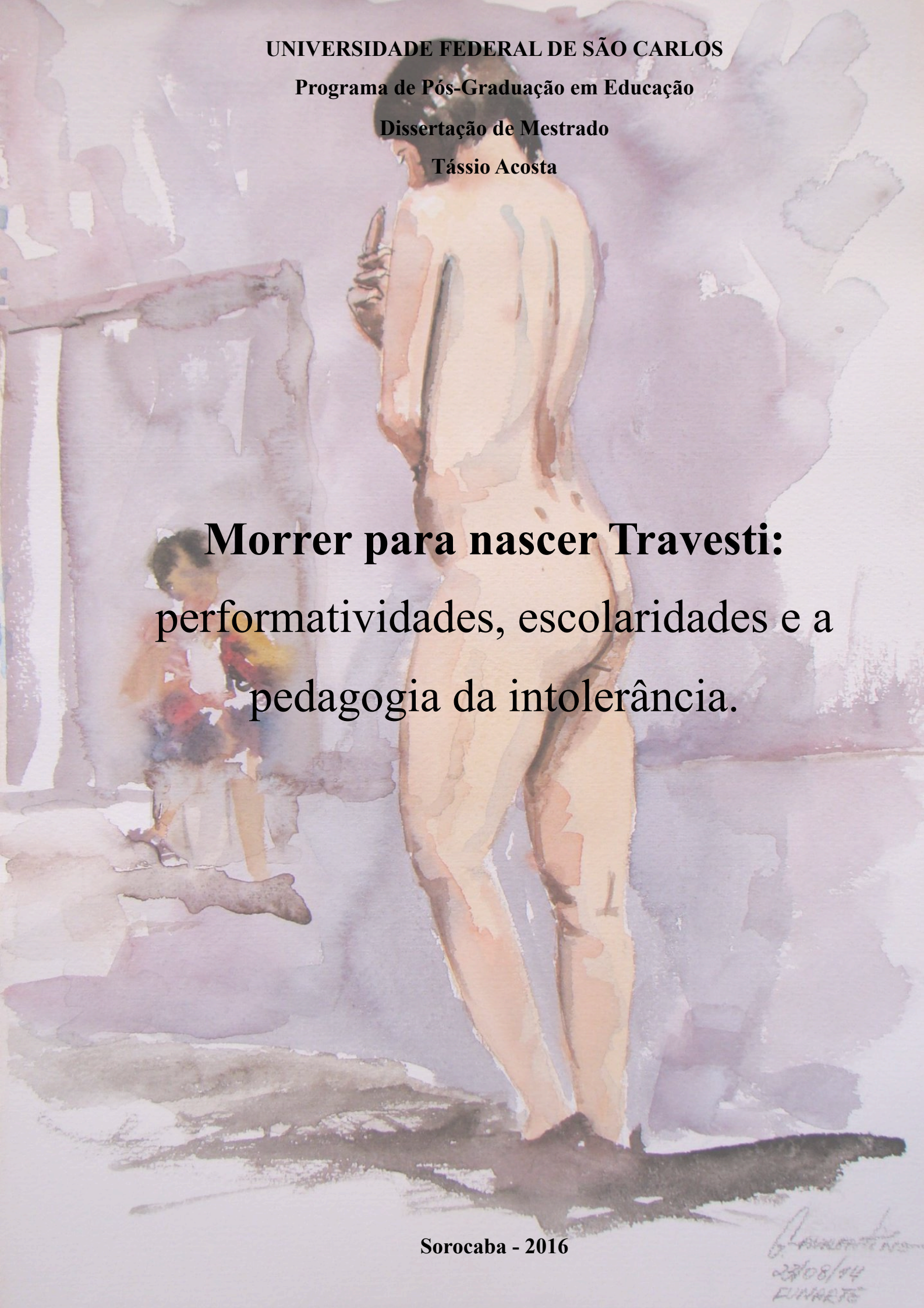


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

Tássio Acosta



Morrer para nascer Travesti:
performatividades, escolaridades e a
pedagogia da intolerância.

Sorocaba - 2016

Tássio Acosta
22/08/14
FUNARTE

Tássio Acosta

Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais

Orientador: Professor Doutor Marcos Roberto Vieira Garcia

Sorocaba - 2016

Acosta, Tássio

Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância / Tássio Acosta. -- 2016.
205 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca examinadora: Marco Aurélio Máximo Prado, Maria Carla Corrochano

Bibliografia

1. travesti. 2. transfobia. 3. escola. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So

A Dissertação “Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância”

elaborada por **Tássio Acosta**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Carlos, *Campus Sorocaba*, como requisito parcial para a obtenção do título de

Mestre em Educação

Sorocaba, 29 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho a todas as interlocutoras que confiaram e confienciaram suas vidas a mim, com a crença de que possam ajudar àquelas que estão vivendo suas juventudes e lutando para estarem inseridas no contexto escolar de forma ética e digna. E que, acima de tudo, possam ter suas identidades respeitadas.

