IDENTIDADES TRANS*, DISCURSOS PATOLOGIZANTES E MOVIMENTOS SOCIAIS

O debate sobre a construção social das identidades trans*, sobretudo a transexualidade, é construída no seio das ciências médicas e sofreu fortes influências de teóricos que com diferentes visões e justificativas atribuíam a essas identidades um caráter patológico. Bento (2006) e Jorge Leite Júnior (2008), em momentos distintos, explicam sobre os nomes mais relevantes e de maior influência no debate sobre identidades trans*.

Em um breve resumo, posso destacar o médico e psicólogo alemão Magnus Hirschfeld (1910), autor do livro **Die Transvestiten**, que deu origem aos termos travesti e travestismo e que considerava, inicialmente, a travestilidade como fenômeno que fazia com que uma pessoa usasse roupas do outro sexo e, posteriormente, passou a considerá-la um desvio sexual ligado a uma condição psíquica.

Richard Von Krafft - Ebing (1886), psiquiatra austríaco, trabalhou com diferenciados conceitos sobre psicopatia e entendia o "travestismo" como uma variante da sexualidade. No entanto, ele é considerado o pai da transexualidade, pois escreveu um livro **Psychopathia sexualis** onde reuniu casos que classificavam desvios sexuais e um dos casos presentes no livro se popularizou por se tratar do primeiro e mais antigo relato que se tratava do tema da transexualidade. Até então, o termo transexualidade não existia. Para o psicanalista, existia um tipo de psicopatia que era uma alucinação, que fazia a pessoa crer que estava ocupando o corpo sexual errado. O caso em questão, analisado por Ebing (1886), quando um homem passou a viver como mulher na adolescência – uma mudança de gênero – não se tratava de loucura e sim de uma doença. Esse pode ser considerado o caso precursor, e de sua interpretação originará uma linha de análise científica nas ciências "psi" do século XX, que enxergará a transexualidade como uma doença.

O endocrinologista Harry Benjamin (1996) estudava a origem e o tratamento da transexualidade e defendia a cirurgia de transgenitalização para pessoas que

---

[8] A frase "Travesti não é bagunça!" se popularizou na voz de Luana Muniz, travesti que se tornou um símbolo na Lapa (RJ) por acolher outras travestis e transexuais em um casarão localizado na Rua Mem de Sá. Luana era descrita por outras travestis como "dona" das principais ruas de prostituição do Rio de Janeiro e como a protetora das transexuais e travestis que trabalhavam nesses pontos (CARVALHO, 2018). Luana faleceu em 2017 aos 59 anos de idade. Reportagem Morre a travesti Luana Muniz, símbolo da lapa. Disponível em < https://www.geledes.org.br/morre-travesti-luana-muniz-simbolo-da-lapa/> Acesso em 04/11/2020.

fossem compreendidas como verdadeiros transexuais. Já, Robert Stoller (1982), psicanalista, entendia a transexualidade como um efeito da relação que a mãe estabelecia com seu filho, fazendo com que a criança desenvolvesse uma sexualidade anormal.

Fora do campo das ciências médicas, e no decorrer do século XX, outros movimentos sociais fizeram suas reivindicações. Enquanto a América do Norte e a Europa passavam por um momento propício para movimentos libertários, com destaque àqueles que faziam reivindicações por causas identitárias, como a revolta de Stonewall, em 28 de junho de 1969, que representou um marco para o movimento gay nas décadas de 1960 e 1970 (FACHINNI, 2017), o Brasil enfrentava um momento de grande repressão de lutas políticas devido ao regime militar que aqui se instaurou. Na década de 70, ocorrem as primeiras manifestações feministas. Em um cenário onde há grande desconfiança do movimento feminista pelo regime militar, que entendia suas manifestações perigosas em termos morais e políticos. E, ao mesmo tempo, as feministas exiladas se aproximavam do feminismo europeu. (PINTO, 2009)

O movimento homossexual, assim como o movimento feminista, tem seu início registrado no Brasil também nos anos 1970, onde surge o grupo SOMOS, grupo militante considerado precursor ao trazer proposta de politização da homossexualidade (FACHINNI, 2003). Regina Fachinni (2003) sugere que o percurso do movimento homossexual no Brasil pode ser dividido em três momentos. A primeira onda ou primeiro momento, então, foi marcada por propostas de transformações sociais que visavam abolir hierarquias sociais, sobretudo aquelas marcadas por gênero e sexualidade.

No entanto, para compreender como travestis e transexuais se tornam sujeitos políticos, é imprescindível olhar para o período que antecede o início dos movimentos feminista e homossexual no Brasil.

Nos anos que precederam a emergência do movimento gay, especificamente na década anterior, no final dos anos 1960, segundo Mário Carvalho e Sérgio Carrara (2013) os circuitos brasileiros de sociabilidade homoerótica, foram marcados por disputas internas entre categorias identitárias. As relações afetivo-sexuais foram influenciadas pela heteronorma que colocava os gêneros em oposição produzindo

novas categorias identitárias. Os “homens” ou “bofes[9]” e as “bichas”. Para Peter Fry (1982, p.90) “a categoria “bicha” se define em relação à categoria “homem” em termos de comportamento social e sexual.” Isso significa que em relação às expectativas sociais espera-se que a bicha reproduza comportamentos “femininos”, enquanto o homem/bofe deve reproduzir comportamentos “masculinos”.

Tal divisão ocorria devido a predominância de movimentos classificatórios que associava a mulher aqueles que se identificavam como “passivos sexuais”. (CARVALHO; CARRARA, 2013). Mas, essas representações sobre bichas, homens/bofes e mulheres não se referiam a homossexualidade em si, mas sim sobre relações de submissão e dominação. Pois aqui a distinção identitária relaciona-se não só a comportamentos, mas ao ato sexual onde o homem/bofe é aquele que penetra e a bicha é aquela que é penetrada. Dessa forma, o ato da penetração e a posição que se assume – penetrar ou ser penetrada/o – relacionam-se com os conceitos de passividade e atividade, que por sua vez adquirem significado de dominação e submissão (FRY, 1982).

Ainda nos anos 1960 travesti não era considerada uma categoria identitária. Não se falava em ser ou identificar-se como travesti, mas falava-se em “estar travesti” ou “ter travesti”. Expressões associadas às bichas que se apresentavam com indumentárias femininas em concursos, bailes ou carnaval. Uma prática endereçada aos homens/bofes.

Porém, nos anos finais da década de 1960 surge no eixo Rio-São Paulo “os entendidos” uma nova categoria identitária que aparece quando a oposição entre homens/bofes e bichas é eliminada. Sobre os entendidos, tal categoria foi utilizada para definir “homens que se relacionam sexualmente com outros homens independente dos papéis de gênero e da posição assumida durante o ato sexual”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.322).

Assim, mesmo nesse cenário de disputas identitárias internas ao movimento é nos anos 1970 que o Movimento Homossexual é marcado pela ideia de politização

---

[9] Para abordar as identidades que estavam em disputa nos 1960 usarei daqui em diante o termo “homem/bofe”. Usarei esse termo em referência aos escritos de Peter Fry (1982) no estudo sobre a construção da homossexualidade no Brasil, que se referia à identidade do “homem”. Um homem ativo nas relações afetivo-sexuais e que se expressa com os comportamentos socialmente esperados e/ou atribuídos aos homens. Mais tarde, Carvalho e Carrara (2013), para fazer essa distinção das identidades presentes nos circuitos de sociabilidade homoerótica usam o termo “bofes”. No entanto, ambas fazem referência a uma identidade homossexual que se contrapunha à categoria “bicha’.

da homossexualidade em oposição a um pensamento vigente na época que sugeria apenas a sociabilidade (FACHINNI, 2017).

Nessa mesma década foi realizado na Associação Brasileira de Imprensa (ABI) o 1º encontro de homossexuais militantes no Rio de Janeiro que contou com a presença de nove grupos militantes, entre eles o grupo SOMOS. Um dos marcos do encontro foram as reivindicações feitas para que a homossexualidade fosse retirada da lista de doenças mentais e para que o respeito à “opção sexual” fosse incluído na Constituição Federal (FACHINNI, 2003).

Novamente, cabe ressaltar as disputas que ocorriam no internamente no movimento. A ideia da sociabilidade ou respeitabilidade social pode ser compreendida com um dos motivos de disputas entre categorias identitárias, pois ela estava associada de certa forma com a ruptura da associação entre a homossexualidade masculina e a feminilidade: o estigma homossexual (CARVALHO; CARRARA, 2013).

> Este projeto de conquista da respeitabilidade social pela reconfiguração da imagem social dos homens homossexuais dissociada da feminilidade seria retomado em diferentes momentos pelo movimento homossexual que se organizaria a partir de finais dos anos 1970. Uma situação emblemática desse processo foi a luta pela inclusão do termo “orientação sexual” na Constituição de 1988, no parágrafo em que coíbe as diferentes formas de “discriminação”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.323)

De acordo com os autores, a própria escolha do termo “orientação sexual” foi um processo que envolveu o parecer de diferentes pesquisadorxs das áreas de sexualidade e gênero. Isso porque houve uma intencionalidade na escolha do termo com a finalidade de estabelecer uma separação entre as ideias de desejo sexual e performance de gênero, colaborando para o afastamento do estigma da efeminação. Dessa forma, os esforços em contemplar o termo orientação sexual na Constituição de 1988 “como um direito relacionado à identidade homossexual” foi um caminho encontrado para formalizar que a experiência homossexual baseava-se no desejo afetivo-sexual por pessoas do mesmo sexo. O que, ao mesmo tempo, rompia com a ideia de que homossexuais almejavam pertencer ao “sexo oposto”. “Nesse momento, a distinção que antes era feita entre “entendidos” e “bichas” se reconfigura na distinção entre “homossexual” e “travesti”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.323) Travesti, passa aos poucos a se tornar uma nova categoria identitária, na medida em que é relacionada à bicha exacerbada. Mas de fato, as travestis serão consideradas sujeitos políticos no movimento gay com a consolidação da ideia de

política identitária que resulta nas distinções entre os sujeitos que formavam o próprio movimento. Se nos anos 1970 formula-se a distinção entre homossexuais e travestis, a discussão sobre transexualidade surge posteriormente entre as décadas de 1990 e 2000 (CARVALHO; CARRARA, 2013).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, o feminismo brasileiro ingressa em um momento efervescente, quando junto à luta pelos direitos das mulheres, outros grupos próximos aos movimentos populares de mulheres faziam reivindicações com temas que passavam por racismo, sexualidade, direito à terra, saúde, entre outros. O encontro do movimento feminista, que originalmente era composto por mulheres de classe média intelectualizada, com os movimentos de classes populares, foi extremamente positivo por proporcionar o contato e as novas compreensões para ambas as partes (PINTO, 2009).

Na mesma década, com a epidemia do HIV, muitas mortes de homossexuais e poucas iniciativas do governo, os grupos militantes passaram a fazer as primeiras mobilizações contra a doença. Há a formalização de ações voltadas aos direitos de homossexuais pelo Grupo Gay Bahia e Triângulo Rosa. (FACHINNI, 2017)

A luta contra a AIDS foi imprescindível nas organizações de travestis. Ainda que as organizações tenham surgido de formas diferentes, há aparentemente dois modelos de construção de um movimento social encabeçado por travestis. Um deles forma-se através de ONGs, grupos dentro do movimento gay que se engajavam na prevenção contra a AIDS ou movimento gay prevenção contra a AIDS e se uniam às travestis que trabalhavam como profissionais do sexo; o outro modelo se auto-organiza contra a violência policial que acontecia nos pontos de prostituição (CARRARA, CARVALHO; 2013).

Mas é no início dos anos 90 que despontam as organizações ativistas de travestis. A Associação das Travestis e Liberados (ASTRAL), fundado por Jovanna Baby, foi pioneira. Formada por travestis que se organizaram politicamente para lutar contra a violência policial e prisões sem justificativa, que ocorriam em pontos de prostituição do Rio de Janeiro e eram direcionadas às travestis (CARVALHO; CARRARA, 2013).

Assim como Jovanna Baby, muitas travestis se organizaram politicamente, num primeiro momento na luta contra a AIDS se vinculando a ONGs, grupos de militância ou até mesmo grupos religiosos. No entanto, é nos anos 1990 quando se

faz presente a ideia de vulnerabilidade, que outros aspectos da vida das travestis e não só os de saúde passam a ser considerados alvo de organização política.

Em 1990, de acordo com Pinto (2009), o movimento feminista enfrentou um processo de profissionalização pela criação de ONGs que, junto ao Estado, uniam esforços a fim de aprovarem medidas protetoras direcionadas às mulheres e encontrarem locais onde elas pudessem ter acesso e maior participação política. Nesse período, a luta contra a violência doméstica ganha grande importância e resulta na criação da Lei n° 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, que propõe medidas protetivas para mulheres vítimas de violência.

Simultaneamente, esse momento do movimento homossexual, que é encarado por Fachinni (2017) como uma terceira onda, é marcado pela diferenciação dos sujeitos internos ao movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT)[10] e pelas demandas específicas de cada grupo. Pois no início de 1990, o Movimento Homossexual Brasileiro (MHB) não incluía formalmente travestis e transexuais. Na década de 1990, surgem as primeiras organizações de travestis e transexuais que lutavam por questões relacionadas à crescente violência de mortes de travestis e cirurgias de transgenitalização, no caso das organizações transexuais. É nesse contexto que passam a acontecer os encontros nacionais de travestis e transexuais, e travestis são incorporadxs à sigla LGBT da América Latina. Com mais de duzentas organizações distribuídas pelo Brasil, seu objetivo era a promoção de ações judiciais e legislativas com a finalidade de acabar com a violência e a discriminação praticada contra a população LGBT.

Foi apenas em 1995 que esse processo teve início quando uma organização de travestis participou do VIII Encontro Brasileiro de Gays e Lésbicas. Um encontro que pode ser considerado um marco, pois nele fundou-se a ABGLT e as travestis foram de fato incorporadas ao movimento (CARVALHO; CARRARA, 2013). Porém, um fato relevante sobre a circunstância da inclusão das travestis no movimento

---

[10] Usarei durante toda a escrita a sigla LGBT para me referir ao movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. No entanto, reconheço as limitações do acrônimo ao não incorporar outras formas de identificação de identidade de gênero e/ou sexuais que reivindicam seus direitos dentro do movimento. Identidades que não são contempladas por essa forma específica de utilização da sigla. A sigla, definida em 2008 na I Conferência Nacional LGBT, tem limitações ao não incluir outras vertentes das identidades de gênero ou sexuais, mas seu uso reconhece diferentes representações envolvidas e as mudanças que pautam o movimento no Brasil. Inicialmente, costumava-se usar a sigla GLS como referência a Gays, Lésbicas e Simpatizantes que posteriormente foi substituída por GLBT, incluindo Bissexuais e Transgêneros. Assim, a sigla LGBT e os conceitos que a acompanham estão em movimento e, portanto, qualquer sigla será sempre parcial e temporária.

homossexual, é que essa entrada não foi fácil. Pelo contrário, foi um processo permeado por tensões.

Inicialmente, a letra T da sigla ABGLT, fazia menção apenas à identidade travesti e não a travestis e transexuais. O movimento transexual é incorporado tardiamente ao movimento LGBT, em meados dos anos 2000. Contudo, antes desse período é possível localizar algumas organizações transexuais que nem sempre tiveram caráter político como o Grupo Brasileiro de Transexuais (GBT). Fundado em 1995 e que não tinha a intenção de se constituir como grupo militante, mas sim um grupo de afirmação que discutia questões relacionadas à transexualidade (CARVALHO; CARRARA, 2013). Já em 1997, surge o Movimento Transexual de Campinas (MTC) que mantinha um forte vínculo com o Hospital das Clínicas da Unicamp que atendia uma quantidade significativa de suas participantes. O MTC é criado através das relações estabelecidas entre participantes do Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que Atuam na Luta e Prevenção à AIDS (ENTLAIDS) e "é marcado por uma preocupação pedagógica no que diz respeito à transexualidade". (CARVALHO; CARRARA, p.331) É também do ano de 1997 que surgem as discussões sobre a incorporação de transexuais no movimento, processo que sofre influência de militantes estrangeiras que insistiam no uso de nomenclatura comum às identidades travestis e transexuais: transgênero (CARVALHO; CARRARA, 2013).

É também na acalorada década 2000, em meio às discussões sobre transexualidade, que os conceitos de identidade de gênero e orientação sexual são inclusos no vocabulário LGBT. O que foi fundamental para as distinções dos sujeitos internos ao movimento, mas em contrapartida colocou lésbicas, bissexuais e gays de um lado, por reivindicar questões relacionadas à orientação sexual e do outro lado transexuais e travestis que lutam por questões ligadas à identidade de gênero. A junção de identidades de gênero e sexuais na sigla LGBT não significou, contudo, um processo tranquilo. Como mencionei anteriormente, a incorporação de travestis e transexuais no movimento LGBT foi um processo conflituoso. Pois diversos fatores impossibilitaram a aproximação política desses sujeitos e criaram uma distância social constituída por diferentes concepções sobre gênero e sexualidade que se tornam visíveis, por exemplo, nas elaborações de políticas públicas voltadas a esses coletivos (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.333). Concomitantemente, tais

desavenças e tensões geraram a necessidade de empoderamento e protagonismo político por parte das travestis e transexuais.

Se a entrada das travestis e transexuais no movimento LGBT não foi livre de conflitos, as relações entre pessoas Ts não estiveram, por sua vez, livres de divergências. Nos anos 2000 acentuam-se as questões relacionadas aos termos identitários utilizados para se referir a travestis e transexuais. O termo transgênero, que passa a ser empregado a partir das relações de militantes brasileiras com grupos de militância internacional, não é bem recebido por parte das militantes travestis e transexuais que não se identificavam com o termo. Contudo, a defesa do termo se dá com a justificativa que a unificação de travestis e transexuais facilitaria acesso a financiamentos. Algumas militantes justificam a não adesão ao termo por pensar que ele invisibilizaria as identidades travesti e transexual. Por outro lado, algo que dificultou o uso do termo transgênero foi a confusão feita entre as palavras transgênero e transgênico, quando havia discussões internacionais em torno de alimentos transgênicos. Isso, de certa forma impactou a “ideia de visibilidade positiva buscada na substituição do termo “travesti”, considerado estigmatizante”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.329) No entanto, aos poucos passou-se a utilizar o termo trans ou mulheres e homens trans sem que o termo fosse formalmente utilizado em siglas de movimentos sociais.

Apesar da instabilidade do termo trans e do uso da letra T em siglas que ora se referiam a travestis, ora a transexuais e também aos dois é partir dos anos 2000 que surgem políticas específicas para transexuais. Com o tempo, o movimento transexual passa a se distanciar do movimento LGBT e se aproximar de movimento feministas, fato que não foi bem visto por muitas militantes travestis que as acusavam de descompromissadas com a luta política. Pois, houve um movimento entre mulheres transexuais de se afastarem do movimento LGBT quando aderiam aos processos transexualizadores, pois deixavam de se identificar como transexuais, no processo de transição identitária e passavam a reivindicar reconhecimento como mulheres. O que foi alvo de críticas de travestis. Contudo, por trás dessas divergências entre Ts estava em curso a construção da categoria transexual. Pois nessa mesma época, em 1997, as cirurgias de redesignação genital deixaram de ser consideradas crimes de mutilação a passaram a ser realizadas em serviços públicos de saúde. Alguns hospitais passam a realizar tais cirurgias em caráter experimental e nesse contexto, cria-se uma aliança entre um grupo de militantes transexuais e

alguns setores da academia. Essas alianças foram de extrema importância por efetuarem “mudanças nas políticas públicas de saúde voltadas para a população transexual e, ao mesmo tempo, por consolidar essa identidade como diferente da identidade travesti”. (CARVALHO; CARRARA, 2013, p.342)

Se as primeiras organizações de travestis surgem a partir da luta contra a violência policial, o movimento de transexuais emerge dentro de um movimento de caráter “pedagógico” com esclarecimentos e debates sobre a transexualidade. Mas, que ao mesmo tempo reivindicam as políticas que proporcionem o acesso não só à cirurgia transexualizadora, mas tecnologias de transformação dos corpos.

Assim, quando travestis e transexuais passam a ser consideradxs sujeitos-alvo de políticas públicas, passam também, de certa forma, a ser consideradas cidadãs. Mesmo que essas políticas públicas sejam viabilizadas através do trabalho de ONGs (CARVALHO; CARRARA, 2013).

Se por um lado a inclusão de travestis e transexuais no movimento gay foi um processo permeado por disputas, discordâncias e inferiorização, por outro houve o fortalecimento dessas identidades.

Atualmente, o dia 29 de janeiro, Dia da Visibilidade Trans também ganhou relevância e marca uma longa trajetória de reconhecimento da constituição de travestis e transexuais como sujeitos políticos.

Ao analisarem a trajetória da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) afirmam que, no final dos anos 1980 e durante a década de 1990, houve muitas preocupações e esforços para concretizar mudanças educacionais, principalmente depois da consolidação de CF/88.

Em um recorte realizado entre 1988 e 2002, essas autoras percebem que os documentos voltados à educação formaram um campo variado de estudos que se articularam não só com os direitos humanos, mas também com as relações de gênero e etnias/raça, por exemplo (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Para elas, o cruzamento entre a educação e as relações de gênero tornou-se visível nas pesquisas educacionais, a partir dos anos 1990, apresentando avanços na organização de reivindicações que visavam à superação em âmbito estadual e em relação às políticas públicas de medidas que retratavam a discriminação das mulheres.

Na época, havia poucas investigações que discutiam os impactos das discriminações nas políticas públicas educacionais, e essa falta produzia uma escassez de análises que pudessem aprofundar o debate sobre a igualdade de acesso e permanência para todxs na educação, tal como previsto na CF/88. Havia poucas reflexões sobre o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à educação, e isso trouxe consequências negativas para o cenário educacional do país, visto que, na época, e ainda hoje, enfrentamos um sistema de ensino que reproduz desigualdades de gênero.

Nas escolas e cursos destinados à formação de professorxs, as discussões que abordassem temáticas relacionadas a gênero também eram raras.

> Ainda temos olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia a dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas a desigualdade entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79)

Vianna e Unbehaum (2004), norteadas pela análise das políticas públicas que organizam o sistema educacional, tomam como referência para análise a forma como as questões de gênero são retratadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional da Educação de 2001. Na análise documental, percebem que gênero pode ser analisado por três diferentes óticas relacionadas à linguagem, pela forma como o termo é mencionado ou não em distintas partes dos documentos e pela questão do direito. Gostaria de me deter sob dois aspectos analisados pelas autoras: a linguagem e o direito.

Em relação à linguagem, as autoras observam que nos três documentos há o uso de uma linguagem “neutra” baseada no masculino genérico, que contribui para uma discriminação sexista ao se pautar em uma linguagem androcêntrica. O uso desse tipo de linguagem em documentos oficiais mostrava-se preocupante e excludente, pois poderia ocultar desigualdades de gênero. No que diz respeito às desigualdades, isso é extremamente preocupante uma vez que reconhecê-las é a primeira forma de combatê-las.

> A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90)

Em relação ao direito à educação, se analisarmos a CF/1988, sob a perspectiva de gênero, observamos que consoante com o contexto em que foi redigida, não há menção a gênero na Constituição. Pois como citei anteriormente, na época gênero não era um termo familiar, e as distinções acerca de sexo e gênero ainda estavam sendo elaboradas pelas feministas da época.

Apesar de a CF/1988 apontar que um dos objetivos fundamentais da república é promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação e preconceitos de sexo, idade e etnias/raça, isso não se aplica às questões educacionais. Pesquisas mais atuais da área da educação e alguns dados como aqueles que foram apresentados no início da dissertação mostram que nem todxs têm de fato efetivado o direito à educação. Nesse sentido, a perspectiva de gênero nas pesquisas relacionadas ao tema torna-se imprescindível para a compreensão sobre o processo de construção e manutenção das desigualdades educacionais, as quais se iniciam pela própria linguagem utilizada em documentos oficiais. Esses possuem ares universais, mas na verdade são excludentes.

Para Miguel Arroyo (2010), é urgente recuperar a relação não superada entre educação e desigualdade. Entre outros motivos, porque além de se perpetuarem, as desigualdades afetam milhares de pessoas:

> Sobretudo essa relação tem de ser retomada em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferia, se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas.
>
> Diante desse novo quadro político, a relação educação-coletivos em reação às desigualdades se torna mais complexa e aponta indagações novas para a educação, para o sistema educacional, para sua gestão e para a formulação, avaliação e análise de políticas. Aponta confrontos políticos na esfera pública, pressionando por outras funções do público e do Estado. Uma dinâmica política nova no campo das desigualdades ou dos coletivos pensados e segregados como desiguais na história de nossa formação; nova nas relações entre esses coletivos feitos desiguais e o Estado, suas instituições e suas políticas socioeducativas. Como repensar o Estado, suas instituições, suas políticas, em confronto com as desigualdades e os coletivos feitos desiguais, quando eles se afirmam como sujeitos de políticas? (ARROYO, 2010, p. 1385)

O autor também diz que se pensarmos no papel do Estado, não podemos encará-lo como um ator único. Pensar os coletivos feitos desiguais apenas como destinatários de políticas públicas do Estado gera uma visão empobrecida que, por

sua vez, empobrece tanto a visão do Estado quanto a análise das suas políticas e instituições. Desse modo, o Estado não pode ser visto como ator único, pois as políticas ficam marcadas por essa concepção e se tornam políticas compensatórias que pretendem apenas compensar as desigualdades por meio da distribuição de serviços públicos. Ou seja, os desiguais ainda são vistos como problemas e, nesse sentido, as políticas ganham um caráter salvacionista. Para Arroyo (2010), é preciso olhar para a forma como o Estado compreende e pensa esses sujeitos. São compreendidos como “problemas” e esses “problemas” são vistos assim por diversos fatores. Seja pela improdutividade, pela falta de escolarização ou por suas diferenças relacionadas à raça, etnias/raça, geração, cultura, classe ou gênero. São desiguais, porque são um problema, são marginalizados e são excluídos. (ARROYO, 2010)

Agora, para avançar na equação da relação entre a educação, Estado, instituições, políticas e desigualdade, cabe questionar: quais são os coletivos que foram tratados e pensados como desiguais e quais continuam sendo produzidos como desiguais? (ARROYO, 2010)

Cabe ressaltar que muitas vezes os sujeitos considerados desiguais são invisibilizados em muitos aspectos políticos, sociais e educacionais. Esses sujeitos são invisíveis até mesmo no que diz respeito aos aspectos básicos de cidadania, que também é um direito de todxs. No entanto, esses sujeitos se tornam visíveis em contextos extremamente específicos como dados sobre analfabetismo, estudos incompletos, violação de direitos e morte.

1.3 SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: E AS PESSOAS TRANS*?

A Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição Federal de 1988, é pioneira e inovadora ao declarar a educação como direito de todxs sem quaisquer tipos de discriminação. No entanto, esse direito não se efetiva para determinados segmentos sociais, que de maneira oposta ao que está assegurado na CF/88, são colocadxs à margem desse processo. Isso é, não são consideradxs no processo de efetivação de direitos e são marcadxs por diferentes formas de discriminação. Entre os segmentos que são acometidos pela falta de acesso aos direitos básicos, é possível destacar o público LGBT que há anos reivindica pelo reconhecimento legal de seus direitos. Concedo um destaque ao público trans* - sujeitos-alvo dessa

pesquisa – que enfrentam uma série de problemas no reconhecimento e efetivação de seus direitos, pois em uma sociedade ancorada, não só, mas fortemente na heteronormatividade, todxs que não correspondem aos padrões historicamente instaurados pela matriz heterossexual, perdem a condição de sujeito de direito.

A organização Transgender Europe (Tgeu) mostra que o Brasil ainda é o país que mais mata pessoas trans* em todo o mundo. A palavra “ainda” não é empregada à toa, pois há alguns anos; o Brasil lidera o ranking dos países que praticam violência contra LGBTs e apresenta o maior número de mortes de pessoas trans*.

Com o intuito de documentar a violência praticada contra pessoas trans*, foi criado o projeto intitulado Trans Murder Monitoring Project (TMM), um relatório que analisa e monitora as mortes de pessoas trans* que ocorreram pelo mundo. Os dados coletados entre os anos de 2008 e 2016 mostram que o Brasil lidera o ranking de países onde ocorrem mortes de pessoas trans*. São 868 mortes registradas no período analisado, seguido do México onde foram notificadas 257 mortes no mesmo intervalo de tempo (Tgeu, 2020). Organizações Nacionais como o Grupo Gay Bahia (GGB) e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABLGBT) também mostram dados assustadores de violência praticada contra a população LGBT e contra pessoas trans* especificamente.

É preciso mencionar algumas dificuldades que as organizações que se propõem a fazer esses mapas de violência enfrentam como a subnotificação de mortes, os registros de mortes que não respeitam a identidade de gênero e a confiabilidade das fontes.

De acordo com Miranda (2018), o governo trata de forma negligente os debates sobre políticas públicas para a população LGBT. Não existe até os dias atuais uma ferramenta que quantifique dados sobre mortes e violência praticadas contra pessoas trans*.

> O disque denúncia ou Disque Direitos Humanos (Disque 100) – principal canal de atendimento da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, é responsável por recolher cerca de 90% das denúncias do canal. Em 2015, o órgão divulgou um aumento de 94%, em relação ao ano anterior, de denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBTQIA. Mesmo com esse cenário, o projeto de lei visava criminalizar a homofobia, PLC 122, foi rejeitado e não se fala em outras propostas. (MIRANDA, 2018, p. 82)

Miranda (2018) afirma que as discussões sobre cidadania e direitos humanos estão relacionadas, e que a junção desses é feita em documentos oficiais que compreendem a cidadania e os direitos humanos como direitos interdependentes. Os dados de violência sofrida por pessoas LGBT são tão alarmantes que atraem os olhares de órgãos que defendem a cidadania como também daqueles que defendem os direitos humanos como Organização das Nações Unidas no Brasil (ONU Brasil).

Livres e iguais, em referência ao artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é uma campanha da Organização das Nações Unidas, que surgiu por meio das informações e dados sobre violência e homofobia, publicados por um relatório da Secretaria de Direitos Humanos, em 2012, quando se constatou cerca de dez mil denúncias de violações de direitos humanos sofridas por pessoas LGBT. Com o aumento desse número, a ONU Brasil lançou entre outras campanhas a **Livres e Iguais**[11] com a intenção de promover igualdade e respeito para pessoas que se identificam como Lésbicas, Transexuais, Travestis e Gays, e a finalidade de conscientizar a população sobre a violência praticada contra pessoas LGBT. A campanha também foi responsável pelo lançamento do livreto **Nascidos livres e iguais** – orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional dos direitos humanos. Há o reconhecimento da ONU que acabar com a violência e discriminação praticadas contra o público LGBT é um dos maiores desafios que os direitos humanos enfrentam. Em vista disso, o livro define quais são as obrigações legais do Estado com o público LGBT, que seriam os deveres de proteger pessoas LGBT da violência, prevenir tratamento desumano e tortura, descriminalizar a homossexualidade, proibir discriminação pautada na identidade de gênero e orientação sexual e respeitar as liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica. Todas essas obrigações são pensadas com o intuito de trazer uma contribuição em nível nacional e global, além de “descrever como os mecanismos das Nações Unidas têm aplicado o direito internacional nesse contexto”. (ONU, 2013, p.10)

É necessária a Organização das Nações Unidas investir em campanhas antidiscriminatórias, para garantir um direito básico da população trans*, como o direito à vida. É alarmante se pensarmos que a orientação sexual ou identidade de

[11] **Livres e Iguais**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/campanha/livreseiguais/>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

gênero levem inúmeras pessoas a não gozarem plenamente dos mesmos direitos de pessoas cisgênero.

Desde 2004, o governo federal tem produzido documentos significativos para a discussão de direitos humanos, pensando na comunidade LGBT. As Conferências Nacionais de políticas públicas LGBT, realizadas em Brasília, nos anos de 2008, 2012 e 2016 e o Plano Nacional de Desenvolvimento Humano (PNDH 3) são alguns exemplos. No entanto, apesar dessas ações, não há como não notar a fragilidade de políticas públicas voltadas para essa população frente à realidade da comunidade LGBT, em especial travestis e transexuais. Cabe destacar que o Brasil vive um momento discrepante em relação aos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que está avançando na conquista de direitos, há uma onda de retrocesso encabeçada por uma elite conservadora, religiosa e heteronormativa, que contribui com a perpetuação do pensamento excludente e a manutenção dos direitos de pessoas cis em detrimento aos de pessoas trans*

Mesmo com o esforço de tais organizações, percebemos que ainda faltam dados e ferramentas oficiais que façam essa análise. Se por um lado elas são visíveis nos dados sobre morte, são invisibilizadas quando se trata de efetivação de direitos. Não há dados oficiais do governo que retratem a quantidade de pessoas trans* que concluíram a educação básica, quantas estão matriculadas atualmente nas escolas, quantas estão fora da escola e/ou não concluíram os estudos iniciais.

Vários estudos relatam persistentes preconceitos, ameaças e agressões físicas direcionadas aos alunxs LGBT nas escolas brasileiras. De acordo com estudo realizado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABLGBT, 2016), 73% dos estudantes que não se declaram heterossexuais no Brasil já foram agredidos verbalmente na escola, e a menção às agressões físicas foi um a cada quatro estudantes. Pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), estima que o país concentre 82% de evasão escolar de travestis e transexuais. Esses dados revelam que pessoas trans* são atravessadas por diferentes formas de desigualdade. No entanto, há pequenas mudanças que vêm ganhando força nos últimos tempos.

Por um lado, o Estado ganha novos significados, gênero e sexualidade passam a ser incluídos no currículo escolar. Por outro, cabe ressaltar que os direitos dos sujeitos, cujas sexualidades são menosprezadas, ganham espaço na

construção de um currículo que é baseado no respeito aos direitos humanos. (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). Algumas pesquisas apontam para novas perspectivas relacionadas à educação e à diversidade sexual, como as pesquisas desenvolvidas por Jamil Cabral Sierra (2013), sobre o percurso das políticas públicas voltadas à diversidade sexual; por José Baptista Mello Neto (2014), que investigou as políticas públicas nas áreas dos direitos humanos e educação voltadas ao público LGBT; ou José Antônio Correia de Souza (2016), que analisa o percurso das políticas públicas para as diversidades de gênero e orientação sexual na educação, nos anos de 2003 e 2014. Ou seja, a temática de gênero no que diz respeito à diversidade sexual tem sido tratada pelas pesquisas acadêmicas que estão sendo produzidas em cenário nacional.

Ganham evidência estudos que problematizam o caráter patológico da diversidade sexual e das múltiplas posições identitárias no âmbito da educação. (CAVALEIRO, 2009; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2001, 2004; LIONÇO; DINIZ, 2009)

Contudo, Marco Antonio Torres (2012) nos alerta que essas pesquisas nem sempre dão visibilidade para a temática trans*. O autor recupera um breve histórico das pesquisas realizadas que traziam a perspectiva trans* fora dos marcos patologizantes, esse é o caso de Carvalho (2011), ao examinar o movimento de travestis e transexuais.

Na área da educação, já é possível localizar pesquisas que investigam temas relacionados à população trans*, cabendo destaque para os trabalhos de Neil Franco (2009, 2015), Marco Antonio Torres (2012), Marina Reidel (2014) e Dayanna Brunetto Carlyn dos Santos (2015) que tiveram por foco a docência de pessoas trans*. No capítulo dois desta dissertação, apresentarei com mais detalhes os trabalhos levantados sobre o tema.

É de extrema relevância nesse contexto retomar as considerações de Butler (2004), em **Vida precária**, ao retratar os corpos abjetos que são subordinados e excluídos do direito à educação ou, até mesmo, à vida. Mas antes considero importante o esforço, ainda que breve, de articular esse debate com as questões de gênero.

2 RUMOS DA PESQUISA: DOS DIÁLOGOS ACADÊMICOS À ESCUTA DAS PESSOAS TRANS*

2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PESSOAS TRANS* E EDUCAÇÃO NA CAPES

No decorrer do processo de pesquisa, encontrei dificuldades em estabelecer quais seriam os objetivos dessa investigação. Inicialmente, havia chegado à conclusão que meu objetivo seria olhar para as trajetórias escolares de pessoas trans*. No entanto, esse ainda era um objetivo amplo que não elucidava o foco da pesquisa. Apesar de uma hipótese inicial de que a escola, na perspectiva do direito à educação, não nega o acesso de pessoas trans* a esse espaço, mas cria mecanismos de exclusão que impedem a permanência delxs no ambiente escolar, não encontrei estudos dedicados especificamente à escolarização de pessoas trans* que pudessem ajudar na construção do objetivo de pesquisa. Desse modo, iniciei o desafio de olhar para levantamentos bibliográficos que relacionassem identidades trans* e educação básica para mapear o que já havia sido produzido dentro do tema.

Durante a busca por pesquisas que abordassem as trajetórias escolares de pessoas trans*, localizei um levantamento bibliográfico sobre pessoas LGBT na escola produzido por Heloisa Luckow, Dayane Moraes e Luiz Alberto Silveira Júnior (2016) e um Estado da Arte sobre pessoas transgênero na escola realizado por Neil Franco e Graça Aparecida Cicillini (2016).

O primeiro levantamento (LUCKOW; MORAES; SILVEIRA JUNIOR, 2016) procurou analisar as trajetórias escolares de pessoas LGBT na área da psicologia escolar, com recorte temporal estabelecido entre os anos 2008 e 2016. Usando como base de pesquisa a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a base do Congresso Nacional de Educação – Educere, as autoras fizeram um levantamento mais abrangente, incluindo a produção sobre as trajetórias educacionais de estudantes LGBT no campo da psicologia e constataram o quanto essas produções apresentavam um caráter incipiente. As pesquisas encontradas retratavam temáticas como gênero e diversidade na escola, homofobia, fracasso escolar e a experiência transexual na escola. Das pesquisas encontradas, poucas se propuseram a ouvir relatos de estudantes LGBT sobre suas trajetórias

escolares, no entanto, apontavam para percursos educacionais marcados por exclusão, discriminação e preconceito.

Em **Travestis, transexuais e transgêneros na escola**: um estado da arte, Franco e Cicillini (2016) analisaram a produção acadêmica de 2008 a 2014. As pesquisas, que se dividiam entre teses, dissertações, artigos e textos publicados em anais de eventos, destacavam o caráter excludente da escola em relação às travestis e transexuais e abordavam tanto a diversidade sexual como a experiência trans* na educação. Franco e Cicillini (2016) ressaltam a emergência de investigações sobre a docência de pessoas trans* assim como a necessidade de maior detalhamento acerca da inserção e permanência dessa população na escola. As autoras também alertam para a ausência de pesquisas sobre transexuais masculinos na escola.

Os dois levantamentos apontavam para a necessidade de novos estudos de caráter aprofundado. Mesmo com as contribuições que ambos traziam, identifiquei a necessidade de realizar um levantamento da produção discente que pudesse adensar o que havia sido produzido dentro do tema trans* na educação básica para construir e afinar o objetivo da pesquisa. Assim, realizei um novo levantamento bibliográfico para mapear a produção acadêmica recente dentro do tema e incorporei os levantamentos já realizados.

O levantamento dos trabalhos acadêmicos foi inteiramente realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[12], procurando por trabalhos que relacionassem pessoas trans* e educação de 2013 a 2017. Escolhi esse recorte temporal, pois o **Travestis, transexuais e transgêneros na escola**: um estado da arte, realizado por Franco e Cicillini (2016), já abrangia o período anterior, entre 2008 e 2014.

De acordo com as informações da Fundação Capes, o catálogo de Teses e Dissertações é um sistema de busca bibliográfica que dispõe de trabalhos discentes realizados até o ano de 1987, em referência à Portaria nº 13/2006 que instituiu a divulgação digital de dissertações e teses produzidas por programas de Pós-graduação reconhecidos. No momento, os arquivos de teses e dissertações são

[12] Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2018.

informados à Capes pelos programas de Pós-graduação na Plataforma Sucupira e são sincronizados com o catálogo.[13]

O levantamento foi inteiramente realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o intuito de procurar o que já havia sido produzido sobre o tema da pesquisa na educação básica.

Inicialmente, procurei pelos descritores relacionados às identidades de gênero, acrescidos de uma palavra ligada a uma forma de violência de gênero específica sofrida por pessoas trans*. Portanto, inseri no campo de busca os descritores *travesti, travestis, transexual, transexuais, transgênero, transgêneros e transfobia*. Assim, localizei 649 trabalhos distribuídos em diversas áreas de conhecimento.

Em seguida, passei a utilizar os filtros disponíveis no Catálogo, para focar nos tipos, períodos e áreas do conhecimento desejados, na ordem em que aparecem no site. Desse modo, no primeiro filtro "*tipo de trabalho"*, foram selecionados apenas trabalhos de mestrado e doutorado, e o número total de pesquisas foi reduzido para 626.

No segundo filtro, *"ano de realização"*, foram selecionadas apenas as produções realizadas entre 2013 e 2017, pois o levantamento produzido por Graça e Cicillini (2016) já abrangia o período anterior. Assim, no Catálogo, localizei 335 produções. O terceiro filtro *"área de conhecimento"*, ao selecionar apenas a área de educação, os trabalhos encontrados caíram para 41. E nos filtros seguintes, *"área de avaliação"*, *"área de concentração"* e *"nome do programa"*, selecionei o descritor educação, e nesse encontrei 38 trabalhos.

É importante eu ressaltar que o levantamento buscou abranger trabalhos discentes produzidos, avaliados e concentrados em programas de Pós-graduação em educação. Fora do campo de conhecimento selecionado pelo levantamento, existem trabalhos de educação sobre pessoas trans* em outras áreas das ciências humanas, como programas multidisciplinares, serviço social, psicologia, relações étnico-raciais, desenvolvimento comunitário, entre muitas outras.

---

[13] "Como funciona o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes?" Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses >. Acesso em: 18 abr. 2018.

Porém, para os propósitos de minha pesquisa de mestrado, optei por circunscrever a área de educação e utilizar trabalhos de outras áreas como fontes de referência ao longo da pesquisa.

Em uma filtragem qualitativa, foi necessário realizar a leitura dos 38 resumos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após a leitura, os trabalhos foram organizados e agrupados por aproximação em 6 eixos temáticos.

No primeiro eixo temático, foram agrupados seis trabalhos que abordavam representações sociais, percepções e algumas análises relacionadas às identidades trans* e outras identidades de gênero, assim como formas de orientação sexual em diferentes espaços.

O segundo eixo temático reuniu 11 trabalhos que discorriam sobre o processo de escolarização de pessoas LBGT e o engajamento político com o movimento. Nem todas as pesquisas agrupadas sob esse eixo direcionavam-se exclusivamente às pessoas trans*, porém, as experiências relacionadas às trajetórias escolares mostravam que as experiências LGBT se aproximavam tanto em relação aos mecanismos de discriminação encontrados nas escolas, como na forma de resistência encontradas no ambiente escolar ou engajamento social. Já, no terceiro eixo temático, foram reunidas 3 pesquisas que apontavam para a relação entre gênero e sexualidade nos espaços destinados às aulas de arte.

No quarto eixo, foram agrupados 8 trabalhos que analisavam as relações de outros atores escolares com a diversidade sexual. Assim, foram reunidos trabalhos que abordavam as percepções e representações da comunidade escolar sobre sujeitos LGBT, quais iniciativas são tomadas para o combate à violência de gênero e as formas como lidam com a diversidade.

No quinto eixo temático, foram reunidos os 6 trabalhos que retratavam pessoas trans* no exercício da profissão docente. Os trabalhos costumam relatar as experiências de professoras trans* nos espaços escolares e como tê-las nesse ambiente impactava a comunidade escolar. Mesmo que o eixo reúna experiências relacionadas à docência, há algumas pesquisas onde as professoras contam aspectos de suas trajetórias e experiências escolares.

No sexto eixo, foram reunidas 4 pesquisas que analisam, investigam e tomam conhecimento sobre os percursos das políticas públicas voltadas à diversidade sexual. Em dois trabalhos, concluímos que a criação de novas políticas públicas está ligada à mobilização de movimentos sociais LGBT.

A realização do levantamento possibilitou algumas conclusões sobre a produção acadêmica que abordava a relação entre pessoas trans* e o espaço escolar. Uma delas foi a falta de trabalhos que abordassem o tema, uma vez que há poucas pesquisas realizadas nos últimos 5 anos que trazem essa temática. Outra conclusão seria a de que apesar de não ser o objetivo desse levantamento, fazer uma procura pelos processos de escolarização de todos os sujeitos do espectro LGBT, as produções que focam na temática LGBT aparecem na busca pela escolarização de pessoas trans* e constituem a maior quantidade de trabalhos encontrados. Ainda que não discutam especificamente os processos de escolarização de pessoas trans*, as pesquisas que falam dxs trans* fazem uma cisão, abordam travestis ou transexuais e dificilmente agrupam mais de uma identidade no guarda-chuva trans*. Franco e Cicillini (2015) refletem sobre essa situação, concluindo que, talvez pela associação das identidades trans* como vertentes da orientação sexual homossexual, a maioria das pesquisas se generalizam à procura de sujeitos LGBT sem precisar o foco nas pessoas trans*.

Outra percepção que surgiu com a realização do levantamento foi a compreensão de que as experiências escolares de pessoas trans* surgem quando não se pergunta por elxs: nas experiências de professorxs trans*. Torres (2012) retoma o conceito de outsiders, elaborado por Norbert Elias e John Scotson (2000), e afirma que xs professorxs trans* e os sujeitos marcados por outras sexualidades são compreendidos como outsiders, uma vez que a escola é um ambiente onde as relações são alicerçadas sob a matriz heterossexual. Os discursos dxs professorxs trans* entrevistadxs por Torres (2012) são marcados, entre outros aspectos, pelas experiências escolares dos docentes, mas em alguns momentos remetem ao que vivenciaram na escola como alunxs.

A partir da percepção de que faltam informações oficiais mais sistematizadas sobre a inserção e a permanência de pessoas trans* na escola, consegui estabelecer melhor o objetivo dessa investigação. Assim, o objetivo da pesquisa se tornou analisar os relatos de colaboradorxs trans*, sobre como vivenciaram processos de exclusão, abjeção, mas também forjaram formas de resistência na tentativa de garantir o direito à educação

2.2 PROJETO REINSERÇÃO SOCIAL TRANSCIDADANIA

Desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico do Trabalho (SMDTE), o Projeto Reinserção Social Transcidadania possui o propósito de reintegração social, reinserção no mercado de trabalho e resgate de cidadania de pessoas trans* que se encontram em situação de vulnerabilidade, pela oferta da conclusão da educação básica.[14]

Norteado pelos eixos de atuação, autonomia, cidadania e oportunidades, o programa pretende promover o resgate da cidadania e dos direitos humanos para beneficiárixs atendidxs pelas Coordenadorias da Diversidade Sexual (Cads). O programa possui como dimensão estruturante o aumento do nível de escolaridade e a possibilidade de autonomia financeira pela transferência de renda. (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017). De acordo com as informações disponibilizadas no site da Prefeitura de São Paulo, a transferência de renda ocorre para que xs beneficiárixs possam participar de atividades que visam à conclusão da Educação Básica, preparação e formação para o mercado de trabalho.

O projeto foi criado no dia 29 de janeiro de 2015, pelo decreto nº 55.874, como uma das metas do plano de governo do prefeito Fernando Haddad. Nesse decreto, foi declarada a intenção de colocar em vigor um Plano Municipal de Combate à Homofobia, produzido em 2008 e 2011, em Conferências Municipais, que elaboravam propostas relacionadas à cidadania e aos direitos voltados para a população (MIRANDA, 2018). Logo após assumir o cargo de prefeito do município de São Paulo, Fernando Haddad precisou apresentar um novo plano de metas. (MIRANDA, 2018). É uma exigência da Lei Orgânica do Município de São Paulo, que determina que todxs xs prefeitxs da cidade de São Paulo precisam apresentar um plano de metas em até 92 dias após a sua posse.