E à Amanda Simioni Kachar (*in memorian*), por ter me ensinado a sorrir mesmo com todas as adversidades que a vida nos impõe. Obrigado! ♥

Agradecimentos

Às **participantes**, por dividirem comigo suas vivências e experiências. Serei eternamente grato por tamanho aprendizado.

À **Capes**, por ter me disponibilizado uma bolsa de pesquisa durante meu último ano. Eu não teria condições financeiras de continuar e concluir o Mestrado sem essa ajuda!

Às **funcionárias do R.U.**, por entenderem minhas dificuldades financeiras e, muitas vezes, serem caridosas com a mistura. Como uma delas me disse um dia: “Saco vazio não para em pé, meu filho”. Obrigado!

À **equipe do PPGEd**, em nome do nosso Coordenador Marquinhos, onipresente, onisciente e onipotente; e à Fernanda, sempre extremamente solícita e ágil nas respostas a e-mails e burocracias diversas.

Ao **Marcos Garcia**, por me aguentar durante esses dois anos e me ajudar a superar as minhas dificuldades (ou aprender a lidar com elas).

Ao **Marco Prado e à Maria Carla**, pelos excelentes apontamentos na Qualificação que me nortearam melhor para que pudesse finalizar este trabalho.

À **Vera Paiva**, por me fazer pensar as travestis sob a perspectiva dos Direitos Humanos, partindo das questões de precariedade e vulnerabilidade.

Ao **Tiago Duque**, sempre extremamente solícito quando precisei e muito atencioso enquanto estive na UFMS.

Ao Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (**NEGDS**) e ao Núcleo de Feminismos, Sexualidades e Políticas (**FSexPol**), ambos da UFSCar, coordenados pela **Vivi**, por terem me proporcionado maior embasamento e referencial para compreender algumas questões que poderiam me trazer dificuldades. Vivi, seu acolhimento foi essencial!

Aos **amigos da UFSCar**: através de muitas risadas e companheirismo, conseguimos superar todas as dificuldades e concluir as nossas pesquisas. As risadas foram fundamentais!

À **ONG Pode Crer** por ter me disponibilizado seu espaço, sua equipe de redução de danos e ter confiado em meu trabalho.

Às **Repúblicas** que me acolheram durante esses dois anos: aos insanos da COMP8, à galera zen do Jardim Coletivo e às *mina* da RepMinamora: cada cantinho dividido foi um aprendizado adquirido.

À **minha família**, que esteve presente nos momentos de necessidade e ausente nos momentos de sabedoria.

Ao pessoal da **Auto Escola Toninho**, pelas cervejas necessárias quando eu estava em São Vicente. As risadas serviram de acalento.

A **Conrado Pouza e Bruno De La Rosa**, que nos raros finais de semana em que eu voltava para a Baixada e tinha tempo de sair sem precisar escrever (escrever e escrever), estavam com suas vozes, violões e vibrações positivas, sempre me acolhendo com muito carinho nos bares da noite santista.

Aos **amigos de São Vicente e Santos**, de quem me distanciei desde 2013, quando ainda concluía a Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, e precisava ficar viajando entre São Paulo e Rio de Janeiro para executar meu campo com as/os transexuais.

Ao **Geraldo Laurentino** por autorizar o uso de sua gravura na capa deste trabalho que muito me tocou e achei que representava este trabalho inteiro. Obrigado!

Por fim, e uma das mais importantes: **Letícia Santana**. Obrigado por ter me acompanhado nesses dois anos de muita intensidade, pouco dinheiro, muita insônia e pouco entretenimento. Te amo!

À **Laika** (*in memoriam*), por ficar deitada em cima dos meus pés resmungando e pedindo carinho enquanto eu escrevia nos raros momentos em que ia a São Vicente. Seu olhar, suas lambidas e suas cabeçadas me animavam e me traziam paz. Obrigado!

**A Igreja diz: o
corpo é uma culpa.
A Ciência diz: o
c o r p o é u m a
m á q u i n a . A
Publicidade diz: o
corpo é um negócio.
E o Corpo diz: eu
sou uma festa.
(Eduardo Galeano)**

Resumo

ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti:** performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, 2016.