No plano de governo da Prefeitura de São Paulo, em 2012, estavam previstas intervenções relacionadas à educação, nome social, saúde, cultura, segurança com a criação de Centros de Referência e Combate à Homofobia (CCH), onde seriam oferecidos serviços prestados por psicólogos, assistentes sociais e advogados, oferta de unidades móveis de atendimento vinculadas à Cads e o aprimoramento de

---

[10] Informações sobre o Projeto Reinserção Social Transcidadania. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/cursos/operacao_trabalho/index.php?p=170430>. Acesso em: 7 set. 2019.

mecanismos de busca de casos de homofobia. O Plano de Metas, intitulado **Um novo tempo para São Paulo**, foi desenvolvido partindo da constatação de desigualdade e desequilíbrio vividos pela população paulistana. O programa de metas também estabeleceu diretrizes de execução, para a iniciativa do poder público que visavam unificar as ações e funcionar como eixos integradores. O plano foi composto por 123 metas, e as diretrizes foram organizadas em 3 eixos temáticos: 1) compromisso com os direitos sociais e civis; 2) desenvolvimento econômico sustentável com redução das desigualdades; 3) gestão descentralizada, participativa e transparente. Dessa forma, dentro de cada eixo, havia uma série de objetivos que apontavam para a melhoria da vida em São Paulo e metas que possibilitariam o alcance desses objetivos. (SÃO PAULO/ PROGRAMA DE METAS, 2012)

Miranda (2018) observa que o plano de gestão de Fernando Haddad pretendia se alinhar a diretrizes estabelecidas por órgãos internacionais, como a ONU e ligadas aos direitos humanos de pessoas LGBT, assim como diretrizes traçadas pelo Governo Federal pelos quais o prefeito havia se ligado, quando ainda era Ministro da Educação.

O Programa Transcidadania, instituído pela Lei 01-00652/2015, visa promover os direitos humanos e cidadania de pessoas trans* em situação de vulnerabilidade. É uma iniciativa elaborada na gestão de Haddad como resposta à meta 61 do programa de metas que previa o desenvolvimento de ações permanentes de combate à homofobia e respeito à diversidade sexual. Tal meta localizava-se dentro do Eixo Temático 1 – Objetivo 9, que pretendia promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas.

Para a viabilização do programa, foram acionadas a Coordenação de Políticas Públicas para LGBT, da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo, que se apropriaram das principais demandas da população trans* nas de rodas de conversa com pessoas trans*, militantes e gestores e oficinas que colaboraram com o estabelecimento do formato do programa. (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017). Dessa série de eventos, chegamos à conclusão de que, na cidade de São Paulo, pessoas trans* eram excluídas dos espaços de direito. Fora os dados sobre violência e morte, essa constatação também se confirma pela quantidade de pessoas trans* que eram atendidas nos CCH. Assim, consideramos de extrema importância pensar em uma

política voltada para esse público. A consulta feita com militantes, gestores e pessoas trans*, para pensar no formato dessa política pública, foi de extrema importância, e com o convênio estabelecido com a organização da sociedade civil foi redigida uma Nota Conceitual onde foram estabelecidos os eixos que norteariam o Programa. (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2014)

Assim, a Coordenação de Políticas para LGBT, conduzidas por Alessandro Melchior, redigiu uma Nota Conceitual justificando a importância do programa. Para a viabilização, foi estabelecida uma parceria com a KOINONIA Presença Ecumênica, uma entidade de sociedade civil que ficou responsável pelo monitoramento das ações do Transcidadania. (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017)

De acordo com a Nota Conceitual (2014), o Programa foi dividido nos seguintes eixos, que foram identificados como condições necessárias para reconstruir trajetórias de vidas: 1. Mais autonomia; 2. Mais oportunidades e 3. Mais cidadania.

Desse modo, o Transcidadania caracteriza-se como um Programa da Prefeitura de São Paulo destinado a pessoas trans* em situação de vulnerabilidade, ele visa promover o resgate da cidadania e reintegração social, pela conclusão da escolarização básica e apoio para a entrada no mercado de trabalho. O programa conta com uma política de transferência de renda para que xs beneficiárixs tenham condições de participar das atividades previstas. Atualmente, o auxílio recebido encontra-se no valor de R$ 1.047, 90 (Hum mil, quarenta e sete reais e noventa centavos) e o programa disponibiliza 240 vagas para pessoas trans*.[15]

De acordo com as informações presentes na Nota Conceitual do Programa Transcidadania (2014), o Programa segue o modelo do Programa Operação Trabalho (POT), criado pela lei n° 13.178/2001, atualizado pela lei nº 13.689/2001, caracterizado como “política de transferência de renda condicionada à realização de atividades de qualificação e formação profissional”. (Nota Conceitual, 2014, p. 5).

Para xs beneficiárixs do POT estava prevista a realização de atividades voltadas à qualificação profissional e à formação, com transferência de renda e disponibilidade de 4 a 6 horas diárias para a realização das atividades previstas. As

[15] “Transcidadania”. Informações do site da prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/programas_e_projetos/index.php> Acesso em: 10 jan. 2020.

atividades eram divididas entre oficinas e cursos focados na preparação para o mercado de trabalho e qualificação profissional.

O POT LGBT é uma modalidade do POT original, que foi criado no ano de 2009, e contava com oficinas e atividades culturais com o propósito de inserção social, e que eram desenvolvidas nos Centros de Referência à Diversidade (CRD).

Com o objetivo de promover cidadania, conclusão da escolaridade básica e inserção no mercado de trabalho, o Programa Transcidadania precisou recorrer à rede intersetorial para operacionalizar os eixos norteadores do trabalho, tais como "Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania com as Secretarias de Desenvolvimento, Trabalho, Empreendedorismo; Saúde; Educação; Assistência e Desenvolvimento Social; e Política para Mulheres". (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017, p. 3)

2.3 CENTROS DE CIDADANIA LGBTI (CCLGBTI)

Os Centros de Cidadania LGBTI[16] (CCLGBTI), antigos Centros de Combate à Homofobia (CCH), são iniciativas da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), por meio da Coordenação de Políticas para LGBTI, realizadas em parceria com a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)[17]. Esses, assim como o Programa Transcidadania, são parte de um programa de metas da gestão Haddad (2013-2016) da prefeitura de São Paulo e estavam previstos na meta 61, que tinha por objetivo estabelecer ações permanentes de combate à homofobia e respeito à diversidade sexual. Atualmente, há quatro Centros de Cidadania LGBTI na cidade de São Paulo. CCLGBTI Luiz Carlos Ruas, situado no centro da cidade; CCLGBTI Laura Vermont, na zona leste; CCLGBTI Edson Neris, localizado na zona sul; e CCLGBTI Luana Barbosa dos Reis, na zona norte da cidade.

---

[16] Quando fiz meu primeiro contato com o Centro de Cidadania, ele ainda era denominado Centro de Cidadania LGBT. Durante a pesquisa, percebi que houve alterações na nomenclatura, pois agora todos os Centros são chamados de Centro de Cidadania LGBTI. No site da prefeitura de São Paulo, notamos que a mudança de nomenclatura ainda está em curso, pois em alguns momentos usam a sigla LBGT e em outros LGBTI.

[17] A Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República sofreu algumas mudanças nos últimos anos. Quando Michel Temer, vice-presidente de Dilma Roussef, assumiu a presidência do Brasil, a secretaria foi extinta e transformada em Ministério dos Direitos Humanos. Atualmente, no governo do Presidente Jair Bolsonaro tornou-se o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e é comandada por Damares Alves, advogada e pastora da Igreja Evangélica.

O objetivo dos Centros de Cidadania é atuar na defesa dos direitos humanos e na promoção de cidadania LGBTI. Como defesa dos direitos humanos, compreendemos a atuação no atendimento a vítimas de violência, discriminação e prestação de apoios diversos, como psicológico, político e social. Na promoção da cidadania LGBTI, os Centros atuam dando suporte e apoio aos serviços públicos municipais da região central pela mediação de conflitos, sensibilização dos servidores, palestras, seminários e debates[18].

O Centro de Cidadania LGBT também é um equipamento responsável pela ação de sensibilização da rede intersetorial (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017), ou seja, pela sensibilização das equipes e funcionários dos equipamentos de diversas áreas envolvidas que trabalhariam com o público trans* como, por exemplo, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) ou as Unidades Básicas de Saúde (UBS). A ação intersetorial se fez necessária, pois, na implementação do programa, esbarraram em instituições que deveriam garantir direitos, mas que eram desafiadas a acolher sem violar os direitos de um público historicamente excluído. Dessa forma, o objetivo das sensibilizações feitas pelos Centros de Cidadania é a construção de parcerias entre instituições indispensáveis no processo de construção de direitos (CONCÍLIO; AMARAL; SILVEIRA, 2017).

De acordo com Karine Yanne de Lima Pereira e Solange Maria Teixeira (2013), o trabalho em redes emergiu como uma proposta de intervenção que pudesse compor uma nova forma de tratar as necessidades da população, pautando-se em uma troca de práticas e conhecimentos envolvendo a sociedade civil organizada, as empresas privadas e o Estado. As autoras compreendem a intersetorialidade como uma “articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e avaliação de políticas, programas e projetos com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas” (INOJOSA, 2001 apud PEREIRA; TEIXEIRA, 2013, p. 121).

As transformações pelas quais o Estado vem passando requerem modelos novos de gestão que apresentem uma proposta descentralizada e que possam construir redes de parceria entre as organizações empresariais, governamentais e a sociedade. (TEIXEIRA, 2002 apud PEREIRA; TEIXEIRA, 2013). Pensando na

[18] Informações sobre os Centros de Cidadania LGBTI. Disponíveis em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbt/cch/index.php?p=150960> <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbt/coordenacao/index.php?p=15094>. Acesso em: 18 mai. 2018.

descentralização, as redes tornam-se uma forma de coordenação que favorece a construção de parcerias em níveis locais, federais e estaduais e podem ser consideradas um fenômeno recente que se manifesta em campos diferentes. A maioria da visão de rede, considerando as políticas sociais, remete a noções de parceria, cooperação, interação e articulação entre as organizações não governamentais e governamentais que atuam na defesa do bem-estar social, prestação de serviços, utilizando recursos mobilizados pelos variados tipos de organização.

2.3.1 O Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis, também conhecido como CCLGBTI Norte, por esse ser um equipamento voltado ao acolhimento de pessoas LGBTI, principalmente pessoas trans* em situação de vulnerabilidade. As informações sobre o CCLGBTI foram obtidas na consulta de sites, como o do próprio Centro, site do Instituto Omindaré – ONG responsável pela gestão do Centro, panfletos explicativos distribuídos gratuitamente na recepção do Centro e entrevistas com a coordenadora Maúde Salazar e sua assistente Verá Papini[19]. Cabe ressaltar que ainda não há uma grande quantidade de material disponível explicativo sobre os Centros. É possível encontrar informações sobre eles em artigos que se propõem a falar sobre o programa Transcidadania ou nas poucas informações disponibilizadas no site da prefeitura de São Paulo.

Inaugurado em 29 de agosto de 2016, o Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis, encontra-se na rua Plínio Pasqui, nº 186, Vila Dom Pedro II – São Paulo[20]. Situa-se próximo da estação de metrô Parada Inglesa, linha azul, que compreende trechos das zonas norte e sul da cidade de São Paulo. Localizado em um bairro residencial, o Centro fica próximo da Diretoria de Ensino – Região Norte 2.

---

[19] O Instituto Omindaré foi responsável pela gestão do CCLGBTI Norte entre os anos de 2017 e 2019. As visitas ao CCLGBTI acorreram no primeiro semestre de 2018, durante a gestão do Instituto Omindaré. Atualmente o Centro é gerido pela ONG Associação Cultural Educacional e Social Dynamite (ACSD) em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de acordo com as informações presentes no site da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=282672>. Acesso em: 08 jan. 2020. Com a mudança da equipe gestora, o quadro de funcionárixs também mudou. Isso é, as gestoras entrevistadas por mim em 2018, não são funcionárias do Centro de Cidadania LGBTI Norte atualmente.

[20] Atualmente o CCLGBTI Norte localiza-se na Rua Baroré, nº 43 – Casa Verde, próximo à Praça Centenário.

O nome do Centro foi escolhido como forma de homenagear Luana Barbosa dos Reis. Mulher negra, lésbica e periférica que foi abordada e espancada por policiais militares na frente de seu filho de 14 anos em 2016. Devido às agressões sofridas foi internada na unidade de emergência do Hospital das Clínicas, falecendo poucos dias depois por isquemia cerebral aguda causada por politraumatismo craniano[21].

O meu contato inicial com o Centro ocorreu em março de 2018. Nesse primeiro contato com CCLGBTI, pude conhecer alguns funcionários, como a recepcionista, as gestoras e o psicólogo, que me auxiliou ao longo do trabalho de campo com a organização dxs colaboradorxs. As visitas ao Centro ocorreram no período da manhã, um momento de pouco movimento, pois as principais atividades acontecem no período vespertino. Na recepção, entre conversas sobre amenidades, tive o primeiro contato com algumas mulheres trans*, que, posteriormente, seriam entrevistadas por mim.

No ano de 2018, visitei o Centro em momentos distintos. Depois de fazer as primeiras visitas, elaborei os roteiros das entrevistas com a minha orientadora e voltei ao Centro aproximadamente dois meses depois, entre maio e junho de 2018, para entrevistar as gestoras e xs futurxs participantes da pesquisa. Em último momento, posterior à pesquisa, como contrapartida e agradecimento por cederem o local para que o trabalho de campo fosse realizado, dei uma oficina de leitura de textos informativos para os homens e mulheres trans* que estavam cursando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I pelo Projeto Transcidadania.

A missão do Centro é acolher pessoas LGBTI em situação de vulnerabilidade social ou violência psicológica e/ou física motivadas por discriminação de identidade de gênero ou orientação sexual. Os serviços oferecidos dividem-se em duas grandes áreas: a) defesa dos direitos humanos – incluindo o atendimento de vítimas de violência, discriminação ou preconceito; prestação de apoio de ordem psicológica, jurídica e de serviço social com acompanhamento para a realização de boletins de ocorrência e demais orientações; e b) promoção de cidadania LGBTI – com o apoio e suporte a serviços públicos municipais das regiões por meio de

---

[21] “Luana interrompida: no caminho da vida o racismo e a lesbofobia”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luana-interrompida-no-caminho-da-vida-o-racismo-e-lesbofobia/>. Acesso em: 09 jul. 2018.

sensibilização de servidores, mediação de conflitos e palestras e realização de seminários e debates.

Apesar do Centro ser voltado a pessoas LGBTI, há uma procura maior de trans*, tanto xs que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, como xs que frequentam o Centro por terem uma ligação com o Transcidadania, uma vez que a maioria não concluiu a educação básica.

Para Maúde Salazar, coordenadora do CCLGBTI Norte, a missão do Centro de Cidadania é o acolhimento e a escuta. Na visão dela, as outras ações oferecidas pelo Centro não teriam sentido, se as pessoas que frequentam o espaço não se sentissem acolhidas, destacando o trabalho de cidadania feito no Centro.

> *O Transcidadania é um projeto maravilhoso da prefeitura de inclusão social para elevar a escolaridade das pessoas trans*, homens, mulheres, travestis em situação vulnerável para levar a escolaridade e inserir elas no mercado de trabalho, mas a gente tem que fazer um trabalho mais longo de cidadania, de direitos humanos, ensinar. A primeira coisa que elas fazem é assinar um contrato, aí você pergunta "O que você assinou?" "Não sei". Elas não têm a mínima ideia. A primeira coisa que eu faço aqui, que nós fazemos, eu gosto sempre de falar no plural, eu falo "Gente, vamos ler o contrato!" Vamos mostrar para elas o que elas assinaram, quais são os deveres e os direitos. A gente faz isso já nas boas-vindas, a gente tem todo cuidado de receber essas meninas e meninos [...].*

Verá Papini, assistente de coordenação do Centro, que entrevistei em 2018, acredita ser algo controverso chamar as pessoas que frequentam os Centros de cidadania de beneficiárixs, pois os serviços que procuram não são "benefícios", mas direitos.

> *É que o pessoal do Transcidadania são beneficiários. Eles entraram, eles passaram, eles dão uma contrapartida para o Estado, recebem um dinheiro, eles são beneficiários. Mas qualquer pessoa que vem aqui é uma pessoa que está no direito dela de ter o atendimento psicológico, de conversar com a pedagoga, de pedir para alguém ir na escola...é um direito dela [...] É muito difícil as pessoas entenderem que elas têm direitos [...] Uma pessoa que se beneficia de um serviço do Estado, ela não deixa de ser um beneficiário, mas não é um benefício que ela tem. É um direito*.

Verá também destaca o trabalho feito em parceria e de sensibilização das redes, que é realizado pelo Centro de Cidadania:

> *Caiu um trans* aqui, o que que a gente faz? Pode se inscrever no Transcidadania? Entra na fila de espera. É, tem onde morar? Não tem. Tenta achar um abrigo. Está estudando? Não está. Encontra um Cieja para colocar a pessoa. Ah, um Cieja da região ou enfim, um Cieja onde as pessoas...se entenda o que é nome social, o que não é. Ah, já está numa escola, está tendo bullying. Leva o psicólogo na escola, senta com o corpo docente [...] Então, a gente faz... é um trabalho de formiga. Pessoa por pessoa [...] Cada área da vida da pessoa. Outra discussão é nós não somos da área da saúde, não é? Então a gente tem que encaminhar para esses*

> *lugares. Então, a gente tem a unidade móvel que, no começo, na gestão passada, fazia testagem de HIV, quando tinha, mas não tinha um suporte do tipo "Olha, e dá positivo e faz o quê?"*

Além dos encaminhamentos relacionados às necessidades, o CCLGBTI oferece às pessoas que o frequentam atividades educacionais informais complementares. De acordo com o Programa Transcidadania, xs beneficiárixs devem cumprir trinta horas semanais, que serão divididas entre as aulas regulares nas escolas e as atividades previstas no CCLGBTI que devem complementar essa formação.

Para essas atividades, o Centro conta com o apoio de voluntários que possam ministrar oficinas, vivências e cursos livres. A coordenadora do Centro afirma que o Centro não é ou não está preparado para dar aulas. Então, promovem atividades com pessoas voluntárias. Entre os cursos já oferecidos no CCLGBTI Norte, encontram-se: computação, corte de cabelo, redação, idiomas, elaboração de currículo, reforço escolar, orientações para entrevistas de emprego, entre outros. Antes da existência dos Centros de cidadania LGBTI, as atividades de formação complementar eram responsabilidade de uma ONG e aconteciam no centro da cidade de São Paulo. Com a descentralização de um único local, que oferecia atividades e o funcionamento dos CCLGBTI, cada beneficiárix passou a frequentar e participar das atividades previstas no Centro de Cidadania mais próximo do seu local de residência.

O CCLGBTI Norte é gerido pelo Instituto Omindaré, uma Organização Não Governamental/Organização de Sociedade Civil (ONG/OSC). Para assumir a gestão do Centro, o Instituto passou por um processo seletivo com edital lançado pela Prefeitura de São Paulo. A ONG contrata os funcionários que trabalharão no Centro e se responsabiliza pelo cumprimento de um plano de tarefas.

De acordo com o Instituto Omindaré, a meta do plano de trabalho para a gestão do CCLGBTI é alcançar a empregabilidade de pessoas trans*, por meio de sensibilizações e capacitações propostas pela coordenadora e sua equipe técnica. Até o mês de maio de 2018, o site do Instituto dizia ter doze pessoas trans* inseridas no mercado de trabalho via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Apesar de a pesquisa ter sido desenvolvida em um Centro de cidadania LGBTI, que recebe pessoas trans*, e possui uma ligação com o Projeto Transcidadania, o objetivo da pesquisa não é fazer uma extensa investigação sobre

o equipamento ou o Projeto. O Centro foi um equipamento encontrado que ajudou a encontrar pessoas trans* em situação de vulnerabilidade, um local onde pessoas trans* buscam por direitos que foram negados ao longo de suas vidas. Nesse espaço, além de entender o funcionamento do equipamento por meio de entrevistas com as gestoras e obter mais informações sobre o público que frequentava, pude conhecer e entrevistar pessoas trans* que tiveram a oportunidade de retomar os estudos.

2.4 ENTREVISTAS: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM, FIOS QUE SE PERDEM

> Os sujeitos que se narram em primeira pessoa encontram uma dificuldade em comum. Há momentos em que claramente não posso contar a história em linha reta, então perco o fio da meada, começo de novo, esqueço um elemento crucial, e fica difícil pensar como introduzi-lo na trama. (BUTLER, 2015, p. 55)

Judith Butler (2015), num diálogo com Theodor Adorno, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e outros autores reflete sobre a ética ou a questões morais que vão surgindo no âmbito das relações sociais.

Na obra **Genealogia da moral** (1887), Niestzche relata de maneira controversa como é possível tornar-nos reflexivos a respeito de nossas próprias ações, e de que maneira nos colocamos na posição de narrar o que fizemos. Para o autor, somente é possível tomar consciência de nós próprios quando alguns danos são infligidos.

O relato de “si” ocorre, quando somos interpelados, isto é, quando somos obrigados a fazer um relato de nós por um sistema de justiça e castigo. Ou seja, faço um relato sobre mim, porque alguém que possui um poder estabelecido por um sistema de justiça me pediu. Essa pessoa pode ter atribuído determinado ato a mim e, desse modo, reagindo com temor, ofereço um relato sobre mim, tento reconstruir minhas ações, a fim de provar que aquela que foi atribuída a mim estava ou não entre elas. Para Niestzche (1887), o relato de “si” só surge em situações de medo por uma punição ou uma agressão originária. Em outras palavras, é a acusação que nos impele a relatar pelo temor da retaliação que por ventura possa ocorrer ou ser aplicada.

Butler (2015) acredita que a concepção de Niestzche (1887) sobre o relato de “si” é restrita, pois ele não compreende as diversas situações em que somos convidados a fazer um relato. Ele se concentra sob a punição, medo ou uma

agressão originária que faria parte de todo ser humano e que coexistira com toda a vida.

A instituição responsável pela lei obriga um ser humano agressivo a internalizar, guardar para si essa agressão, construir um mundo interno com a consciência de culpa e expressar a agressão que foi voltada para si por meio da moral. A agressividade que Niestzche (1887) considera característica do ser humano é a vida que “volta-se contra a vontade e assume uma segunda vida, até que implode para construir uma consciência que gera a reflexividade seguindo o modelo de autocensura”. (BUTLER, 2015, p. 15)

A reflexividade ao qual se refere é o “precipitado do sujeito”, ou seja, um ser que toma a si como objeto de reflexão.

Contudo, Niestzche (1887) não considera as outras dimensões linguísticas dessa situação. Assim, quando somos responsabilizados por um quadro de referência moral, esse quadro se dirige e começa a agir sobre mim pelo questionamento e interpelação do outro. Dessa forma, é possível conhecer esse quadro, pois quando o "eu" fornece um relato de si, respondendo a um questionamento, está se implicando em uma relação com o outro para quem e diante de quem fala.

Todavia, Butler (2015) questiona a possibilidade de haver outros motivos que nos levem a relatar que vão além do medo e do castigo. Niestzche (1887) considera o fato de que nós contamos sobre nós mesmos quando há outro que nos questiona acerca da nossa história. É nesse momento que surge uma narrativa própria ou a descoberta da necessidade de tornar-se um sujeito autonarrativo.

Há, no entanto, uma diferenciação entre contar uma história sobre si e fazer um relato de si.

> O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da sua capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e a autoridades narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir. [...] Nesse sentido, a capacidade narrativa é a pré-condição para fazermos um relato de nós mesmos e assumirmos a responsabilidade por nossas ações através desse meio. (BUTLER, 2015, p. 22)

Para Butler (2015) outra limitação da visão de Niestzche seria o fato de ele não compreender, por exemplo, que se faço um relato sobre mim, respondendo a um questionamento, eu me envolvo e coloco a mim mesma em uma relação com esse receptor com quem e para quem falo.

Para a autora, quando afirmamos que nos conhecemos, falhamos em aspectos importantes para a nossa identidade. Há um limite no reconhecimento de “si”, pois não é possível reconhecer-se totalmente. Butler (2015) afirma que é necessário reconhecer a nossa própria opacidade.

> Quando pedimos para conhecer o outro, ou pedimos para que o outro diga, final ou definitivamente, que é, é importante não esperar nunca uma resposta satisfatória. Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar. (BUTLER, 2015, p. 38)

Por um viés psicanalítico, a autora afirma que fazemos um relato de nós para o outro, e cada relato dado acontece em um determinado contexto de questionamento. O questionamento significa que no momento que uma pessoa está ligada a uma atividade reflexiva, e está ao mesmo tempo se reconstruindo ao pensar sobre si, está falando com o outro e desenvolvendo uma relação com esse outro por meio da linguagem.

Contudo, cabe ressaltar que não é possível fazer uma narrativa plena de si por certas limitações desse ato. Segundo Butler (2015), quando o "eu" tentar narrar a própria história, faz uma tentativa de reconstruí-la em uma sequência. Ao contar a sua história, há um comprometimento com o que está sendo dito, ao mesmo tempo em que esse relato é oferecido com o intuito de resumir os motivos que o levaram a se tornar como é. No entanto, essa não é uma tarefa simples, pois no momento que o sujeito tenta ligar um fato ao outro e identificar determinados momentos como aspectos centrais da própria história, acaba encenando a "si mesmo" na sua narrativa. Para Butler (2015), o evocar a si mesmo não é um ato narrativo, mas sim performativo, pois existe um limite do que o eu pode contar.

Portanto, o “eu” não pode relatar a si de maneira fixa ou considerada completa pois “não pode retornar à cena de interpelação que o instaurou e não pode narrar todas as dimensões retóricas da estrutura de interpelação na qual ele relata a si mesmo” (BUTLER, 2015, p. 54).

Para entrevistar as pessoas trans* que conheci no CCLGBTI, foram elaborados roteiros de entrevista em conjunto com a minha orientadora. Formulamos dois roteiros de entrevista, um para entrevistar as gestoras do Centro e outro para xs colaboradorxs da pesquisa. As entrevistas com as gestoras, como mencionado anteriormente, foram pensadas para que eu pudesse compreender melhor e obter

informações sobre o histórico do Centro, público-alvo, tempo de permanência dxs frequentadorxs, assim como conhecer as trajetórias pessoais que as levaram a trabalhar nesse local.

Uma vez que a entrevista com as gestoras do CCLGBTI Norte foi feita, tive algumas conversas com o psicólogo do Centro para eleger xs colaboradorxs trans* que seriam entrevistadxs. Pedi a ele que me ajudasse a encontrar pessoas de diferentes faixas etárias e experiências em relação à escolarização. Ele, então, sugeriu algumas frequentadoras e frequentadores que, apesar de ter uma faixa etária próxima, estavam cursando etapas diferentes da escolarização. O apoio foi de grande importância por esse ser um funcionário que conhecia bem o público assistido no Centro, uma vez que o Centro não poderia disponibilizar informações pessoais de suas frequentadoras.

A presente investigação possui caráter qualitativo e teve como principal fonte de coleta as entrevistas semiestruturadas com pessoas trans* ligadas ao CCLGBTI Norte. Rosália Duarte (2004) sugere caminhos para a realização e análise de pesquisas qualitativas das quais, optei pelo uso de entrevistas. A autora ressalta que esse recurso metodológico não deve ser banalizado, pois o contato com a pessoa entrevistada, assim como a intenção de provocar um discurso que atenda aos objetivos da pesquisa é uma tarefa complexa. Conforme Duarte (2004), uma boa entrevista exige pré-requisitos, tais como um objetivo de pesquisa bem definido, conhecimento do contexto onde se pretende realizar as entrevistas, incluindo leituras de estudos anteriores e revisão bibliográfica.

Duarte (2004) nos lembra de que a confiabilidade da pesquisa passa pela questão dos procedimentos metodológicos adotados. Desse modo, mostra a importância de justificar e explicitar os procedimentos utilizados, assim como a maneira como as informações foram obtidas e suas sistematizações. (LEONARDOS; BRITO, 2001 apud DUARTE 2004)

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por serem consideradas o mais adequado instrumento para entender e analisar as questões relacionadas ao direito à educação dos sujeitos da pesquisa. Para identificar e se apropriar da forma como foram estabelecidas e vivenciadas as relações com a educação básica, as observações ou o preenchimento de um questionário não seriam suficientes. O discurso aqui se torna necessário pela tentativa de organização e sistematização da própria experiência dxs entrevistadxs.

> Portanto, no jogo das subjetividades entre entrevistador e entrevistado, é importante reconhecer o limite das entrevistas, considerando que a narrativa dos indivíduos é sempre uma percepção, não sendo nunca verdadeira ou falsa em si mesma, mas uma interpretação do indivíduo de sua própria trajetória, como ele vê suas experiências, como as avalia, como as interpreta naquele momento. O indivíduo em última instância é quem decide o que revelar, o que ocultar, escolhe as palavras com que tentará recuperar e descrever suas experiências. Esses limites têm de ser reconhecidos e respeitados quando se tenta trabalhar com análise de trajetórias a partir de narrativas. Sendo o indivíduo ao mesmo tempo produto e produtor de sua realidade, sua narrativa capta os eventos passados recuperados no momento presente, no qual o indivíduo já não é o mesmo. (OLIVEIRA, 2007, p. 54)

Foram entrevistadas cinco pessoas trans*, maiores de 18 anos, com diferentes experiências educacionais, mas, que, no entanto, possuíam um aspecto em comum. Todxs retomaram os estudos da educação básica pelo programa Transcidadania.

O roteiro de entrevista foi organizado de forma a abordar a relação atual com a escola, memórias sobre a escola, a descoberta da identidade de gênero e a relação estabelecida com a escola antes, durante e depois desse processo. Contudo, falar sobre a relação com a escola requer passar por outros aspectos da vida pessoal; e as entrevistas contam sobre uma trajetória de vida em que a educação aparece em diferentes momentos. As histórias contadas se aproximam em muitos aspectos, como a experiência de exclusão, as dificuldades de assumir a identidade de gênero, a relação com a família, trabalho e as experiências de transfobia sofridas ao longo do processo.

Tecer essas narrativas mostrou-se para mim uma tarefa difícil, instigante e ao mesmo tempo dolorida, porque foram marcadas pelas dificuldades evidentes em todos os relatos de voltar a dor, passar mais uma vez por histórias marcadas pela violência, pela falta de acolhimento por parte dos familiares e preconceito que ora se manifestou como homofobia ou transfobia de acordo com o momento vivido. Compartilharam comigo histórias que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros.

Antes de adentrar nos relatos propriamente ditos, opto por duas formas iniciais de aproximação.

Em um primeiro momento, trago algumas informações dxs colaboradorxs no período em que as entrevistas foram realizadas. Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar suas identidades. As informações dxs participantes foram organizadas de acordo com a história de inserção e/ou exclusão da escola, iniciando

com xs entrevistadxs que já concluíram a educação básica e finalizando com aquelxs que ainda estão no processo de conclusão.

Em um segundo momento, apresento de cada colaboradora/or um quadro em que cada um aborda a forma como se descobriram trans*, relação com a família, relações afetivas e outros aspectos vividos no momento das entrevistas ou de suas trajetórias de vida.

Quadro 1 - Informações dxs participantes da pesquisa

Nome	Idade	Identidade de gênero	Autoidentificação étnico - racial	Nível de escolarização	Religião
Valentina	40	Mulher Trans*	Negra	Educação Básica	Católica
Rebeca	40	Mulher Trans*	Branca	Cursando 3º ano do Ensino Médio	Católica não praticante
Antonio	45	Homem Trans*	Raça brasileira	Cursando 2º ano do Ensino Médio	Espiritualista
Maria Eduarda	45	Travesti	Parda	Cursando 5º ano do Ensino Fundamental I e 6º ano do Ensino Fundamental II	Espírita
Arlequina	28	Mulher Trans*	Branca	Cursando Ensino Fundamental I	Não tem

2.4.1 Valentina: "Nunca mais homem levanta a mão pra dar na minha cara"

Sua primeira lembrança sobre ter se descoberto trans* vem da infância. Quando estava na antiga segunda série e percebeu que ela não era do jeito que queria.

Valentina sempre se sentiu diferente e não teve problemas com sua família de forma geral, mas teve problemas com seu pai. Ela dizia que desde pequena já ouvia o pai dizer para sua mãe "No dia que eu tiver um filho veado eu mato!". Em sua fala, tenta entender o porquê de seu pai pensar de tal maneira e atribui parte disso ao fato de ter nascido no nordeste do país e ter tido uma formação/educação machista. Sua mãe foi a pessoa que lhe deu a primeira boneca. Valentina afirma que sua mãe já lhe vestia como menina desde criança, e que ela gostava, era feliz assim e ficava envergonhada apenas quando estava na rua, fora de casa. Quando alguém

dizia que ela parecia uma “índia”, o comentário deixava Valentina encabulada, mas ao mesmo tempo realizada por ser vista do jeito que gostaria de ser.

Seu pai ouvia dos amigos que ele tinha duas filhas e, quando ele dizia que tinha um casal de filhos, seus colegas brincavam dizendo que na verdade ele tinha duas filhas, uma loira e uma morena, referindo-se à Valentina.

Ela conta que na adolescência já se vestia com roupas comumente associadas ao gênero feminino. Saía de casa vestida com roupas masculinas; e, fora de casa, se vestia com as roupas que queria.

Aos 15 anos Valentina foi surpreendida por sua mãe. A mãe descobriu que a filha tinha um namorado. Ela acredita que sua mãe já soubesse que ela namorava um menino, mas que queria ver com os próprios olhos, ouvir dela mesma. A mãe, quando descobriu que a filha namorava um garoto, chorou muito e disse que contaria para o pai dela. Valentina se desesperou e pediu para que mãe não contasse, pois, caso contrário, o pai a mataria. Isso aconteceu alguns dias antes dela completar 16 anos. Sua mãe, que estava preparando uma festa de aniversário, parou de falar com a filha, mas no dia da festa fingiu que nada tinha acontecido, não deixando transparecer para xs convidadxs. Um mês depois, sua mãe a chamou para conversar, e nessa conversa Valentina contou tudo o que podia sobre sua vida, como se sentia, como se enxergava, e sua mãe reagiu de uma maneira diferente da qual Valentina esperava. A mãe recomendou que usasse preservativo para se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis e que fizesse o que tivesse vontade de fazer na vida, pois ela havia vivido assim, e agora teria chegado a vez de Valentina.

A conversa fez com que Valentina se sentisse aliviada. Depois desse dia, a relação entre as duas melhorou, e elas se tornaram “melhores amigas”. A cumplicidade fez com que Valentina pudesse contar para mãe suas histórias sobre a vida pessoal e sobre os relacionamentos. Ela relata que quando completou 17 anos, sua mãe e seu pai se separaram. Sua mãe era vítima constante de violência doméstica, sofria agressões de seu pai. Até que chegou o momento que a mãe, após ser estuprada pelo marido, decidiu terminar o relacionamento.

Certa vez, depois de uma briga, Valentina foi à casa de seu pai e lhe disse que eles precisavam conversar. Ela relata que esse foi um momento de tensão, pois o pai colocou ao seu lado uma arma de fogo. Valentina lhe contou como se enxergava e que não sentia atração afetivo-sexual por mulheres. Ela até lembrou

que seu pai a levou para uma casa de prostituição, quando era mais nova, para iniciar sua vida sexual. Quando chegou lá, chorou no quarto junto com a prostituta que a acolhera. A prostituta fingiu para o pai de Valentina que elas tinham tido relações sexuais. Inclusive, mentiu, elogiando que “o filho” dele era um “filho maravilhoso”.

No dia que contou ao pai sobre sua identidade de gênero e orientação sexual, a reação dele foi inesperada. Enquanto Valentina esperava que fosse receber um tiro, seu pai começou a chorar e a abraçou, dizendo que ela sempre seria “seu filho” e que nunca viraria as costas para ela.

Depois do aval da família, Valentina se sentiu livre para ser quem realmente desejava. Então iniciou sua transição, que aconteceu depois dos 20 anos de idade. Ela se considera uma pessoa extremamente regrada; faz acompanhamento com o endocrinologista e faz consultas médicas com regularidade. Valentina conta que nunca colocou silicone por conta própria; a única prótese que possui é a mamária e foi realizada por médico competente para tal. Faz terapia hormonal e fez a cirurgia transgenitalizadora há cerca de dois ou três anos.

Valentina diz estar vivendo um momento tranquilo, a melhor fase de sua vida. Com 40 anos considera ter entrado na idade da loba, inclusive está entrando em um novo relacionamento, depois do término de um casamento de cinco anos, e faz planos para iniciar uma graduação no próximo ano. Valentina conseguiu realizar a cirurgia de redesignação genital antes dos 40 anos como sempre pediu a Deus. Ela diz que hoje está mais objetiva, não tem dúvidas, receio ou medo. Está vivendo um momento em que não possui medo algum de encarar a vida.

Sobre os relacionamentos amorosos, Valentina afirma que a chegada da nova idade fez com que ela mudasse alguns pensamentos. O que a ajudou a tomar a decisão de encerrar seu último casamento. Esteve casada no civil com seu último companheiro por cinco anos. Valentina considera ter sofrido muito com seu ex-esposo. Ela foi vítima de violência doméstica, assim como sua mãe. Aliás, ela acredita ter sofrido com o ex-companheiro o mesmo que sua mãe havia sofrido com seu pai.

> *Ele me agrediu na rua, ele me puxou pelos cabelos na rua, ele me deixou quebrada, já fui trabalhar de olho roxo, de boca machucada. E tudo aquilo, chegou uma hora, que eu fui chegando perto dos 40, que os 40 foi encostando em mim e eu falei “Será que é isso que eu quero para o resto da minha vida?”. A minha mãe levou 24 anos pra acordar pra vida, eu vou*

> *fazer 5 anos que estou com ele, será que é isso realmente que eu quero? E o meu amor-próprio aonde fica?*

Para ela, uma das partes mais difíceis da separação foi que ele a ajudou em um momento difícil pelo qual havia passado. Quando se conheceram, Valentina estava vivendo a pior fase de sua vida. Tinha acabado de perder seu próprio negócio, um comércio, e chegou a passar fome. Quando seu ex-esposo entrou em sua vida, ele a ajudou a suprir as necessidades básicas; eles se casaram no civil, algo que Valentina sempre sonhara. Ele também cuidou dela no pós-operatório, depois de fazer a cirurgia transgenitalizadora, o que foi muito marcante para ela. Ela diz que o amou, casou-se apaixonada, mas hoje está tentando viver um outro relacionamento com um rapaz que conheceu via internet. Ela não está apaixonada, mas acredita que o amor virá com o tempo, pois acredita que se encontrar alguém que a respeita, o amor virá depois. Tudo que ela quer é ser respeitada e tratada com dignidade.

> *Me respeitou... o amor, ele vai vim depois. Porque eu só quero respeito, eu só quero ser tratada como eu tenho que ser tratada, como a mulher tem que ser tratada, dignamente e com respeito. E disse a ele: "O dia em que você levantar...". Eu falei para ele: "Eu vou falar a mesma coisa que eu falei para o meu ex-marido, que ele tinha sido o primeiro e último homem que me batia, porque o próximo, meu Deus, eu arranco a mão dele; ou, eu mato ele; ou você vai me matar; porque nunca mais homem levanta a mão para dar na minha cara, como já fizeram comigo".*

Em outro momento, ela faz uma crítica à delegacia da mulher e julga não ter recebido ajuda nesse momento delicado quando foi vítima de violência doméstica. Cabe ressaltar que ela sofria agressões constantemente, mas não recorria à delegacia da mulher para fazer a denúncia. Valentina conta que foi buscar ajuda na delegacia e lá lhe disseram que não poderiam fazer nada, visto que ela era casada no civil com o agressor.

> *Então eu cheguei à conclusão que muitas mulheres, hoje, morrem ou são agredidas e ficam caladas por conta disso. Porque além de você se humilhar pra todo mundo saber o que está se passando na sua casa, você se humilhar dentro de uma delegacia que é voltada para a mulher e não fazerem nada. Desculpa. Não vale a pena você ir e deixar o homem com mais fúria. Por isso que muita mulher morre quando fala que foi na Maria da Penha, está protegida. Mentira, não está. [...] Uma vez eu até falei para... para a delegada que me atendeu, eu falei: "Então, quer dizer, eu vou voltar para a minha casa sozinha, e que está tudo quebrado, não vai ter ninguém para me acompanhar até lá. Ou seja, se eu chegar, ele me matar, aí vocês vão tentar fazer alguma coisa". Ela só olhou para mim... para a minha cara e balançou a cabeça, mais ou menos, assim: É isso o que eu posso fazer. Eu falei: "Então, quer dizer, se eu chegar e matá-lo, aí eu vou ser presa; por mais que seja legítima defesa, até eu provar que é legítima defesa, eu já estou dentro de uma cadeia. Então, tudo bem, eu vou, se acontecer o pior*

> *[...] vocês vão responder por isso, porque eu estou pedindo ajuda, e vocês não estão dando ajuda".*

Valentina atualmente trabalha em uma ONG de apoio a pessoas LGBT. Teve uma experiência de trabalho similar com a que exerce hoje, pois, em outro momento de sua vida, também trabalhou com o público LGBT. Ingressou no seu trabalho atual de modo um tanto inesperado. Por meio de sua psicóloga, na época em que fazia terapia para poder realizar a cirurgia de redesignação genital, fez um estágio e passou a trabalhar em uma empresa terceirizada. Em certo momento foi demitida, mas como recebeu indicações de seu antigo chefe, quando começou a distribuir currículos, teve seu currículo encaminhado para a ONG que trabalha atualmente por outra pessoa.

Na época da entrevista, Valentina completaria um ano de trabalho no novo emprego. Ela considera que o início foi turbulento por contas das mudanças de seu antigo trabalho para o atual, pois acreditava que não tinha muita liberdade como já teve um dia. Contudo, ela diz ser muito feliz com sua ocupação atual.

Valentina acredita na importância do seu trabalho por estar ligado ao acolhimento de pessoas LGBT. No dia-a-dia, Valentina procura estabelecer uma boa relação com todxs que passam pela ONG. No contato com tantas pessoas, tenta passar sua experiência de vida para que todxs consigam o mesmo que ela conseguiu em termos de trabalho e estudo.

Valentina considera praticamente não ter sofrido transfobia em sua vida. Ela tem uma única lembrança, quando foi barrada em uma escola de samba pela qual desfilava desde criança. Ela foi buscar sua carteirinha para poder pegar a sua fantasia de desfile, e um segurança não queria deixá-la entrar por insistir que ela era um homem e que deveria pagar para acessar àquele espaço. Ele exigiu que Valentina apresentasse seu documento de identidade em uma época em que ela ainda não havia feito retificação do nome registrado no cartório ao nascer.

E aqui fica uma reflexão, é possível que uma mulher trans* negra no Brasil nunca tenha sofrido transfobia? Sem dúvida, acredito que não podemos tomar a dor algo inerente à experiência trans*, mas se olharmos para a transfobia como algo estrutural, assim como o racismo, seria possível ousar atravessa as barreiras entre os gêneros e reivindicar uma outra existência como disse Moira (2017) sem ser afetada por estruturas transfóbicas?

2.4.2 Rebeca: “Caí no mundo da prostituição”

Rebeca considera já ter nascido homossexual, mas considerava não ter nenhum conhecimento do mundo “GL”. Não sabia que existia e nem mesmo sonhava com isso, embora se lembre de ouvir xingamentos desde a infância.

Aos 14 anos, começou a trabalhar para ajudar em casa, pois sua mãe e seu pai haviam se separado. Continuou vivendo com sua mãe, que é deficiente, e com sua irmã mais velha.

Aos 17 anos, Rebeca foi demitida do seu trabalho, pois naquela época precisava se alistar para o exército e, como não havia a certeza se ela passaria ou não, o local onde trabalhava decidiu por demiti-la.

Nessa época, Rebeca conheceu uma travesti que a levou para frequentar alguns lugares do centro da cidade de São Paulo, como bares localizados no Largo do Arouche que hoje não existem mais. Foi nesse período que ela se encontrou, porém sem que sua família soubesse.

Rebeca lembra do dia em que sua irmã mais velha descobriu que ela fumava. Ela estava descendo de um ônibus no Largo do Arouche e já vinha com o cigarro na mão. Ao se encontrarem, sua irmã lhe perguntou se a mãe delas já sabia que ela estava fumando, e Rebeca assentiu. Mas, na verdade, sua mãe não sabia e veio a descobrir apenas três meses depois, quando encontrou um maço de cigarros em seu casaco. Nessa época, Rebeca saiu de casa e “caiu no mundo”. Como ela precisava trabalhar para conseguir se sustentar, entrou em uma agência de prostituição e começou a trabalhar como garoto de programa. Rebeca revela ao longo da entrevista a relação quase confidente – e ao mesmo tempo contraditória, com a irmã mais velha, pois diz que mais tarde sua irmã a expulsou de casa. Sua irmã era sempre a primeira pessoa a saber o que acontecia com ela. A relação de Rebeca com sua família é atravessada por todos os momentos de sua trajetória.

Quando entrou na prostituição, conheceu um homem e, na mesma época, começou a trabalhar também em uma agência de modelos, que achava que não daria certo. Ainda sem ter transicionado, ela via as meninas que não sabiam desfilar e ficava nervosa, queria subir na passarela, “dar pinta”. Rebeca considera sempre ter sido ligada à moda. Na época, havia falado para sua mãe que trabalhava na noite e por isso não conseguia voltar para casa. Sua mãe não imaginava que ela se prostituía.

Em determinado momento, foi despedida da agência de modelos, e o homem que ela havia conhecido como prostituta, e que ele também havia entrado na mesma agência de modelos, pediu demissão quando soube que Rebeca seria mandada embora. Ele a levou para Santos. Começaram a morar em um apartamento. Lá, ela continuou se prostituindo “fazendo calçadão”, mas agora “vestida de mulher”. O então companheiro havia avisado a ela que, caso ela “virasse” travesti, ele a deixaria. Até que um dia, eles perderam o apartamento onde moravam, então decidiram voltar para São Paulo. Rebeca o levou para morar na casa de sua mãe, dizendo que era um amigo, mas ele acabou revelando para sua família que na verdade os dois estavam juntos. Algum tempo depois, Rebeca se assumiu travesti. O companheiro a deixou, como havia prometido, e sua mãe ficou em estado de choque ao descobrir como a filha se identificava.

Ao longo do relato, é possível perceber uma relação um tanto adversa com a família. Em alguns momentos, passa a impressão que mantinha uma boa relação com a mãe e a irmã, e em outros essa relação parece ser bem conturbada. Rebeca diz que sua família só existe em seus documentos, pois nunca mais a contataram para saber se está bem ou se precisa de alguma coisa.

Rebeca tentou a vida fora do Brasil, morou fora de sua terra natal por cerca de dez anos. Nessas idas e vindas, algumas vezes foi deportada e relata que era um momento muito agoniante, pois perdia muito dinheiro quando tentava entrar em um país e não conseguia. Rebeca prefere ter dinheiro a ser bem tratada pela família. Quando ela mandava dinheiro para a sua família, dos lugares onde morou, era bem tratada e, aparentemente, o mesmo não acontecia quando não tinha mais dinheiro. Morou na Itália por anos, mas diz que quando voltou para o Brasil foi morar com a família, porém sua irmã a expulsou de casa novamente. Rebeca acredita que a irmã a tenha expulsado por chegar em casa sem dinheiro e exaltada. Então, ela voltou mais uma vez para o centro de São Paulo.

Rebeca trabalhava no centro da cidade se prostituindo. Porém, não tinha uma moradia fixa. Quando conseguia ganhar dinheiro, pagava a diária de um quarto de hotel. Mas nem sempre era assim. Em reportagens, a mídia mostrou que o centro da cidade era perigoso, com moradores de rua e assaltos e, certamente por esse motivo, a quantidade de frequentadores do centro de São Paulo diminuiu, portanto, a sua clientela também. Não tendo clientes, não tinha dinheiro para dormir em um hotel.

Rebeca considera estar vivendo um momento tranquilo de sua vida. Acredita que pode chegar em casa e dormir sem preocupações, pois está trabalhando, e suas contas já estão pagas. Gostaria que sua vida estivesse melhor, não está uma “maravilha”, mas ao menos não pode reclamar, já que está vivendo com tranquilidade.

Assim como Valentina, trabalha numa ONG que atua junto à população LGBT. Em outro momento já trabalhou como agente de prevenção, serviço ligado à área da saúde, mais especificamente ao controle do HIV. Nesse trabalho, Rebeca recebia uma ajuda de custo para exercer sua função. No entanto, com uma mudança de gestão, Rebeca passou a enfrentar problemas no trabalho. Ela relata que as funcionárias que trabalhavam com ela foram questionadas em relação à capacitação para exercer a função. Rebeca explica que para fazer o trabalho tinha sido capacitada, já que os testes para HIV eram feitos pela coleta da saliva. Depois dos questionamentos, ela foi colocada para fazer um trabalho de campo, também relacionado à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Rebeca ficou insatisfeita com a nova função e alegou que teria problemas com os estudos se continuasse nela e deixou o campo.

Por meio de uma amiga, Rebeca ficou sabendo de uma vaga na ONG em que trabalha atualmente.

> *“Eu não vou fazer”, eu falei, não vou e não fui porque eu penso assim [...] eu já queria sair da noite, para trabalhar à noite ainda, ah não, por favor! Então, eu não quero. Aí me desligaram e eu só fiquei com esse que é com o que eu estou hoje.*

Empregada em um novo serviço mantém pouco contato com sua família “É eles lá e eu cá.” Tem um pouco mais de contato com sua irmã por causa de sua sobrinha. Sobre outras relações, de forma geral, optou por se isolar, relacionando-se mais com sua parceira direta de trabalho e com as colegas de escola.

2.4.3 Antonio: “Até na criminalidade eu me enveredei”

Antônio se entendia como uma criança que queria ser um menino. Foi o primogênito da família, e sua mãe colocou todas as expectativas sobre casamento nele, preparando um baú com monograma e enxoval. Na adolescência, descobriu seu interesse por meninas.

Aos 15 anos, descobriu que seu pai não era seu pai biológico. Durante a infância e adolescência, sofreu diversas agressões a abuso sexual por parte do pai. Então, ele se questionava quais seriam os motivos que faziam com que seu padrasto o agredisse. Antonio chegou à conclusão que talvez tivesse vivido essas situações por não ser filho biológico daquele homem e, também, por não se identificar como menina.

O padrasto faleceu há muito tempo, e Antônio tenta não fazer julgamento acerca do que sofreu nesse período de sua vida. Nesse momento, tenta buscar na religião a explicação plausível para o que sofreu. Com uma visão baseada no Espiritismo, acredita que pode ter sofrido essas coisas por já ter feito algo parecido em outra encarnação.

Saiu de casa aos 18 anos, pois não aguentava mais as cobranças da família em relação à vida amorosa; ele tinha de explicar o porquê de não ter um namorado. Ele acreditava que a vida era mais do que isso. E o fato de sua mãe não querer saber dele também foi um dos motivos para a saída.

Virou morador de rua e considera ter aprendido muito nesse período. Precisou se desprender de “mimos internos”. Quando se está morando na rua, não há mimo. Mas acredita que toda a experiência que passou foi válida, inclusive para aprender a enfrentar a vida.

> *Eu saí de casa porque quis mesmo [...]. Eu não queria mais dar satisfações e nem viver a vida que eles estavam me impondo a viver. Eu queria é viver a vida com os meus próprios pés, entendeu? Enfrentar tudo, enfrentar as situações com o meu próprio instinto, não é? Porque eu acho que só assim o ser humano consegue amadurecer. Sofrendo, caindo, levantando, enfrentando. Porque as situações se repetem, não é? Você vai, ao longo da vida, as situações vão se repetindo aí o que muda são as suas atitudes com relação aquele tipo de situação. Num primeiro momento você é intransigente, você acha que só você sabe, que ninguém sabe de nada, mas a vida vai quebrando essa arrogância e aí você vai ficando mais humilde. Hoje eu vi uma entrevista do Moacir Franco, ele falou “A idade vai fazendo você ficar mais humilde”.*

Antônio relata que quando entrou no mercado de trabalho enfrentou dificuldades, pois não tinha qualificação e conhecimentos suficientes; então, na hora da contratação, ele era deixado de lado. Ele afirma que é mais difícil encontrar um bom emprego quando se é trans*. E, há alguns anos, quando havia menos informações sobre pessoas trans* era mais difícil ainda.

Em determinado momento, Antônio entrou para a criminalidade, mas atribui sua saída aos valores humanos que sua mãe lhe passara. Depois, saiu e voltou para

o que ele chama de subempregos, pois estava mais velho, não tinha qualificação, vivia de trabalhos informais. Acabava aceitando o que encontrava. Antônio permaneceu assim por muito tempo. Mas ele entende que esses trabalhos não lhe garantiriam o direito a uma aposentadoria, ou até mesmo à possibilidade de formar uma poupança. E nesse momento de sua vida, Antônio pensa nessas questões planejando seu futuro.

Iniciou sua transição aos 23 anos. Antes disso, já convivia com gays. Identificava-se, na época, como uma mulher masculinizada, mas sentia que isso não era o suficiente. Antônio queria mais. Conheceu um amigo que recomendou que ele tomasse hormônios, pois *"já tinha bigodinho*". Assim, iniciou uma terapia hormonal por conta própria, na "clandestinidade". Vinte anos depois, pensando em sua saúde, procurou um médico, já que sempre havia se hormonizado por conta própria, e não estava se dando bem com os medicamentos que tomava. Ele sentia que aqueles hormônios estavam afetando a sua saúde. Procurou assistência médica, após assistir em comercial de televisão que havia um hospital na cidade de São Paulo que estaria disponibilizando tratamento para pessoas trans*. Foi encaminhado para um equipamento municipal onde começou o tratamento médico.

Nos dias atuais, faz exames periodicamente a cada seis meses. Antônio comenta que apesar de estar hormonizado há mais ou menos vinte anos, a transição é um processo constante. No presente, ele diz que por ter feito a mastectomia e já ter barba, tornou-se uma pessoa trans* passável. Referindo-se à passabilidade cis e dando a entender que não enfrenta o que já enfrentou na juventude por não ter sua identidade questionada. Quando não tinha passabilidade, Antônio sentia que sofria mais preconceito no momento de procurar empregos. Em outros espaços da vida não. Acha que no mercado de trabalho, o departamento de Recursos Humanos (RH) prefere não contratar pessoas trans* para não enfrentar problemas futuros. No entanto, acredita que o preconceito com pessoas trans*, pelo menos com ele, nunca foi explícito. Sempre foi velado.

Atualmente, é casado, reside na zona sul de São Paulo e considera estar vivendo um momento tranquilo de sua vida. Possui uma boa relação com família e conta que certa vez foi estudar paisagismo em Bauru. Lá ficou amigo de um rapaz gay que, posteriormente, fez amizade com sua mãe, depois que Antônio saiu de Bauru. Esse rapaz levou a mãe de Antônio em boates gays e foi o responsável por ajudá-la a entender o que era ser trans*, já que Antônio e sua mãe não tinham a

intimidade necessária para falar sobre esses assuntos. Ele acredita que depois desses eventos, a relação com a mãe melhorou e é tranquila atualmente.

A realização da cirurgia de mastectomia soa como um renascimento para ele. Ele explica que ser trans* sem fazer a transição faz com que a pessoa fique um pouco deprimida, amuada e andando cabisbaixa pelos cantos, principalmente quando não há a possibilidade de arcar com os custos de um tratamento médico que auxilie nesse processo.

Antônio fez o tratamento e a mastectomia pelo Centro de Referência e Defesa da Diversidade (CRD), em uma parceria com a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mas teve de esperar cerca de 5 anos para fazer essa cirurgia. E agora sente que está pronto para viver.

2.4.4 Maria Eduarda: "Já tentei me matar"

Maria Eduarda é filha de uma mãe solo e possui parentes apenas por parte de mãe. Sua mãe sempre trabalhou como funcionária pública, e ela cresceu sem ter um pai por perto.

Considera ter se descoberto trans* aos doze ou treze anos de idade. Ela afirma que nessa época já sentia vontade de se vestir com roupas que são atribuídas ao gênero feminino.

Iniciou sua transição aos vinte e um anos. Antes disso, dizia passar o dia vestida com trajes comumente associados ao gênero masculino e vestida como mulher à noite ao frequentar as "baladas". No entanto, percebeu que isso não era o suficiente, ela queria permanecer daquela maneira o dia inteiro e não só à noite. Então, começou a conversar com pessoas próximas e com mulheres trans* que "já eram feitas" para saber como faziam o processo de hormonização. Nesse período, começou a utilizar hormônios por conta própria. Observou que seus seios aumentaram por conta dos hormônios e percebeu que ainda não era o suficiente. Maria Eduarda queria mais. Então decidiu aplicar silicone em alguns lugares do corpo como, nádegas, pernas e seios, também sem acompanhamento médico e por conta própria. Maria Eduarda considera ter se tornado travesti de fato entre os vinte e vinte e um anos de idade.

Ela afirma ter sofrido discriminação em sua vida, quando ainda se entendia como um menino gay e quando começou a se identificar como travesti. Relata que certa vez foi ao shopping, e os seguranças a impediram de usar o banheiro feminino,

dando a ela a opção de usar o banheiro para deficientes ou o banheiro destinado a gestantes. Ela se recusou a usar os banheiros determinados, queria usar o banheiro feminino e disse ter se sentido excluída com a situação.

Porém, a discriminação não acabou nesse episódio de sua vida. Quando se identificou como travesti, sentiu-se perdida, pois, dessa forma, não se relacionava com homens e nem com mulheres. Maria Eduarda relata que hoje há menos preconceito do que na época em que transicionou, mas que ele existe de qualquer modo.

> *Os homens gostam de se aproximar da gente, mas tem que ser uma coisa na noite, no escuro, escondido porque a sociedade não pode saber, porque infelizmente a sociedade é muito machista.*

Ela acredita que pelo fato de a sociedade ser machista, homens trans* sofrem menos do que as mulheres trans*. Ela percebe o preconceito na sua vida em diferentes situações, apesar de não sofrer agressões físicas, é olhada em todos os lugares que passa. Conta que as pessoas ao redor ficam especulando sobre seu gênero, mas diz que já aprendeu a lidar com isso. Maria Eduarda acredita que as pessoas estão se adaptando à presença de trans*, pois acham que é algo diferente.

Atualmente, Maria Eduarda considera estar vivendo um período difícil. Diz estar perdida por todas as reviravoltas de sua vida nos últimos meses. Sua mãe havia falecido há seis meses e, apesar de sentir melhor após receber apoio psicológico do Centro de Cidadania, sente que está ficando depressiva com a situação em que se encontra. Maria Eduarda está em fase de adaptação, pois antes vivia com sua mãe e ex-marido. Com o falecimento da mãe e a separação do marido, ficou sozinha e está tentando se adaptar à nova fase.

Essa adaptação passa inclusive pelo âmbito econômico/financeiro, pois parte da renda de Maria Eduarda vinha da aposentadoria de sua mãe, que era doente e cuidada pela filha. Rebeca não pôde mais contar com essa fonte de renda; somente teria direito à aposentadoria de sua mãe caso fosse uma mulher de até 21 anos e com estado civil solteira. Sem acesso à aposentadoria de sua mãe, vive com a renda proporcionada pelo Projeto Transcidadania e faz “bicos” com prostituição, faz programas uma vez ou outra, mas afirma que a situação não está fácil, não consegue programas já que ela está envelhecendo.

Sobre a família, relata que não são próximxs, mantém uma relação distante. Segundo Maria Eduarda, sua família a aceitaria se ela fosse gay e não travesti. Isso

é, sua família não a aceita. Maria Eduarda conta que tem uma tia que é proprietária de uma pousada no litoral norte do estado de São Paulo, mas que ela somente pode frequentar se não houver hóspedes lá. Então, ela prefere não frequentar, pois essa é uma situação explícita de falta de aceitação familiar. De vez em quando, alguém de sua família vai em sua casa, mas esses momentos são raros.

Em relação ao mercado de trabalho, Maria Eduarda afirma que sofreu muito quando era mais nova no período de transição. Sua mãe quando ficou idosa quebrou o fêmur e não tinha mais condições de trabalhar. Desse modo, Maria Eduarda cuidava da sua mãe durante o dia e fazia programas à noite. Vivia da renda dos programas e da aposentadoria de sua mãe. Hoje ela não considera ter uma profissão estabelecida e conta que não está fácil conseguir programas com sua idade. Contudo, com a retomada dos estudos, ela pensa em fazer algum curso para ter uma profissão. Já pensou em trabalhar como cabeleireira, mas não sabe exatamente o que quer. Se sente perdida pelo momento que está vivendo. Já tentou o suicídio depois que sua mãe morreu e não tem certeza sobre o que fazer em algumas áreas da vida. Maria Eduarda tem se deparado com a depressão e a vontade de desistir de tudo.

2.4.5 Arlequina: "O crack toma tudo da gente, toma até a alma"

Nascida no estado do Maranhão, Arlequina sempre se sentiu diferente. Sentia-se uma menina em um corpo de menino e lembra que, ainda na infância, invejava sua prima devido à genitália dela.

Descobriu-se trans* aos 13 anos de idade. Desde pequena, trabalhava na roça; ela nunca frequentou a escola. Vítima de agressões desde criança, seu apelido era "fujona", pois, quando não aguentava o trabalho da roça, que exigia bastante esforço físico para carregar lenhas, ela fugia para outros locais. Nessa época, foi morar com sua mãe biológica; antes, vivia com sua mãe e seu irmão de criação. Da casa de sua mãe biológica, fugiu novamente, pois era perseguida por seu padrasto. Ele a agredia e a xingava de "veado" ou "mão quebrada".

Sem lembrar a idade certa, Arlequina carrega uma terrível recordação da adolescência. Foi violentada por seis homens em São Luís, no Maranhão. Achou que morreria, desmaiou. Uma mulher a ajudou a voltar para casa; ela diz que ninguém na cidade acreditou nela, nem mesmo o delegado. E essa não foi a

primeira vez que sofreu violência, visto que durante sua vida foi agredida; na infância, pelo padrasto e, depois, por ex-maridos.

Na convivência com seu padrasto, foi agredida física e verbalmente inúmeras vezes, por isso resolveu fugir de casa. Arlequina conheceu e foi acolhida por uma travesti e, na troca de experiências, descobriu, de acordo com suas palavras, que queria ser uma mulher.

Passou aproximadamente seis meses em Belém do Pará e voltou para a casa de sua mãe. Aos quinze anos, sua mãe a questionou se era verdade que ela se vestia de mulher. Arlequina, então, se assumiu como mulher trans*. Tomou coragem e resolveu mostrar quem realmente era. A partir dessa confissão, passou a achar que a mãe ficaria com raiva dela, mas, ao mesmo tempo, acreditava que sua mãe entenderia a situação.

Esse foi um momento emblemático de sua vida. Sua mãe chorou muito e começou a se questionar sobre o que havia feito de errado e sobre o porquê de Arlequina gostar “de se vestir como mulher”, até atribuiu sua identidade de gênero a uma ação do demônio. Arlequina então disse que iria embora, pois seu padrasto não a aceitaria tal como era. Ela passou mais uma semana na casa de sua mãe e foi embora novamente após as ameaças de morte de seu padrasto. Ele disse a ela que pegaria um facão e cortaria o seu pescoço.

A partir daí, foi morar com pessoas diferentes; na verdade, ela pensava em aproveitar a vida e não pensava em morar com um possível namorado. Começou a pensar em namorar mais tarde. Só começou a pensar nessa possibilidade quando veio para São Paulo. E sua vinda não foi fácil.

Arlequina, quando vendia suco em pó em um posto de gasolina, conheceu uma mulher que disse ser editora de moda. Ela fez inúmeros elogios à Arlequina e fez uma proposta para que ela ganhasse muito dinheiro. Ludibriada, Arlequina topou vir para São Paulo, que era um de seus sonhos, pois achava que aqui haveria menos preconceito. Assim, voltou à casa de sua mãe para se despedir, já que, com certeza, estava indo ao encontro de sua felicidade.

> *Eu vou para São Paulo, quem sabe lá é a minha chance de ser feliz, porque aqui eu não sou, porque no Maranhão é muito preconceito, eu quero ser mulher, eu sou mulher, não adianta a senhora dizer que não.*

Quando chegou a São Paulo, descobriu que a mulher não era editora de moda, mas sim administradora de uma casa de prostituição. Lá, Arlequina foi

mantida em cativeiro sob as promessas que se trabalhasse conseguiria fazer a tão sonhada cirurgia de transgenitalização e outras para que sua aparência fosse do jeito que desejava. Mas, para isso, precisaria se prostituir. Arlequina afirmou durante a entrevista que nunca se prostituiu e ainda recebeu ameaças de morte. A mulher dizia que, se tentasse fugir, colocaria pessoas atrás dela para que a matassem. Contudo, com o apoio de suas amigas, aproveitou um dia, quando havia uma festa na casa com som alto, fugiu pela janela do banheiro.

Arlequina trocou de nome e foi parar em um albergue. Na mesma época, conheceu Carlos, que veio a ser seu namorado. Ele era um homem mais velho, que aparentava uma vida financeira mais estruturada, mas esse homem lhe apresentou o crack e a viciou.

Arlequina considera ser viciada na pior droga do mundo, o crack.

> *Nossa, era o meu sonho. Tinha 42 anos, mas parecia que tinha 20 anos, e ele não precisava andar roubando, porque a família dele tem condição, a irmã dele tem condição, ele tem um... ele tem apartamento. Mas...sabe, ele que me apresentou a maldita droga que eu uso, sabe? Foi através dele que eu conheci o crack. [...] Mas eu sou uma viciada na pior droga que tem no mundo, não é cachaça, não é nada, mas é o crack que toma tudo da gente, toma até a alma.*

Certa vez, na cracolândia, Arlequina foi parada por um homem gay que a incentivou a deixar de ser usuária. Ele elogiou seu estilo de se vestir, disse que ela era linda e destoava dxs outrxs usuárixs que ali se encontravam, que parecia uma “patricinha”, que daria tudo para ser ela, pois era linda, que todxs ali estavam a observando. Disse, também, que ela era a única que tinha estendido uma camiseta no local que estava sentada, para não se sentar no “chão podre” e, enfim, que não deveria estar naquele lugar. Ela então reuniu forças, procurou seu ex-marido Gabriel (que não era mais o que lhe apresentara o crack) para convidá-lo para morarem juntos alugando um quarto. Eles haviam morado na rua três anos juntos e iriam experimentar uma vida melhor. No início a vida conjugal foi boa, mas seu marido era viciado em bebida e lhe agrediu mais de uma vez. Arlequina conta que chegou a ser estuprada pelo ex-marido. O que a fez lembrar o estupro que sofreu na adolescência. Mudou de residência uma segunda vez com o marido, com as promessas de que ele mudaria, melhoraria. Sofreu violência doméstica novamente. O locatário, então, conversou com ela e a alertou a não permanecer com um marido que a violentava. Esse senhor lhe fez a proposta de continuar morando naquele

quarto, mas sem o marido. Arlequina conseguiu terminar com Gabriel, e logo depois começou um novo relacionamento.

Atualmente, reside no centro da cidade de São Paulo com seu companheiro e diz estar vivendo um momento difícil de sua vida com altos e baixos. Começou uma terapia hormonal sem acompanhamento médico. Apesar de saber que corre riscos, ela preferiu arriscar, porque não suporta seu órgão genital e se constrange principalmente pelo fato de ter ereções quando sente desejo. Ela acredita que, quando fizer a cirurgia de transgenitalização, ficará linda, pois se sente linda quando se visualiza de calcinha em frente ao espelho e observa seu corpo. Quando pensa na cirurgia, relembra de alguns momentos da infância quando olhava para sua prima e desejava ser igual a ela. Apesar de se amar, ela admite ter dificuldades em aceitar o próprio corpo.

Arlequina trabalha vendendo guloseimas no metrô. Ela comprava algumas balas no centro da cidade e revendia nos vagões. No momento da entrevista, estava abalada, porque acabara de perder seu material de trabalho. Os seguranças do metrô haviam apreendido suas guloseimas, e essa atitude dos seguranças a deixaria sem dinheiro para pagar o aluguel do mês. Quando conversamos, Arlequina relatou que seu parceiro havia sido vítima de violência, estava internado e precisaria ser operado.

Se por um lado sofre com discriminação nos espaços que frequenta; por outro, tenta não se deixar abater pelos comentários que são direcionados a ela. Arlequina vai falando sobre seus sonhos em momentos diferentes da entrevista. Diz que um dos seus sonhos é constituir uma família e ter filhos. E, se for possível, num futuro próximo, quando estiver mais estabilizada financeiramente, adotar uma criança. Em sua fala, não deixa de mencionar a tão sonhada autonomia financeira e a cirurgia de redesignação genital.

> *O meu sonho é conseguir a minha casa, meu serviço, meu bom serviço, onde eu ganho o meu pão de cada dia, não depender de ninguém, e a minha cirurgia, que é principal entendeu? É meu sonho.*

Atualmente não mantém contato com sua mãe e suas irmãs e não quer voltar a vê-las por ter se decepcionado com sua família.

Durante a entrevista, Arlequina declarou sua decepção com os Direitos Humanos. Conta que, certa vez, foi pedir ajuda de sua família, pois tinha sido presa por tráfico de drogas. Antes de chegar ao Maranhão, precisava de ajuda, já que não

tinha, roupa, comida e queria entrar em contato novamente com sua família. Encontrou, então, uma mulher e contou a ela sua história. Essa mulher colocou toda a história de Arlequina em uma rede social, sem sua autorização, fazendo com que as pessoas achassem que ela estivesse vivendo ainda a situação de quando chegou em São Paulo, quando foi mantida em cativeiro. Porém, ela não mais estava vivendo essa situação.

Conta que essa situação teve grande repercussão e, inclusive, recebeu doações diversas. No Maranhão, uma de suas irmãs leu para ela o que havia sido divulgado sobre a sua história. Arlequina queria dar notícias corretas à sua família de como estava, mas não queria voltar a viver com ela. Como a sua história tinha sido divulgada de maneira distorcida, os Direitos Humanos a contataram para descobrir onde era o cativeiro. Arlequina conta que isso foi tão intenso que precisou fugir do Maranhão novamente, a fim de que a deixassem em paz. Ela mostra sua decepção com essa organização, que não a ajudou quando mais precisava. Sua percepção sobre a forma como poderiam ajudar seria explicar para sua família o que é ser trans*, ajudá-la no acesso à educação, trabalho, assistência médica para conseguir os medicamentos necessários. Ela não se referia à terapia hormonal, mas sim a apoio psicológico, uma vez que reconhece que não está bem psicologicamente. Acredita que está com depressão e até tentou suicídio por envenenamento devido às dificuldades que vem enfrentando.

3 TRANS* NA ESCOLA: HISTÓRIAS DE ABJEÇÃO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA

No capítulo anterior, foram apresentados os perfis dxs entrevistadxs e alguns aspectos de suas trajetórias de vida como uma primeira forma de aproximação. Neste capítulo, as trajetórias educativas de Arlequina, Maria Eduarda, Antonio, Rebeca e Valentina serão apresentadas e analisadas.

Os relatos sobre as experiências vividas na escola revelam que junto à percepção de ser diferente dxs outrxs colegas, inicia-se um forte processo de estigmatização que reverbera em outros aspectos de suas vidas. A escola, então, demonstra dificuldade em lidar com estudantes que desafiam as normas de gênero. E, de acordo com as circunstâncias, assume uma postura de ocultamento em relação às experiências de discriminação ou uma postura que reitera processos normatizadores baseados na matriz heterossexual, numa tentativa de encaixar os dissidentes na norma (PERES, 2005) gerando, assim, a expulsão ou o abandono escolar.

Contudo, na vida adulta, após a transição de gênero, a retomada dos estudos pelo Transcidadania e acesso ao CCLGBTI, acaba dando novas perspectivas de vida para aquelxs que viveram processos de exclusão por longo período, mas conquistam os direitos básicos de cidadania ao qual outros cidadãos sempre tiveram acesso.

As experiências de pessoas trans* na escola, além de provocarem as noções hegemônicas de gênero, também desafiam outros atores escolares a repensarem o espaço escolar, metodologias de ensino e convidam pessoas cisgênero a pensarem nos privilégios de determinado grupo, que se configura como desigualdade para x outrx.

Com experiências que se aproximam em alguns aspectos e destoam em outros, pessoas trans* mostram a urgência de repensarmos as formas de inserção social e pedem por algo único: respeito.

Dessa forma, os tópicos deste capítulo abordarão o momento e os motivos que xs levaram a deixar a escola; em que circunstância retomaram os estudos, as tomadas de consciência sobre um processo de escolarização interrompido; a forma como o acesso à educação traz novas perspectivas de vida e como são construídas as formas de resistência nesse processo de voltar à escola.

3.1 “EU PAREI A ESCOLA PORQUE A ESCOLA NÃO ESTAVA ME ACEITANDO NAQUELE PADRÃO”

As primeiras experiências escolares dxs entrevistadxs se aproximam em muitos aspectos, sobretudo nas discriminações enfrentadas por representarem aquelxs cujas identidades soam como inconformes para outrxs atores escolares.

Nesse contexto, a escola se revela um ambiente hostil devido às suas concepções normativas e naturalizantes que classificam comportamentos como masculinos ou femininos. Do mesmo modo, a instituição age de forma discriminatória em relação a feminilidades e/ou masculinidades não hegemônicas, levando à crença de que há uma única e legítima forma de vivenciá-las.

As primeiras lembranças sobre a escola e a relação com a infância e/ou adolescência são marcadas pelas discriminações vividas, que se traduziram em evasão, abandono escolar. Para Arroyo (2015), a exclusão escolar é a causa de todas as outras exclusões, mas no caso das histórias aqui narradas, a saída da escola é, algumas vezes, posterior à exclusão da própria família e do direito ao acesso a muitas de nossas instituições.

No entanto, nem todxs deixaram os estudos pelos mesmos motivos. Em alguns casos, a sobrevivência depende da inserção de um membro da família no mercado de trabalho, como no caso de Rebeca. Já, Antonio, Maria Eduarda e Valentina relatam ter deixado os estudos pelo sofrimento e discriminação sofridos. Dentro das primeiras experiências com a escola, não é possível deixar de citar Arlequina, que não teve a possibilidade de ao menos frequentar a escola. Assim como os outrxs entrevistadxs, as primeiras lembranças de Arlequina são da infância marcada por intolerância e rejeição vindas de sua família ou de conhecidos.

As primeiras lembranças ou associações à escola e à infância ou à adolescência remetem a uma percepção de si como diferente dxs outrxs ao seu redor:

> *Bom, antes da escola, eu parei de estudar com quatorze anos. Já nasci homossexual. (Rebeca)*
>
> *Então, eu, quando eu me descobri eu era muito nova. Eu estava acho que na segunda série, mais ou menos, que eu me vi que não era aquilo que eu queria. (Valentina)*
>
> *Eu descobri por que quando eu tinha uns doze anos já queria me vestir de mulher. (Maria Eduarda)*

> *Então eu era assim: uma criança que queria ser menino. Eu não entendi por que, mas eu queria ser menino e fui lidando com isso durante toda a adolescência. (Antonio)*

> *A Arlequina surgiu em mim quando eu tinha 13 anos. [...] Eu não sabia o que era transexual, depois que eu fui descobrir. [...] As pessoas me perguntavam assim "Você quer ser o quê?" [...] Eu disse "Eu sou uma meninazinha que nasceu um pouco diferente". (Arlequina)*

Alguns percebem a si mesmxs como diferentes desde a infância. Em outros casos, são outros atores escolares por meio de comentários e atitudes que xs apontam como diferentes, como no caso de Rebeca e Valentina, que desde cedo lidaram com xingamentos. Contudo, quando tentam fazer uma releitura sobre o passado, alguns nomeiam o que sofreram na infância e na adolescência como bullying.

> *Desde pequeno, na escola, o povo ficava com aquelas piadinhas," bichinha, viadinho", essas coisas, mas eu não sabia o que era, então por mim eu não fazia tanto caso [...] E aquelas brincadeirinhas, sempre, de bullying, que eles falam, de crianças. Mas eu não sei o que era. Naquela época, eu não sabia nem o que era. Não sabia na verdade que o mundo GL existia. Esse mundo sabe? Eu não sabia, nem sonhava. Para mim o povo estava me xingando e eu nem sabendo o que era. Eu tinha o quê? Oito, nove, dez anos. (Rebeca)*

> *E na escola eu tinha uma dificuldade, porque quando eu fiquei adolescente, eu me interessava pelas meninas e não pelos meninos, e aí isso foi um problema na minha vida, sofri bullying da escola toda [...] porque na época, nem era bullying não é? (Antonio)*

Para analisar essas experiências, é fundamental relembrar que a escola se constitui historicamente como uma instituição disciplinante (FOUCAULT, 1975) regulatória e vigilante da norma. É uma instituição normativa que estabelece formas de vivenciar o gênero e a sexualidade. Conforme Willian Siqueira Peres (2009), a partir do momento que uma criança ou adolescente reconhece que possui vontades e desejos diferentes dos colegas do mesmo gênero, inicia-se um processo de interiorização da homofobia que poderá acompanhá-lx durante toda a sua vida.

Sujeitos que constroem a sexualidade ou identidade de gênero de maneira normativa, ou seja, em correspondência ao sexo designado e reproduzem comportamentos esperados dentro da lógica binária feminino/masculino desfrutam de uma posição privilegiada em relação àqueles que vivem os processos de construção identitária de forma não normativa. Por outro lado, o privilégio de determinado grupo se transforma em processos de estigmatização, exclusão e abjeção para outros grupos que, ao transgredirem esses modelos previamente

dados, não só ficam marcados negativamente, como são privados de terem direitos. (PERES, 2009)

As normas de gênero se fazem presentes na vida de todxs desde a mais tenra infância, e os corpos carregam significados antes mesmo do nascimento (PERES, 2009). O sexo de um bebê gera uma série de expectativas que acompanharão os sujeitos durante toda a sua existência. Dessa forma, se uma visão hegemônica sobre gênero encontra coerência e relaciona sexo assignado ao gênero, ela também produz uma visão reducionista, quando reduz o sexo ao corpo e às zonas erógenas (PRECIADO, 2004). E, consequentemente, nessa mesma visão que o gênero determinará preferência e comportamentos correspondentes ao sexo designado. Ou seja, essa visão hegemônica de gênero não só é reducionista, ela, também, concede privilégios aos que correspondem essa lógica binária.

De acordo com Maria Cristina Cavaleiro (2007), a escola, reprodutora de hierarquização no que diz respeito aos processos de socialização, que ocorrem nas interações sociais, pode ser um lócus de discriminação e estigma relacionado ao posicionamento de determinado grupo social. E, de fato, em todos os casos, é no espaço escolar que são vivenciadas as primeiras formas de discriminação.

Alguns entrevistadxs relatam situações emblemáticas vividas na adolescência. Na maioria dos relatos, a discriminação, ora entendida como bullying ou homofobia, xs levou a deixar os estudos antes que pudessem passar por todas as etapas da educação básica. Valentina parou de estudar na oitava série, atualmente nono ano. Deixou os estudos por ter sofrido preconceito. Afirma ter sentido medo de seus colegas na época. Quando era criança, chegava a tomar seu lanche escondida dentro do banheiro, pois havia uma turma de crianças que sempre roubava seu lanche. Segundo Valentina, ela ouvia frases do tipo "*Aí, é o bichinha*", "*Vamos roubar o lanche do veadinho*", "*Ah, vamos bater*". Até que um dia foi ameaçada de agressão.

> *[...] Então, quando me ameaçaram pela primeira vez, eu me escondi. A segunda, eu me escondi. Mas teve uma hora que eu não queria me esconder mais, porque eu já me sentia sufocada como criança, porque eu tinha que comer o meu lanche dentro do banheiro, mesmo não querendo entrar no banheiro dos meninos que eu tinha vergonha. Mas eu tinha que entrar para comer escondida [...] porque tinha uma turminha que roubava lanche. (Valentina)*

Valentina conta que certo dia um rapaz, um "moleque", disse para ela "*Ai, eu vou quebrar a cara do veado hoje*". Inicialmente, ela pensou que não poderia fugir da

situação, pois se fugisse naquele momento poderia passar a vida inteira fugindo. Ela relembra que sua mãe a ensinou a não levar os problemas que aconteciam em outros espaços para dentro de sua casa. Sua mãe dizia que se algum dia ela chegasse em casa e relatasse que havia sofrido alguma agressão, ela “apanharia” novamente por não ter se defendido.

Apesar da ameaça pelo colega de escola, Valentina não chegou a ser agredida, pois, em gesto de resposta, agrediu aquele que a ameaçava. E descreve esse como um momento surpreendente em sua vida. Valentina afirma que não sabia ter tamanha força dentro de si.

> *Foi quando eu fui, bati e não sabia que eu tinha aquela força, aquela capacidade de me impor dentro do colégio, de me empoderar. A partir daquele momento, os meninos pararam de mexer comigo. (Valentina)*

Depois daquele momento, apesar das piadas continuarem na escola, os meninos pararam de mexer com ela. Ainda ouvia uma piada ou outra, mas tão agressivas quando no começo. Mesmo com algumas mudanças nesse cenário, Valentina acabou deixando a escola.

> *Mas, mesmo assim, a gente vai virando adolescente, a gente tem umas picuinhas, algumas coisinhas, aí chegou a 8ª e eu falei “Ai, eu não tenho saco e nem cabeça.” Aí resolvi sair da escola [...]. (Valentina)*

Anos mais tarde, as situações de agressão e violência voltaram a se repetir, e não mais apenas como uma ameaça:

> *Tentei continuar no colégio, parei na oitava. Voltei um tempo desse, eu acho que 20 anos depois, acho eu [...] Mas eles me jogaram umas pedras no colégio. (Valentina)*

Antonio relata que sua adolescência foi uma das fases mais complexas de sua vida. Foi nessa época em que descobriu seu interesse por meninas e não por meninos. Isso ele considera ter sido um grande problema em sua vida, pois sofreu bullying de todos os seus colegas da escola.

Certa vez, deixou de ir à escola por 4 dias. Então, seus colegas o procuraram para que ele voltasse, pois, caso contrário, a professora daria suspensões a todxs. Antônio, em sua inocência, de acordo com suas palavras, voltou, mas continuou sofrendo as mesmas coisas – cartas, piadas e comentários a seu respeito. Quando chegou ao Ensino Médio, resolveu se afastar dos estudos por estar vivendo um momento confuso em sua vida:

> *E quando cheguei no Ensino Médio, eu não tive mais estrutura para continuar, porque eu não sabia quem que era eu, não sabia aonde me encaixava no mundo. E aquilo: eu não consegui focar, sempre fui uma criança meio hiperativa. Então as coisas que não me chamavam a atenção, eu não prestava atenção. E aí com a vida atribulada, adolescente, sem ter com quem falar, com essa coisa de não saber "Eu quero ser homem mas sou mulher...o que eu faço?" [...] Aí eu não tive estrutura pra continuar estudando e falei "É, quer saber? Eu vou trabalhar." E enfim, tive...quis cortar etapas, não é? Porque hoje em dia eu sei que não era legal, eu teria que ter continuado. Mas como eu não tinha o respaldo de alguém para poder me dar uma luz e falar "Não. Continua. Seja forte, continua estudando que as coisas vão melhorar lá na frente." Então eu tive isso. Agi por instinto. Saí da escola e comecei a trabalhar. E isso me levou para os subempregos, não é? Porque sem conhecimento e qualificação, você acaba sendo deixado e vai sendo deixado. As pessoas vão sendo promovida [...] E nessa condição de Trans* é difícil arrumar um emprego legal, não é? (Antonio)*

No caso de Antonio, evidencia-se que a visão hegemônica de gênero e sexualidade não só pressupõe formas "corretas" de se vivenciar o gênero, mas também determina quais são as formas saudáveis de se vivenciar a sexualidade. E qual seria a única forma saudável de se viver a sexualidade? A heterossexualidade, orientação sexual, que se torna cada vez mais consistente e invisibilizada, pois é reiterada constantemente pelas instituições sociais e seus atores, pressupondo essa ligação entre gênero, sexo e sexualidade. Consequentemente, aqueles que fogem à norma e descontinuam essa sequência, se por um lado são colocados à margem das preocupações de instituições como justiça ou escola, por outro, se fazem necessários para "circunscrever os contornos daqueles tidos como normais" (LOURO, 2009, p. 92).

Já a relação de Maria Eduarda com a escola é permeada por idas e vindas. Ela saiu da escola no início da adolescência, quando se identificava como menino gay. Saiu da escola por causa da discriminação sofrida. Se descobriu trans* com cerca de 12 anos de idade, e já nessa idade sentia vontade de "se vestir como mulher". Mas, no início da adolescência, identificava-se como um menino homossexual.

> *Eu parei a escola porque a escola não estava me aceitando naquele padrão. Porque quando eu estudava eu era gay, não travesti ainda. [...] Na escola, logo que eu comecei a querer ir para a escola eu já sofri preconceito e eu já não fui mais, aí eu parei [...] Eu parei de estudar porque o preconceito era demais. (Maria Eduarda)*

Posteriormente, tentou retomar os estudos, mais velha, aos 25 anos, quando já se identificava como travesti em relação à identidade de gênero, depois de ter transicionado. Mas ainda sem conseguir concluir seus estudos. Seus relatos mostram que a experiência escolar está intrinsecamente ligada com a experiência

de violências. Ela considera ter sofrido discriminações e encarado situações homofóbicas nas duas experiências. Chegou a sofrer agressões durante a adolescência, o que aparentemente não ocorreu mais quando se assumiu como travesti.

A violência de gênero pode se manifestar de maneiras diferentes. Para se referir a elas, os termos podem variar. No entanto, a homofobia, hostilidade generalizada contra homossexuais (BORRILO, 2001), é um dos primeiros termos que surgiu para se referir à violência praticada contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Ela também atinge igualmente a todxs que não estão em conformidade com a matriz heterossexual. E pelo fato de a hierarquização das sexualidades ser um fundamento da homofobia, ela coloca a heterossexualidade em um lugar de superioridade e naturalização, quando essa é definida como padrão para avaliar sexualidades. Contudo, o efeito mais profundo da Transfobia, como vertente da homofobia, é o seu efeito nos processos de construção de identidade e subjetivação. (PERES, 2009)

A homofobia faz com que algumas identidades, que desafiam as normas de gênero, sejam relacionadas a uma série de estereótipos negativos associados à homossexualidade. Na escola, em um primeiro momento, onde xs jovens estão vivenciando os processos de construção de identidade, podem vir a sofrer com a homofobia. E mesmo que a homofobia produza efeitos sobre todxs xs alunxs, como aponta Rogério Junqueira (2009), ela incide vigorosamente nas trajetórias educativas e na tentativa de inserção social dxs jovens, que estão vivenciando processos de construção identitária de gênero e/ou sexuais, e isso os situam fora da normalidade.

Contudo, nem todxs compreendem a escola como um ambiente hostil, porque alguns sofrem de alguma forma de discriminação ou violência, e muitos outros acabam utilizando estratégias para passar pelas situações sem se sentirem atingidxs. Como no caso de Rebeca, ao relembrar que era chamada, entre outras coisas, de “viadinho” e “bichinha” na escola, mas ela não considera que isso tenha se configurado como um problema na sua vida. Apesar desses acontecimentos, ela não sente que foi discriminada na escola. Diz que se sofreu, não escutou. Precisou lidar com meninos que a “zoavam” e faziam piadas na adolescência. Meninos que se juntavam, riam e tiravam “sarro” dela. Mas Rebeca desenvolveu uma forma de não

se deixar impactar por esses acontecimentos. Dizia que isso não era importante para ela.

No entanto, esse “não ligar” ou não dar atenção ao que os outros dizem mostra que jovens LGBTs precisam se fortalecer para lidar com a discriminação ostensiva que enfrentam por parte dxs colegas, professorxs, da família e até mesmo de conhecidxs.

Diferente dxs outrxs entrevistadxs, Rebeca afirma que precisou deixar os estudos por outros motivos.

> *Com uns quatorze anos, eu tive que parar de estudar para poder trabalhar porque na época meu pai e minha mãe estavam se separando, e como minha mãe é deficiente, então eu tinha que arrumar um trabalho. (Rebeca)*

Rebeca conta que, aos 14 anos, sua mãe e seu pai se separaram, e ela precisou colaborar financeiramente com a família. Assim, precisou ingressar no mercado de trabalho, e foi fora da escola que se descobriu trans*. Após ser demitida de um emprego, conheceu alguns locais do centro da cidade com uma travesti.

Se alguns deixam a escola pelas discriminações vividas, outrxs deixam por questões de sobrevivência, como no caso de Rebeca, ou até mesmo não conseguem estudar pela necessidade de trabalhar. Arlequina afirma que não chegou a frequentar a escola em nenhum momento durante a infância ou adolescência. Relata ter sofrido muitas agressões em casa e precisava trabalhar na roça, carregando lenha para fazer carvão. Ela lembra que esse era um trabalho muito pesado. Um trabalho “para homens”. A junção das agressões e do trabalho desgastante fizeram com que ela fugisse da casa de sua mãe.

A saída da escola, antes da conclusão da escolarização básica, foi um aspecto marcante na vida de todxs, com exceção de Arlequina, que não chegou a frequentar a escola. A instituição que controla, vigia, reproduz e reitera normas de gênero é o ambiente escolar. Ele mostra suas limitações, quando encontra sujeitxs que escapam às normas. Nesse espaço, a heterossexualidade é reiterada constantemente, e essa produção e reiteração compulsória da norma sexual pode ser compreendida como heteronormatividade, que, por outro lado, adquire consistência quando é reiterada por diferentes instâncias sociais. (LOURO, 2009). Contudo, quando falamos de identidades trans*, não estamos nos referindo apenas à orientação sexual, mas sim a identidades de gênero normativas, e é possível falar em cisheteronormatividade, em referência à norma cisgênero.

As discriminações sofridas pelxs entrevistadxs, ainda no início da vida escolar, revelavam que “não temos modelos para conviver com nossas diferenças como iguais”. (LORDE, 1980, p. 240). Sujeitos sexualmente normativos experimentam privilégios em relação àqueles que se identificam de forma a questionar a cisheteronormatividade, e essa experiência sem dúvida se torna visível na escola. Isso é, desafiar normas de gênero na escola leva a uma experiência marcada por discriminações se pensarmos na articulação das diferentes discriminações, silenciamento e uma presença “problemática” no ambiente escolar, como aponta Oliveira (2017).

A pressuposição de gênero, ou sexualidades inconformes, gera pânico nos atores escolares, que tentam reiterar cada vez mais a norma, ou passam a assumir posturas excludentes e taxativas em relação ao outro, dada sua condição “anormal”. Por conta das referências cristalizadas que temos acerca de gênero, sujeitos desestabilizam essa norma, produzem resistência e a não aceitação dos outros. (PERES, 2009)

De fato, a invisibilidade da temática da sexualidade, estritamente das sexualidades consideradas inconformes, fortalece a manutenção das desigualdades.

A escola é um lugar onde há disputas curriculares que determinam o tipo de cidadão que se pretende formar. Para além das questões curriculares, nesse espaço circulam discursos que influenciam os processos de ensino e aprendizagem e onde são estabelecidos critérios em acordo com esses discursos. (TORRES, 2012). Desse modo, a disseminação de um discurso advindo da cultura cristã junto a um currículo eurocêntrico e a um pensamento heteronormativo, sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade, causam muitas vezes a exclusão daqueles que não se encaixam nas normas preestabelecidas do ambiente escolar. Sendo assim, a escola, que deveria ser um espaço de promoção da cidadania, acaba se tornando um espaço que deve ser problematizado por excluir e marginalizar determinados sujeitos. (TORRES, 2012). No contexto excludente, há poucas alternativas de conduta para xs jovens. De um lado, a dissimulação e o silêncio, de outro, a violência, segregação ou a humilhação pública. (CAVALEIRO, 2007)

A invisibilidade da temática da sexualidade, estritamente das sexualidades consideradas inconformes, fortalece a manutenção das desigualdades.

Junqueira (2009) afirma que as atitudes homofóbicas na escola desempenham um efeito de privação de direitos, pois, entre outras coisas, interfere

nas relações, gera desinteresse, produz evasão e abandono, compromete a inserção no mercado de trabalho, abala a autoestima e interfere no processo de construção identitária.

Há muitos casos, como os de Maria Eduarda, Antonio e Valentina, em que as crianças e adolescentes deixam a escola pela hostilidade que sofreram por não se encaixar nas normas. É preciso considerar que pessoas trans* podem apresentar suas bases emocionais fragilizadas, em virtude das discriminações que enfrentam, começando pela família e reverberando em outras instituições e relações. A intensidade de estigmatização vivida institucionalmente e pelos outros atores da escola xs leva a abandonar os estudos ou serem expulsxs das escolas. (PERES, 2009)

Todxs que se encontram excluídos do espaço escolar, não o são apenas por estarem fora da instituição escolar, mas pelas circunstâncias e relações que os afastam da permanência e efetivação desse direito. E quando esse direito à permanência é negado, o que resta? Há poucas possibilidades. A primeira seria permanecer nesse sistema que não dá garantias e, ao mesmo tempo, não cria oportunidades para a efetivação do acesso à educação de qualidade (GENTILI, 2009) e que recria e fortalece os mecanismos de exclusão. Quando a primeira se torna inviável, o que resta é a evasão. Sair. Deixar. Abrir mão. E nesse caso, evasão escolar é um termo que limita, pois não mostra de fato o motivo que xs levou a deixar a escola (BENTO, 2011) uma vez que a cisheteronormatividade anseia por eliminar os dissidentes.

O que está em jogo aqui é o direito à permanência, uma vez que, quando entram na escola, os atores, suas práticas, vivências e o modelo de vivenciar a sexualidade – deslegitimando aqueles que aparentam ser diferentes – afasta esses sujeitos dessas instituições. A experiência de opressão e exclusão se fortalece na medida em que as escolas se silenciam, ocultam esses sujeitos, e que não há políticas públicas específicas que atendam às necessidades básicas de cidadania, como o direito ao acesso e à permanência na escola, pois todxs têm acesso, mas a permanência não é uma garantia nesses casos.

3.2 “VOLTAR A ESTUDAR DEPOIS DE BURRA VELHA?

Dentre as similaridades das trajetórias educativas dxs entrevistadxs está também a retomada dos estudos na vida adulta, após terem assumido uma identidade de gênero trans*. E como foi visto no capítulo anterior, ainda que estejamos caminhando nesse processo de construção de políticas públicas ou projetos financiados pelo Governo, em parceria com ministérios de diversas áreas que possam contribuir para a eliminação das desigualdades, há alguns avanços como o Projeto Transcidadania; e já foram pensados espaços onde pessoas LGBT, em especial pessoas trans*, que são mais atravessadas pelos processos de desigualdade, exclusão e abjeção, dentro do espectro LGBT, possam buscar a efetivação de seus direitos como os Centros de Cidadania LGBTI.

As oportunidades de retomarem os estudos para a conclusão da escolarização básica e de receberem apoio psicológico e jurídico, promovido pelo CCLGBTI, dão mais condições de essas pessoas terem, de fato, mais autonomia financeira, pensarem em projetos, poderem olhar para o mercado de trabalho de uma forma diferente e, também, ressignificarem a relação com a escola.

Contudo, há diferentes representações sobre o que a volta à escola significou para cada uma/um. As experiências passam do medo da retomada às novas perspectivas que o estudo pode trazer. Para aquelxs que viviam processos de subalternização mais intensos, como no caso de Arlequina e Maria Eduarda, a volta à escola representa uma oportunidade de sair minimamente de uma condição abjeta para terem acesso a direitos básicos que antes não tinham.

Todxs xs entrevistadxs retomaram os estudos pelo Transcidadania, mas não na mesma época. Rebeca e Valentina foram beneficiárias no início do Projeto, enquanto Maria Eduarda, Antonio e Valentina adentraram o projeto posteriormente, após algumas mudanças, inclusive de nomenclatura.

A descoberta do Projeto e da possibilidade de retomada dos estudos se deu de maneira diferente para cada uma/um.

Arlequina descobriu o Transcidadania por uma funcionária de um albergue que passou a frequentar após ser vítima de violência doméstica.

> *Eu fui parar lá. Foi quando meu ex-marido quis me bater, eu fugi pra lá e passei a frequentar lá também, tá? Aí ela me falou, se eu queria estudar, mas eu não sabia do Trans. “Eu quero”. “Ah, eu vou te levar para um projeto, que estuda e faz curso”. Ela falou onde tinha, aí eu fui, assinei a folha, mas ninguém tinha me dito, até então, que recebia nada. Mas eles*

> *disse que eu receberia um custozinho para ajudar o material, essas coisas. Eu fiquei interessada, não pelo dinheiro, mas eu fiquei interessada de estudar, de aprender, de sair daquela sarjeta que eu estava, de começar uma vida nova. Aí um belo dia, eu estava lá "Ah, tu foi aprovada". "Fui aprovada em quê?" "No Transcidadania". E eu, "Que Trans é esse? Vão me chamar para o colégio?". Aí foram explicar que eu recebia...ia receber R$ 900,00 para me ajudar e eu "Ahn? Como assim R$ 900,00? Quer dizer que a humilhação que eu passava vai diminuir?" Aí a menina começou a sorrir e eu fui conhecer melhor o projeto. (Arlequina)*

Maria Eduarda conheceu o projeto por meio de uma amiga, mas não conseguiu ser aprovada como beneficiária inicialmente.

> *Eu descobri através de uma amiga minha que também frequentou o Centro e começou a estudar. Eu vim, fiz a cartinha, só que não fui aprovada, lá na zona leste. E através de um homem trans que me trouxe aqui na parada inglesa que aqui eu consegui, porque na zona leste eu fiquei dois anos para tentar entrar e não consegui, fui entrar aqui, porque eu não moro na zona norte, eu moro na zona leste.*

Para Arlequina e Maria Eduarda, a volta aos estudos e a possibilidade de ter acesso aos outros serviços oferecidos pelo CCLGBTI, direitos básicos de cidadania representaram a possibilidade de ter mais condições de vida, pois as duas não tinham um emprego fixo. As duas foram as que estudaram menos tempo entre xs outrxs entrevistadxs, aquelas cuja ajuda de custo e os outros serviços/direitos que conseguiriam no Centro de Cidadania dariam a possibilidade de dispor minimamente de cidadania

> *Eu estou amando o colégio, porque eu nunca estive na escola [...] Eu entrei muito mal sabe? Entrei usuária mesmo. Todo mundo via na cara que eu já era usuária, pelo modo esquelético que eu estava [...] Aí quando eu entrei, metade...a metade não, mas algumas meninas me apontaram o dedo, foi muito ruim [...] O projeto está me ajudando bastante, através disso eu saí, eu estou bem melhor, eu já estou há mais tempo que as meninas falaram que eu não ia durar um mês, estou até...eu já estou indo para o 7º mês. (Arlequina)*

> *Minha mãe faleceu fazem seis meses, e ontem foi dia treze, e foi aniversário dela, e eu estou passando por psicólogo aqui no Centro de Transcidadania, estou me sentindo bem depois de estar passando por ele. Eu acho que estou um pouquinho depressiva, entrando em uma depressão, porque eu estava com vontade de desistir de tudo, e eu fiquei dois anos para entrar no projeto e agora que eu consegui entrar está fazendo muito bem para mim, mas eu ainda estou me adaptando, porque só era eu, a minha mãe e o meu marido. Como eu me separei dele e minha mãe morreu, agora eu fiquei sozinha, então eu estou me adaptando a viver sozinha. Eu recebia a aposentadoria dela porque ela era aposentada e eu que cuidava dela, porque ela tinha oitenta e um anos, e agora eu estou vivendo só desse dinheiro do projeto e faço uns bicos de programa de vez em quando, mas está difícil porque a situação está difícil para todo mundo, e eu estou me encontrando ainda, mas esse projeto está sendo muito bom para mim, está me fazendo muito bem. (Maria Eduarda)*

Na fala das duas, é possível perceber a importância que atribuem não só ao Projeto, mas também à assistência que encontraram no CCLGBTI. Por estarem vivendo momentos delicados de suas vidas, o apoio psicológico se tornou algo significativo.

Diferente de Maria Eduarda e Arlequina, Antonio já tinha uma vida um pouco mais estabilizada. Casado há 17 anos, morando em um bairro nobre de São Paulo e trabalhando com mais frequência que as duas, apesar de fazer bicos. Conheceu o Transcidadania por meio do time de futebol que trans* frequenta:

> *Eu jogo no time de futebol trans* não é? Todos eles fizeram a mastectomia. Eu conheci um menino lá, ele me chamou pra jogar bola eu falei "Olha, eu jogo, eu quebro as canelas..." "Não, ninguém joga nada lá, tal, pode ir". E era meu sonho jogar futebol, só que, pelo preconceito, nunca ninguém deixou eu jogar, que eles sempre falam: "Isso não é coisa de menina". Então, foi, mais ou menos, isso. E aí eu jogando com esses meninos, o Rafa[22] me chamou para jogar bola, e tal; e aí a gente fez um grupo, tal, tal, tal; e os meninos estão sempre mais ligados, porque eu não tinha essa militância, não conhecia nada, eu sempre me virei por mim mesmo. Entendeu? Eu não conhecia nada. E aí... é, no grupo dos meninos, a Mariana[23] passou uma mensagem, porque eles sempre passam uma mensagem, não é, de ajuda, de trabalhos, não sei o que; e ela colocou um... uma mensagem, falando que... que ia haver essa possibilidade, quem não... não tinha terminado o Ensino Médio, que fosse Trans, havia uma ajuda de custo para a pessoa terminar; e eu vi, nessa possibilidade, a volta dos meus estudos, con... conseguir completar e fazer uma faculdade, sem ter que me preocupar tanto... é, a ajuda de custo não é muito alta; mas, pelo menos, o básico, ela cobre. Entendeu? Aí fica mais fácil de você correr atrás de fazer... porque, eu, até hoje, ainda exerço a minha... as minhas profissões, não é; que sou marido de aluguel, trabalho em altura, sou pintor, sou um faz tudo. (Antonio)*

Valentina e Rebeca também retomaram os estudos por meio do Transcidadania. A história das duas se aproximam nesse aspecto, por terem sido beneficiárias no início do programa e se afastam das histórias de Maria Eduarda, Antonio e Arlequina, pois as duas apresentavam situação financeira estável em relação a outrxs entrevistadxs, e ambas já tinham conseguido o acesso a alguns direitos e acompanhamentos, que ox outrxs ainda estavam no processo de conseguir.

Valentina retomou os estudos aos 37 anos, depois de ter conseguido um estágio em uma ONG, por uma insistência de seus antigos chefes. Ela contou sua história de vida na entrevista de emprego e diz que seus chefes ficaram encantados com ela.

---

[22] Nome fictício.

[23] Nome ficitício.

> *Voltei porque conheci o Projeto Transcidadania, que na época se chamava POT.*
>
> *E os meus chefes se apaixonaram por mim, do setor e perguntaram pra mim se surgisse uma vaga de emprego se eu gostaria, porque eles já estavam vendo o meu trabalho no decorrer dos meses e eu me adequava com aquilo, com atendimento ao público. E aí quando surgiu a minha chefe me chamou, fizeram uma reunião entre eles mesmo, e o acordo que ela fez comigo é assim; "Vai entrar na terceirizada, não sei valores". E eu falei "Mas eu não quero saber, se tiver registro está ótimo". Ela falou assim: "Mas então, Valentina, você vai ter que...pagar pra gente de alguma forma o emprego". Aí eu "Como assim?". Daí ela virou e falou assim "Voltando ao estudo. Esse vai ser o nosso pagamento". (Valentina)*

Rebeca conheceu o Transcidadania por uma colega, enquanto ainda morava no centro da cidade.

> *Aí surgiu o Projeto Transcidadania que uma colega minha, que Deus a tenha, que já se foi, falou "Fica ligando e tal, que eles vão contratar, vai surgir o Projeto Transcidadania e eles dão uma bolsa". Eu me inscrevi, eu ficava todo dia ligando, a menina me chamou, passei graças a Deus. Eu sou uma das primeiras que surgiu beneficiária do Transcidadania, que fundou o projeto. Aí eu aluguei um quartinho, parei de ir pra rua, falei que meu próximo passo era um trabalho. A escola que eu fui estudar, eles próprios iam na escola, explicavam para o pessoal do projeto, do que se tratava e tudo. A escola é perto da minha casa também, que é o EJA. [...] Foi aí que fiz a sexta, a sétima, a oitava e a nona. [...] E já estou terminando. (Rebeca)*

Em todos os casos, o incentivo de pessoas de fora é importante para que efetivem o plano. Arlequina recebeu de uma funcionária do albergue; Maria Eduarda recebeu o incentivo de uma amiga e ajuda de um homem trans*; Rebeca, de uma amiga e, Antonio, recebeu incentivo de um grupo de apoio nas redes sociais.

> *E aí eu falei "Ai vou tentar". E ela, "Não, Valentina, vamos. Eu voltei agora depois de 40 anos, eu voltei a estudar. Você ainda está com trinta e poucos. Vamos". E ela me incentivou. (Valentina)*
>
> *Depois que eu entrei no Transcidadania, aqui (em referência ao CCLGBTI), aí as coisas mudaram. Porque eu queria mesmo voltar a estudar, mas eu não via essa possibilidade por causa do...tem que correr atrás de pagar as contas, não é; os boletos não param de chegar. [...] E aí quando essa oportunidade surgiu, larguei tudo e falei "Eu vou voltar a estudar, tenho chance de voltar a estudar". (Antonio)*

No entanto, voltar a um ambiente do qual se tem lembranças não tão felizes, nem sempre é uma tarefa fácil e abre margem para incertezas.

> *Aí aquilo me deu um nó na garganta [...] a minha barriga mexeu e eu falei "Ai meu Deus, depois de burra velha encarar a escola? Como que vai ser isso?". Eu enrolei um ano, aí quando foi no ano seguinte...Isso eu já estava na terceirizada, já estava na registrada, até que eu fiquei comissionada lá dentro. Eu só saí por conta que o Dória [...] porque assim que ele entrou, que ele colocou dois mil funcionários comissionados na rua. Mas está bom. Valeu a experiência. E aí voltei para a escola [...]. E aí assim, foi uma tortura. (Valentina)*

Contudo, apesar de estar em um projeto voltado às pessoas trans* e ter a possibilidade de estudar com pessoas que tiveram um percurso minimamente parecido com o seu, a experiência não é livre de reveses ou até mesmo discriminação.

> *Eu tenho uma professora só porque eu estou na sexta série, mas eu tenho outros professores de lá, principalmente a de informática que só de você conversar com ela você nota que ela é homofóbica, ela mantém certo distanciamento. Já ouvi falas com as outras meninas, não comigo porque sou muito na minha, eu sou reservada, mas amigas minhas são mais falantes, mas assim, já sentiram meio que aquela distância da parte dela. [...] A gente já conversou sobre isso, e todas já chegamos ao consenso de que ela é homofóbica. Todas. [...] Só que ela tipo maquia aquilo, porque ela é professora e não pode ter preconceito. (Maria Eduarda)*

Os casos mais evidentes da forma como a homofobia incide no ambiente escolar, sobre a vida de sujeitos marcados por identidades de gênero ou sexuais inconformes são vividos por pessoas trans*, que têm as possibilidades de inserção social comprometidas em função da falta de acolhimento afetivo por parte daqueles que vivem ao seu redor, amigos ou familiares, dada a sua experiência de abandono. Isso, sem contar as violências que sofrem por parte de outras pessoas presentes em seu cotidiano ou até mesmo institucionais. Tais situações geram fragilidade emocional e, nesses casos, é preciso encontrar forças para lidar com a discriminação e estigma sofrido por parte de outros atores escolares. (JUNQUEIRA, 2009)

No caso de Maria Eduarda, ela e suas colegas sentem que há uma professora que as discrimina, apesar de não assumir. No caso de Arlequina, as relações têm se configurado como um obstáculo:

> *Eu quero fazer de tudo para mim aprender, cada vez mais; eu sou uma pessoa dedicada. Lá, no colégio, era muita bagunça, mas agora não tem mais bagunça, porque eu tomei... eu tomei a decisão de me afastar do bagunceiro. Eu estou só pelo canto, o pessoal me chama de... algumas pessoas dizem que eu sou estranha, que eu sou magrinha, mas é até melhor, porque assim eu presto atenção na aula, eu não estou ali para brincar, eu estou ali para aprender. (Arlequina)*

> *[...] Só não estou amando algumas pessoas que estão lá, que frequenta lá que são pirracenta. Algumas que se diz ser minha amiga, fica com deboche, fica dizendo que...por causa que eu visto. [...] O meu padrão de ser...foge de um...até as meninas aqui às vezes falam pra mim "Arlequina, tu tem muita coragem". Eu disse "Por quê?". "Usando uma legging assim, e não uma roupa assim". Eu disse "Ô, eu estou bonito, eu sou bonito, o meu corpo é bonito, tem mais que mostrar mesmo". E aí elas fica falando "A periquita está muito inchada assim?". "Cala a boca". Porque o que eu saiba é quando a pessoa sabe se definir como mulher, a pessoa está aí para encarar a vida do jeito que ela é e nem toda mulher é igual. (Arlequina)*

As estigmatizações vividas no cotidiano escolar prejudicam os processos de socialização. E mesmo que essa experiência já tenha sido vivida no contato inicial com a escola, ela pode voltar a acontecer nesse retorno. Isso porque estamos inseridos em cultura cisnormativa e, embora pessoas trans* possam em alguns momentos apresentar discursos inovadores, revolucionários ou críticos, podem da mesma maneira reproduzir discursos e modelos cisheteronormativos (PERES, 2009), como os das colegas de Arlequina, quando questionam sua indumentária e seu próprio corpo ou quando falam da sua genitália, como se não fosse possível ser trans* sem processos transexualizadores, como a cirurgia de redesignação genital.

Maria Eduarda reflete em sua fala a importância do trabalho de sensibilização feita pelos Centros de Cidadania, quando xs beneficiárixs enfrentam situações de discriminação ou transfobia.

> *A escola que estou, está sendo maravilhosa para todas que estão estudando lá. Lá tem até um banner na escola que foi considerada como padrão de LGBT, então é uma escola maravilhosa. Mas aqui no projeto, tem meninas que estão em outras escolas, e estão sofrendo preconceito. O professor chama pelo nome dela mesmo, não chama pelo nome social, existe ainda um preconceito. Mas o pessoal aqui do projeto vai lá e conversa com a direção, então já está quebrando um pouquinho isso. Na minha está maravilhoso, mas têm meninas aqui que estão sofrendo mais que eu. (Maria Eduarda)*
>
> *A escola que eu fui estudar, eles próprios iam na escola, explicavam para o pessoal do projeto, do que se tratava e tudo. (Rebeca)*

Os relatos sobre a volta à escola mostram que é possível ressignificar uma experiência que em muitos casos pode ser marcada pela dor. A sensibilização à experiência trans* é um exemplo da forma que as instituições podem investir e se aliar à luta do enfrentamento das desigualdades. E isso poderia acontecer de muitas formas, desde escolhas curriculares que contemplem a diversidade sexual, sensibilização de outros atores escolares, tentativa de subversão de práticas cisheteronormativas, escuta de estudantes trans* ou LGBTs e valorização das diferenças.

3.3 “ENEM EU FIZ UMA VEZ SÓ E SAÍ DESNORTEADA”

A frase de Rebeca sintetiza a sua experiência com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ou seja, participar desse exame não significou pouco, não foi simples. Sua fala reflete a sua trajetória educativa. As condições de estudantes que tiveram um processo de escolarização marcado por interrupções e, que não tiveram,

e provavelmente, não terão as mesmas oportunidades de alunxs que vivenciaram o processo de escolarização de maneira estável e/ou com qualidade.

> *Eu vou terminar e não pretendo fazer faculdade, porque para fazer faculdade tem que ganhar bolsa, tem que fazer Enem. Enem eu fiz uma vez só e saí desnorteada. Eu penso assim, isso, Enem, desde criança estudando, continuando, sabe? Você tem que afundar, você tem que dormir com o caderno e acordar com os livros e eu não sou disso. Pretendo fazer um curso profissionalizante que eu possa trabalhar, mas enquanto assim, voltar a estudar... Eu quero um pouco de férias. (Rebeca)*

Rebeca acredita que estudar no Ensino Superior não é para ela, que precisou trabalhar desde cedo e se compara a uma pessoa que teve acesso à educação, oportunidade de estudar desde a mais tenra idade. Entretanto, como esperar apropriação de conteúdo dos ciclos básicos e um bom desempenho para quem não teve igualdade de oportunidades? Quando a educação passa de direito para privilégio, essas normas e acordos ocultos do sistema escolar "conduz os sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptam às marcas ou aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades". (GENTILI, 2009, p. 1070-1071).

A reflexão sobre a possibilidade de desistir dos estudos aparece em algumas falas.

> *Aí eu cheguei para o meu chefe, eu falei "Aí, já me matriculei". Aí eles fizeram uma festa. Aí tipo eles pra mim "E agora nós queremos ir na sua formatura da 8ª. Eu falei "Ai meu Deus e agora?". E assim, para mim se tornou muito cansativo, eu acho que pela minha idade, eu acho que por N coisas, muitas vezes eu pensei em desistir. (Valentina)*

> *Hoje eu não vejo a hora de acabar viu, pelo amor de Deus. Se eu soubesse que era tão... O que está sendo mais difícil é o terceiro ano, porque no terceiro ano, eles dão mais trabalho e não dão prova, não dão nada. É trabalho. Então às vezes é um trabalho em cima do outro, para entregar tudo de uma vez só. É onde eu fico zonza, atordoada, o dedo faz calo. (Rebeca)*

Segundo Pablo Gentili (2009), desde a infância, as questões de gênero vinculadas a outros marcadores da diferença como etnias/raça e classe social podem incidir nas oportunidades educacionais de grupos que sofrem intensamente com processos de exclusão.

Da infância à adolescência, as condições de pobreza podem interferir nas oportunidades educacionais de grupos menos abastados financeiramente. Desse modo, as desigualdades econômicas restringem os avanços para a universalização do direito à educação, pois há mais chances de abandono escolar entre grupos carentes.

A América Latina possui uma distribuição de renda extremamente desigual se comparada a outros continentes. E mesmo que algumas sociedades consigam avanços em relação à redução da pobreza, a desigualdade permanece. Todavia, a desigualdade não se restringe ao âmbito social e se manifesta em outras esferas como no campo educacional. Isso permite compreender o processo de universalização do acesso à escola, que ocorreu nas últimas décadas na América Latina, sem que isso signifique acesso à educação, uma vez que a permanência não se efetiva e isso interfere nas condições do exercício do direito educacional.

Nas últimas décadas na América Latina, houve uma correspondência entre pobreza social e a educacional. Situação que se aprofundou conforme os mais pobres conseguiram ultrapassar as barreiras de acesso e permanência. Há um fenômeno em alguns países localizados ao sul da América, onde a desigualdade social se articula com a desigualdade educacional. A escola se torna universal, mas as desigualdades persistem. A combinação da desigualdade com outros fatores, como a pobreza, assegura o direito à educação das maiorias e transforma as oportunidades educacionais das minorias em privilégio. A desigualdade educacional resulta em um aumento de oportunidades, ou seja, à medida que as oportunidades dos mais pobres aumentam, também aumentam as condições de oportunidade dos grupos mais privilegiados.

A desigualdade de oportunidades no âmbito educacional, quando associada à desigualdade social, é muito mais severa em grupos que sofrem com os intensos processos de exclusão e discriminação.

Contudo, Arroyo (2012) chama atenção para o fato de que xs marcadxs pelas diferenças e opressões sociais radicais produzem também saberes radicais, fazendo leituras do que são vítimas, das relações de poder e questionando a desigualdade que xs atravessa.

> Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutas de sofrimento, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leitura das relações de poder, de expropriação de suas terras, leitura de extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais. Produzem, como nos lembra Eric Hobsbawn a tomada de consciência política dessas populações submetidas, vivenciando essas experiências tão radicais. (ARROYO, 2012, p. 14)

A universalização do ensino público ao acesso à educação foram bandeiras de movimentos sociais vinculados à educação por um longo período. Contudo, estar na escola não é garantia de sucesso escolar, pois não há a mesma igualdade

educacional e de oportunidades para todos os grupos sociais. Marcadorxs da diferença, como orientação sexual, gênero e etnias/raça, determinam que são aqueles que devem ou não permanecer nas escolas. A expulsão de alunxs LGBT das escolas também deve ser compreendida como uma expulsão epistemológica, uma vez que seus saberes, práticas e formas de ler o mundo são desconsiderados. Mais uma vez, no caso de pessoas trans*, há ação deslegitimadora da cisheteronorma que se impõe como única forma de pensamento possível e invisibiliza outros pontos de vista. (BORTOLINI; PIMENTEL, 2018)

3.4 "O ESTUDO PARA MIM ESTÁ DANDO OUTRA PERSPECTIVA DE VIDA"

Contudo, mesmo com todos os entraves e falta de igualdade de oportunidades encontradas pelo caminho, a retomada do estudo acaba trazendo um novo olhar sobre o mundo. Em algumas falas, percebi um discurso esperançoso, baseado nas possibilidades que o estudo poderá dar. Mesmo com as dificuldades enfrentadas na escola, há uma possibilidade de superação de um quadro de discriminação e exclusão encontrado em algumas escolas, quando membros da comunidade escolar se sensibilizam e incentivam o respeito, a sensibilidade e a inclusão pela valorização das diferenças. (PERES, 2009)

Dessa forma, a volta para um ambiente menos hostil, a expectativa de desfrutar de direitos comuns a qualquer cidadão, entre eles a educação, constroem novas perspectivas de vida e levam-nxs à elaboração de um discurso esperançoso.

> *Aquilo foi mágico pra mim [...] Daí você fala "Nossa, mais uma vitória cumprida, mas uma missão cumprida. [...] Foi uma vitória de vida. Daí veio 1º, 2º, 3º. Eu falei assim "Ai meu Deus que não vai acabar. E acabou. Não é? E agora eu quero fazer RH.*
>
> *Eu não quero parar. É que nem no dia da formatura, ele falou assim "Ai agora vamos para a formatura da faculdade, não é?". Eu falei "Sim, quem sabe eu não faça mais de uma". E esse é o meu intuito, não é? Agora eu vou fazer, agora, para o final do ano, que é três meses, eu vou fazer um curso de Educadora Social que vai crescer meu currículo também. E aí, ano que vem, conforme for, o RH. (Valentina)*
>
> *São dois anos, não é? O começo, mas eu pretendo fazer faculdade, essas coisas, porque eu acho que o conhecimento é tudo. A única coisa que você leva dessa vida é o conhecimento (Antonio)*

A nova perspectiva, contudo, faz com que elxs comparem a sua trajetória com a de pessoas trans* de outras gerações. Na maioria das vezes, essas análises acontecem sob duas perspectivas. Por um lado, faz com que atribuam certa

facilidade às trajetórias daquelxs que se autoidentificam como trans*; atualmente, invocam um discurso que diz que hoje em dia tudo é mais fácil do que na sua época. Por outro lado, eles também produzem um discurso de incentivo para as novas gerações trans*.

> *Olha, na minha época era tudo mais difícil, a gente apanhava na rua, tinha muito preconceito, as pessoas olhavam. Hoje ainda existe o preconceito, mas está bem melhor. As meninas que estão chegando agora não estão passando nem a metade do que eu já passei. Hoje na escola está maravilhoso, existe sim o preconceito, mas as pessoas estão respeitando mais, já chamam a gente pelo nome social, os professores são maravilhosos. (Maria Eduarda)*

> *Eu vi que não era, portanto, um bicho de sete cabeças. Porque eu brinco que hoje as meninas têm pego mastigado, não está aquela luta que eu tive lá atrás. [...] Hoje você entra no colégio e não existe mais tanto preconceito. Olhos maldosos, você enxerga, mas muito menos do que antigamente. (Valentina)*

Há a produção de incentivo do término dos estudos, para que outrxs trans* também tenham acesso aos direitos. E em alguns casos, xs entrevistadxs podem se colocar como um exemplo de superação para x outrx, mas também incentivam xs outrxs como se fosse uma estratégia política de empoderamento que possa contribuir para outras pessoas trans* no mundo.

> *Ela acha que é cansativo fazer estágio, estudar. Mas eu tento dar essa força para ela "Olha eu terminei, está vendo? Olha, eu já vou começar a estudar de novo." Eu tento, eu falo para ela assim mesmo que acabe esses dois anos continue estudando porque tem pessoa a hora que você for atrás de emprego. Se você não tiver terminado, ninguém te pega. (Valentina)*

> *Eu falo para eles "Não deixem de estudar, enfrentem, vão em frente, porque o estudo que vai tirar a gente do escuro. O estudo que vai fazer a gente ocupar os espaços, e as pessoas olharem "Opa, esse cara é trans*, mas ele fala bem, não é?" Porque existe esse preconceito, não é? Porque quando as pessoas olham é trans*, é travesti, não sabe falar, não sabe articular, não tem conhecimento, não tem cultura. Tudo o que é ruim, pejorativo eles assimilam a que? A travesti e transexual, não é? Então aí, quando chega um trans* "Ah, é trans*". Aí o cara chega e tem uma retórica, que sobe lá no púlpito, fala. As pessoas ficam "Ah, ah, nossa! Essa cara é trans*, ele fala bem, ele é inteligente. Então isso agrega, porque quando você vê os trans* você já não fica com aquele preconceito de "Ah, será que esse cara é ignorante?" Não, não é? Vamos dar uma chance para ouvir e ver ele falar, talvez não seja essa...esse preconceito que eu tenho, de achar que ele é ignorante, só porque ele é trans*, que ele é travesti. Não, vamos, não é? Vamos ouvir o que o cara tem pra falar. Isso é bom porque acaba trazendo respeito para todos, não é? (Antonio)*

O estudo traz uma perspectiva de respeito e continuidade para essas pessoas e pode se tornar um aliado na luta pelos direitos, quando pessoas trans* ocupam esse lugar e produzem novos discursos.

3.5 PEDAGOGIAS COTIDIANAS DE RESISTÊNCIA

Ouvir os relatos de pessoas trans*, apenas como narrativas abjetas, pode limitar a compreensão sobre esse tema e não nos deixar enxergar as potências que pessoas trans* representam na escola. A busca pelos direitos faz com que xs trans* criem formas de resistência em meio a esse processo. Durante seus relatos, elxs acabam dando pistas. Arroyo (2012) dirá que esses sujeitxs que são compreendidos como Outros, quando se articulam, produzem Outras Pedagogias, pedagogias de resistência.

> Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem pedagogias de resistência. Trazem contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas [...] A cultura da resistência faz parte constituinte da cultura popular latino-americana. (ARROYO, 2012, p. 14)

Na visão desse autor, xs outrxs podem contribuir de forma significativa na construção de novas pedagogias, pois pessoas trans* aprenderam a pensar de outras maneiras, uma vez que o pensamento é construído, considerando as experiências discriminatórias, mas também de resistência. As próprias visões hegemônicas que possuem refletem na leitura do mundo, relações e percepções políticas, questionamentos, ou seja, estão se afirmando como sujeitos.

Na pedagogia do salto alto, Marina Reidel (2013) propõe novas abordagens sobre educação para o espaço escolar, considerando que as relações de gênero sejam repensadas. Reidel (2013) também propõe que façamos uso de novos olhares, outros que possam servir como referência na formação de qualquer sujeito.

E aqui cabe o questionamento: quais são as pedagogias que os Outros trans* estão produzindo?

De fato, olhar para a experiência trans* na escola é olhar para uma pedagogia de desestabilização, de resistência. Dentro da tentativa de obterem o direito à educação, resistem e produzem novas formas de resistência ao trazer uma série de questionamentos para todxs que estão ligadxs ao ambiente escolar.

Se por um lado pessoas trans* enfrentam a exclusão do sistema escolar e suas existências são invisibilizadas, quando voltam e tentam buscar seus direitos como cidadãs e cidadãos, estão reivindicando seus lugares como sujeitos de direito. Isso é, reivindicam o acesso, mas também a permanência e a igualdade de

oportunidades ao se depararem com esse lugar privilegiado que os sujeitos com identidades e sexualidades normativas ocupam, pois a educação não é ou pelo menos não deveria ser um privilégio.

Se por um lado pessoas trans* na escola desestabilizam as normas de gênero e diversidade sexual, por outro as questionam, ora de forma implícita, ora explicitamente (grifos meus):

> *Esses ainda que estão vivendo na mentalidade de um mundo pequeno, que um dia ainda lá na frente eles vão cair, quebrar a cara e acordar para a vida porque o mundo não é como eles querem, e sim é como deve ser, como se fala,* ***o que seria se existisse só uma cor e não várias cores?*** *(Rebeca)*
>
> *Eu queria só dizer que a gente está ganhando essa batalha, não chegamos ainda no que a gente tem que chegar [...] Então eu acho que a ainda tem muito pela frente,* ***mas a gente está caminhando, eu acho para poder chegar no ponto em que todo mundo é livre, para ser o que quiser ser. Eu acho que tem que ter respeito.*** *Acho que cada um tem que respeitar e cada um no seu quadrado, não precisa me aceitar, mas tem que me respeitar, eu acho que tem que ser assim. (Maria Eduarda)*
>
> *Porque eu estava falando, que eu saí da casa dos meus pais, pelo fato de eu ser diferente, de eu não seguir o padrão de meninazinha, que dá um dinheirozinho certinho. Não,* ***eu quero fugir desse negócio de certinho, não existe certinho no mundo,*** *existe pessoas que tentam ser certo, mas não... nunca são. [...] Tem mulher do cabelo raspado, tem mulher que enjoa disso, enjoa daquilo, tem mulher que tatua o corpo, tem um...* ***tem vários tipos de mulher****. Então, eu sou uma das mulheres que é diferente. Eu não posso ser diferente? Pode sim. (Arlequina)*

Pessoas trans*, nessa experiência de passar pela escola em diferentes momentos de sua vida, acabam questionando o formato dessa instituição:

> *Mas, hoje em dia, a metodologia de ensino é meio arcaica. Então, para mim, que sou da... da escola antiga, eu consigo assimilar e fazer um estudo, entendeu; que vai me dar algum resultado. O pessoal mais jovem já não consegue ter isso, porque eles estão mais ligados nos... nas mídias digitais; então, para ele seria mais interessante, se você conseguisse passar o conhecimento através de... de celular, de tablet, de... de slides, de coisas mais, não é, audiovisuais. Mas, para mim, o ensino... o meu método de ensino, eu... eu coloquei, da época que eu estudei; então, eu consigo tirar alguma coisa de bom, do meu estudo lá no EJA, não é; de copiar, e estudar, e responder essas coisas. (Antonio)*

Antonio, por exemplo, tece críticas à educação e à metodologia de ensino das escolas. Ele acredita que a tecnologia deveria ser usada a favor da educação, visto que há colegas seus que nasceram na era digital.

E resistem, ao continuar os estudos, concluir ciclo básico, entrar no mercado de trabalho, continuar estudando. *"A gente também faz parte da sociedade*" como disse Maria Eduarda, quando reivindicam seus direitos, não só a conclusão da

educação básica, mas reivindicam pelo uso do nome social, pelo acesso e tratamentos específicos pelo sistema público de saúde e reivindicam o respeito.

Algumas falas dão a entender, dão pistas, sobre o que entendem por escola inclusiva:

> *É uma escola tipo, ali é uma escola que tem tudo, pessoas especiais, pessoas normais, idosos, então ali todo mundo é igual, não tem essas coisas. (Rebeca)*
>
> *Lá o EJA Caetano de Campos, os professores são excelentes. Eles são bem... O professor de português super erudito ele tem um conhecimento bom. A maioria dos professores de lá tem conhecimento bom. A maioria dos professores de lá tem conhecimento de mestrado. Então eu acho tudo excelente. Excelente! O que eles podem ensinar para a gente, eles ensinam o pessoal, disponibiliza lá livros para a gente estudar e tudo. (Antonio)*
>
> *Interagir a gente, trazer a gente porque hoje lá na escola que eu estou tem meninos de catorze, quinze anos, de dezoito, que tinham uma noção diferente do que era travesti, de que travesti era só drogada, que travesti batia, travesti era marginalizado, então hoje os meninos estão começando a ver a gente diferente, começam a olhar e notar que a gente também faz parte da sociedade, que a gente também é ser humano, que a gente não é tudo aquilo que a sociedade pinta, que a gente é só um lixo, só noite, drogas, prostituição e só isso. Então, eles estão começando a ver e começando a notar e chegar mais perto da gente. Eu acho que um dia a gente vai ganhar essa batalha. (Maria Eduarda)*

Dão pistas sobre o que seria uma escola inclusiva ao olharem para o percurso vivido nas escolas após a entrada no Transcidadania. A experiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostra que a escola não necessariamente precisa ser um ambiente hostil ou assustador, ainda que enfrentem percalços para continuar os estudos. E que há outras pessoas buscando novas oportunidades. A escola para todxs reúne pessoas de todxs xs tipos, formas, cores. Há aqueles que são iguais a mim e aqueles que são diferentes, convivendo, interagindo e trocando saberes e experiências, pois a escola também pode se configurar como um agente fundamental no combate às opressões sofridas por pessoas trans*.

E é importante compreender o papel central que a educação desempenha para a mudança de um cenário excludente e que possa aprender novas pedagogias com o que xs outrxs têm a ensinar.

> Mais uma vez será central o papel da educação. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica. (JUNQUEIRA, 2009, p. 36)

Se a educação foi e é um direito negado historicamente a determinados grupos, continuará sendo, enquanto não houver igualdade de oportunidades, sobretudo para grupos historicamente marcados pela eliminação, e enquanto os saberes, conhecimentos e práticas dos Outros não forem consideradas nos processos educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NÃO HÁ UMA RECEITA!

Há um longo caminho a ser percorrido para a universalização do direito à educação. Apesar de ser um direito constitucionalmente garantido, ele não se efetiva da mesma maneira para todxs. Apesar dessa pauta ter sido por muito tempo no Brasil a bandeira de luta de movimentos sociais ligados à educação, notamos que o acesso não é o suficiente para que esse direito se efetive de fato. É necessário que haja condições de garantia de permanência e conclusão. A universalização do ensino não é sinônimo de equidade e, dessa forma, grupos marcados por gênero, etnias/raça, classe e orientação sexual acabam não usufruindo de seus direitos. (BORTOLINI; PIMENTEL, 2018). Isso é, esses marcadores são determinantes para definir acesso e permanência no espaço escolar.

Essa pesquisa teve por objetivo compreender como pessoas que se autodefinem trans* vivenciaram processos de exclusão, abjeção e forjaram formas de resistência na tentativa de garantis o direito à educação.

Contudo, cabe ressaltar as análises sobre o direito à educação que se tornam complexas, à proporção que há a ausência de instrumentos quantitativos que abordem, por exemplo, evasão de grupos historicamente desfavorecidos como xs LGBTs. Outro fator que complexifica essa análise é, mais uma vez, a falsa ideia de que todxs têm direito à educação. Essa é uma ideia amplamente difundida, que, se não for analisada com rigor, abre margem para um pensamento meritocrático, culpabilizando o sujeito pelo não cumprimento da escolarização básica. É preciso combater essa ideia e deixar de lado análises reducionistas, visto que esse é um problema que, como o racismo, é estrutural já que a desigualdade é um problema de ordem social.

Nas escolas, é necessário desestabilizar a homofobia e a transfobia. Essas e outras formas de discriminação e violência que deveriam ser problematizadas no âmbito individual, coletivo e institucional, uma vez que se faz necessário compreender o caráter estruturante da violência homofóbica, preconceito e a ligação que possuem com outros fenômenos sociais. (JUNQUEIRA, 2009)

Claro que a escola não pode ser plenamente responsabilizada pelos processos aos quais pessoas trans* estão submetidxs em diversas instituições. É necessário que haja esforços por parte do Estado na promoção de políticas públicas que visem à promoção de igualdade de oportunidades e efetivação de direitos de

cidadania sem que haja distinções baseadas no gênero. Isso porque xs trans* estão submetidxs a um processo de invisibilidade, que xs exclui de muitas formas e de muitos lugares.

Há muitas minorias que ainda lutam pelo seu reconhecimento como sujeito para ter acesso a direitos básicos, como o simples direito de ir e vir, ter direitos básicos de cidadania, de ter sua identidade de gênero reconhecida e validada, ter acesso ao sistema público de saúde, ou de ter uma expectativa de vida maior do que a de 35 anos de vida (VIANNA, 2017).

Nesse processo, para ganhar mais aliados na luta pela igualdade, é preciso de fato desestabilizar as normas de gênero. Fomos ensinados a compreender formas únicas de ser, existir, pensar e produzir e reproduzir conhecimentos baseados nas perspectivas hegemônicas. Com o espelho que tivemos, aprendemos também a usar critérios classificatórios de opressão e determinação de inferioridade.

A pesquisa realizada com beneficiárixs do Centro de Cidadania LGBTI Norte, local onde há uma maior quantidade de pessoas trans*, que buscam encaminhamentos nas áreas jurídicas, psicológica e educacional, mostrou que, apesar de pessoas trans* terem histórias que se aproximam, quando consideramos as opressões sofridas, todxs são únicxs, e não possuem uma única narrativa sobre si. Arlequina, Antonio, Maria Eduarda, Rebeca e Valentina possuem, como eu disse anteriormente, histórias que se aproximam em certos pontos e se diferem em outros. São diferentes faces da experiência trans*.

Os relatos mostram que, para além da violência sofrida em diversos âmbitos, desde que eram percebidxs como crianças ou adolescente desviantes, há formas de enfrentamento que encontram para se fazerem visíveis como sujeitos e não apenas nas estatísticas de morte, como divulga a organização Transgender Europe, que aponta o Brasil como país que mais mata pessoas trans*.

A história de Arlequina destoa das anteriores expressa uma das faces mais perversas da perpetuação da desigualdade. A abjeção completa, a não existência, a impossibilidade de ser, a eliminação.

No entanto, todxs xs entrevistadxs encontraram formas de resistir às opressões sofridas e de se fazerem visíveis. Elxs retomaram os estudos, voltaram ao mercado de trabalho, transicionaram, foram em busca dos direitos de cidadãos e fazem planos para o futuro. Aqui não há uma conclusão mirabolante, nem uma receita. Realmente acredito que essas foram as grandes formas de resistência

encontradas, pois “cruzar os limites de gênero é colocar-se em uma posição de risco”. (BENTO, 2011, p. 553)

Durante todo o processo de pesquisa e escrita desta dissertação, pude contar com contribuições vindas de textos lidos e estudados e dos relatos colhidos no Centro de Cidadania LGBTI Norte. Essas contribuições me ajudaram a compreender que o direito à educação de pessoas trans* é um problema não só de todxs que não estão de acordo com as concepções dominantes sobre gênero, que se arraigam cada vez mais em nossas sociedade, mas também daquelxs que tiveram oportunidade de concluir seus estudos básicos, isso porque a conclusão da escolaridade básica pode se transformar em privilégios em relação àqueles que não tiveram a mesma oportunidade e que estão excluídos dos espaços de direitos.

As entrevistas foram de extrema importância, pois a falta de dados consistentes sobre a escolarização de pessoas trans* leva a análises parciais. Afinal, falar em evasão, por exemplo, não dá conta de explicitar a questão da expulsão, da eliminação.

Não são nossas diferenças que nos separam, mas sim a forma que lidamos com elas. A sobrevivência da humanidade no futuro depende da capacidade de nos relacionar com a igualdade. Precisamos reconhecer diferenças, não como superiores ou inferiores, mas encontrando formas de usá-las a nosso favor, enriquecendo nossas perspectivas e lutas (LORDE, 1983). Só avançaremos, como sociedade, na promoção de igualdade, quando superarmos definitivamente concepções inferiorizantes sobre os Outros (ARROYO, 2012), que estão ainda fortemente arraigadas no pensamento educacional, bem como a potência das diferenças trazidas por tantos Outros que habitam o mundo.

REFERÊNCIAS

AMBRA, Pedro. A psicanálise é cisnormativa? Palavra política, ética da fala e a questão do patológico. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 5, p. 101-120, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

_____. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, p. 2, p. 548-559, mai./ago. 2011.

BIROLLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**. Boitempo, 2014.

BORRILO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Belaterra, 2001.

BORTOLINI, Alexandre; PIMENTEL, Thaís. Direito à educação de pessoas LGBT: uma transformação na e a partir da escola. In: **Revista científica dos direitos humanos,** v. 1, n. 1, Brasília/DF, 2018, p. 82-104.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero, feminismo e subversão de identidade**. 2006, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. São Paulo: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. **Deshacer el gênero**. Paidós, 2006. Disponível em: <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 2009. 2. ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev.1988.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: CLAM - Centro Latino americano em sexualidade y derechos humanos, 2006.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. In Dossiê: Sexualidades disparatadas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 65-99, 2007.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuições para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. Revista Latinoamericana: Sexualidad, Salud y Sociedad, n.14, Rio de Janeiro, IMS-UERJ, CLAM, Dossier n.2, – p.319 – 351. ago.2013

CARVALHO, Mário. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de poíticas. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.52, 2018

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Doi:10.11606/T48.2009.tde-26012011-141723. Acesso em: 08 jan. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **A Intersecionalidade na discriminação de raça e Gênero**. (Xerox, s/d) Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/KimberleCrenshaw.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

CONCÍLIO, Isabela Leite; AMARAL, Marcos; SILVEIRA. **Transcidadania**: sensibilização da rede intersetorial através da política pública para mulheres transexuais e travestis e homens trans no município de São Paulo/SP.13º mundos de mulheres e Fazendo Gênero 11, 2017.

COLETIVO ACORDO QUEEROGRÁFICO. <Acordo Queerográfico> e – caderno CES [online], 18/2012. Disponível em: <https://acordoqueerografico.wordpress.com/> Acesso em: 20 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jammil. 2002. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1981. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUMARESQ, Leila. O cisgênero existe. Disponível no link http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe Acesso em 29 de outubro de 2020.

FACHINNI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, n.18/19, v.10, p.81-125, 2003.

FACHINNI, Regina. **Histórico da luta LGBT no Brasil.** Disponível em: <http://pre.univesp.br/historico-da-luta-lgbt-no-brasil#.W1ilUdJKg2w>. Acesso em: 21 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, Transexuais e Transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, 2016.

FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro, Zahar Editores S.A, 1982

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da américa latina. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 nov. 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria feminista**. In: Seminário internacional Fazendo Gênero, 2010. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021_ARQUIVO_FEMINISMOEIDENTIDADEDEGENERO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

_____. **Orientações sobre identidade de gênero**: termos e conceitos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989>. Acesso em: 07 jul. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.) Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Unesco/MEC: Brasília, 2009, p. 85-93.

LEITE JÚNIOR, Jorge. **Nossos corpos também mudam**: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Acesso em: 08 jan. 2020.

LINS, Beatriz Accioli; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michely. **Diferentes não desiguais**, São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Unesco/MEC: Brasília, 2009, p. 85-93.

LUCKOW, Heloisa; MORAES, Dayane; SILVEIRA JÚNIOR, Luiz Alberto. um levantamento de produções bibliográficas. Educare, 13º Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Paraná, 2017.

MALISKAS, Marco Augusto. **O direito à educação e a constituição**. Porto Alegre, RS: Editora Sérgio Antonio Fabris, 2001.

MIRANDA, Michelle Borges. **Mais do que rua, camisinha e gel**: TransCidadania, a experiência de um programa para travestis e transexuais na cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política – Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Nota conceitual do Programa Transcidadania. Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania. Brasil, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Elisabete Baptista de. **Sexualidade, maternidade e gênero: experiência de socialização de mulheres jovens de estratos populares**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Tese. 2017. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo de Portela; ADRIÃO, Thereza (org.). **Gestão financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, p. 15-43, 2002.

_____. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.77-94.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Cartilha nascidos livres e iguais**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PESQUINA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMICÍLIO CONTÍNUA. Censo escolar 2018 Informativo, IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=20636&t=sobre>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PERES, Willian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais e transgêneros e a escola anunciada. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** UNESCO/MEC: Brasília, 2009, p. 85-93

PISCITELLI, Adriana. **Gênero:** a história de um conceito. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3100035/mod_resource/content/1/PISCITELLI%2C%20Adriana.%20G%C3%AAnero%20a%20hist%C3%B3ria%20de%20um%20conceito..PDF>. 2009. Acesso em: 12 jul. 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política**. Curitiba**,** v. 18, n. 36, p.15-23, jun. 2010.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.114-127, jan/jun. 2013.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais brasileiras**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação), Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RODOVALHO, Amaira Moira. O cis pelo trans. Estudos Feministas. Florianópolis, v.25, n.1 , p.365 – 373, jan/abr. 2017.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobres a “economia política” do sexo.1974. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1740519/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin_trafico_texto%20traduzido%20%286%29.pdf> Acesso em 11 jan. 2020.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria *queer***. 2012.Tradução e notas: Guacira Lopes Louro, 4. reimp., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

SANTOS, Dayana. Brunetto Carlin dos. **Docência Trans*:** Entre a decência e a abjeção. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná – Curitiba.

SÃO PAULO, Prefeitura. Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016 Versão final participativa. 2012. **Um novo tempo para São Paulo**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da Educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, a. 12, v. 12, n. 23, jul/dez., 2018.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Educação e Realidade, v. 2, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

_____. **TRANScidadania práticas e trajetórias de um programa transformador**. CONCÍLIO, Isabela; AMARAL, Marcos; MORENO, Paula (org). São Paulo, 2017

VIANNA, Cláudia. Debates e embates de gênero: dos estudos às políticas e práticas educativas. In: Daniela Finco; Adalberto dos Santos Souza; Nara Rejane Cruz de Oliveira. (Org.). **Educação e resistência escolar**: gênero e diversidade na formação docente. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017, v. 1, p. 47-68.

VIANNA, C. *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual*: breve história de lutas, danos e resistências. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**. [online], São Paulo, v.46, e221756, 2020. DOI: 10.1590/s1678-4634202046221756.

Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A GESTÃO

Fala de abordagem: Retomando nossa conversa anterior, essa é uma pesquisa que tem por objetivo investigar as singularidades das trajetórias escolares de pessoas que se autodenominam trans*. A ideia de desenvolvê-la no Centro surgiu por esse ser um equipamento municipal voltado ao público LGBT. Ou seja, o Centro acaba recebendo pessoas com diferentes orientações sexuais e identidades de gênero. Antes de iniciar as entrevistas com as pessoas voluntárias para a pesquisa, pensamos na necessidade de realizar uma entrevista com a gestão para entender melhor o funcionamento do Centro e a relação do CCLGBT com o processo de escolarização das pessoas trans* que o procuram.

Foco central: Entender a relação do Centro de Cidadania LGBT com a escolarização de pessoas trans*.

		IN OFF	*IN OFF*	*IN OFF*	*IN OFF*	*IN OFF*	*IN OFF*
Pergunta central: Qual é a importância desse Centro para a construção dos direitos de cidadania trans*?	Qual é a história do CCLGBT? Como ele surgiu?	O que você entende por cidadania?	Como você compreende o termo trans*?	Quais (que tipo) são as pessoas que estão entrando no Centro, e qual é o tempo de permanência delas?	O que essas pessoas fazem aqui no Centro?	Como você enxerga o processo de empoderamento dessas pessoas dentro do Centro?	Qual é a relação dessas pessoas com o processo de escolarização formal?

Questões paralelas:

- Como você começou a trabalhar aqui?
- Por que as pessoas procuram o Centro?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PESSOAS TRANS* ATENDIDAS PELO CCLGBTI

Fala de abordagem: Esse será um momento para conversarmos sobre algumas questões em torno da transgeneridade, da transfobia e da forma como isso aparece nas suas memórias sobre a sua trajetória escolar. A intenção aqui é que a gente converse sobre as suas percepções sobre essa temática. Eu gostaria de deixar claro que não vou julgar suas respostas. Creio que não há certo ou errado, ou algo que você não possa falar de jeito nenhum. Até porque se eu tivesse todas as respostas de que preciso, não estaria aqui fazendo essa entrevista. Então, mais uma vez, gostaria de deixar claro que essa entrevista não se trata de uma avaliação, mas sim de entender como esse tema foi chegando até você e quais foram as singularidades da sua trajetória. A sua identidade não será divulgada de forma alguma, estou gravando apenas para poder retomar nossa conversa em outra oportunidade.

Foco central: As singularidades das trajetórias escolares de pessoas trans.
Para iniciar a entrevista: Como é ou como está a sua vida? (In off: onde mora? trabalha? estuda?) Como você quer que eu te chame na pesquisa?

Pergunta-chave: Como você se descobriu trans e qual foi a relação que estabeleceu com a escola durante esse processo; qual papel a escola ocupou durante esse processo?	Quais foram as singularidades da sua trajetória escolar?	Qual o papel o CCLGBT ocupa na sua formação?	**IN OFF** Qual é o seu nível de escolarização?	**IN OFF** Você voltou para a escola?	**IN OFF** Você teve contato com a prostituição?

Questões paralelas:

- Quais tipos de preconceito você sofreu na escola? (transfobia/ homofobia)
- Como descobriu o Centro de Cidadania LGBT?
- Você tem notícia do processo de escolarização dos seus colegas?

APÊNDICE 3 – FICHA CADASTRAL

Dados Pessoais

Nome social:_____

Data de nascimento:___/_____/_____

Nacionalidade:_____

Identidade de gênero:_____

Autoidentificação étnico-racial:_____

Religião:_____

Está em algum relacionamento amoroso? _____

Tem filhos?_____Quantos?_____

Região/Bairro onde reside:_____

Mora sozinha/o?_____

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o_____

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de investigar as trajetórias escolares de pessoas transgênero. O objetivo geral desta pesquisa é descobrir quais são as singularidades das trajetórias escolares de pessoas que se autodenominam trans. Para isso, convido você a conceder uma entrevista sobre o assunto.

Se você concordar em dar essa entrevista, essa será gravada para fins de pesquisa, sendo que as gravações serão excluídas após a transcrição. Tudo o que for dito na entrevista será confidencial e anônimo, e o material recolhido será utilizado unicamente para esta pesquisa e seus desdobramentos. Mesmo tendo concordado em dar a entrevista, você poderá desistir de participar dessa a qualquer momento.

A pesquisa será desenvolvida por mim, **Thaís Pimentel de Oliveira Xavier,** da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo durante os meses de maio e junho de 2018. Para qualquer esclarecimento adicional, meus telefones para contato são: (11) 2872-8390 ou (11) 9 9509-9918, e-mail: thais.pimentel.ox@gmail.com

Agradeço, desde já, sua colaboração e espero poder contar com a sua participação

São Paulo,_____/_____/_____