Este trabalho analisa as narrativas que tratam das vivências escolares de seis travestis da cidade de Sorocaba-SP, partindo da perspectiva queer como inspiração de análise pela concepção de que as discriminações na escola estiveram centradas na manutenção da heteronormatividade enquanto processo disciplinador. Compreendendo a escola como um dispositivo da manutenção da relação de poder, suas expressões de gênero foram determinantes para que este processo fosse acionado de forma mais intensa - ora invisibilizando, ora dando extrema visibilidade para que servissem como exemplo de comportamentos/identidades "anormais". Os dispositivos disciplinares generificados mais recorrentes nas narrativas foram relacionados ao nome civil, o uniforme escolar, o banheiro coletivo e as aulas de Educação Física. Foram observadas diversas tentativas de resistência a estes dispositivos, além de estratégias de "compensação" frente à discriminação, como ser a melhor aluna em algumas disciplinas, ser boa esportista ou buscar relacionamentos interpessoais com outros alunos "rebeldes", buscando aceitação e/ou fortalecimento frente às normatizações. A violência simbólica esteve presente por meio da atribuição de apelidos machistas, tanto por alunos quanto por professores, que muitas vezes apoiavam incivilidades e violências diversas contra as interlocutoras. Elas eram culpabilizadas, tanto pelo corpo docente quanto gestor, pelas violências sofridas. Quando o marcador de raça era acionado, como no caso de duas participantes negras, as violências se faziam mais presentes. O reconhecimento de suas precariedades e vulnerabilidades é necessário para a fomentação de políticas públicas específicas, por meio de ações afirmativas, com o objetivo de tirá-las das margens sociais e fazer com que suas vidas sejam mais vivíveis.

Palavras-chave: Travesti. Transfobia. Escola.

Abstract

This study analyses the narratives of the experiences had in school by six transvestites from the city of Sorocaba (countryside of the State of São Paulo) having the queer perspective as analytic inspiration for understanding that the discriminations suffered while in school were focused on maintaining the heteronormativity as disciplinary process. When considering the school as a device to maintain the relations focused on power, their gender expressions were vital for this process to be put to practice in an even more intensified manner – sometimes they were made invisible, while others they were given extreme visibility in order to serve as examples of "abnormal" behavior/identity. The most recurrent disciplinary devices defined by gender during such narratives were related to the birth name, the school uniform, the collective restrooms and Physical Education classes. Several attempts of resisting such devices were observed, in addition to strategies aimed at “compensating” discrimination, such as being the best student in some subjects, being good at sports or seeking interpersonal relationships with other “rebellious” students in order to obtain acceptance and/or strength before normalizations. The symbolic violence was present by the use of sexist nicknames, both by students and teachers, who many times have endorsed such anti-social and violent behaviors in their most diverse forms against the interviewees. They were blamed, both by the teaching and managing entities, for the violence suffered. When the issue of “race” was inserted in the scenario – as in the case of two black interviewees – the violence suffered by them would become even more evident. The acknowledgement of their precariousness and vulnerability is necessary to foment the creation of specific public policies, by means of affirmative actions, aiming at removing them from the fringes of society and making their lives more livable.

Lista de ilustrações

Capa - Geraldo Laurentino - FUNARTE 23/08/14 - Gravura sem nome

Imagem 01 - *Twitter* do Deputado Federal Marco Feliciano - p.41

Imagem 02 - Manchetes jornalísticas sobre Ideologia de Gênero - p.44

Imagem 03 - Páginas de *Facebook* sobre Ideologia de Gênero - p.45

Imagem 04 - Totem na entrada da cidade de Sorocaba - p.59

Imagem 05 - Intervenções artísticas no totem - p.60

Imagem 06 - Religiosos limpando o totem e se manifestando contra as intervenções - p.60

Imagem 07 - Votação sobre a manutenção/exclusão de Gêneros e Sexualidades no PME - p.62

Lista de tabela

Tabela 01 - Perfil das participantes - p.64

Listas de abreviações e siglas

AGU - Advocacia-Geral da União

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação

Art. - Artigo

CDS - Coleta de Dados Simplificada

CNCD - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

NUH - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT

MEC - Ministério da Educação

OAB - Organização dos Advogados do Brasil

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal da Educação

PNE - Plano Nacional da Educação

PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Td - Tudo

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	14
Cap. 1 - Apontamentos teóricos.....	20
1.1 - Travestis em perspectiva queer.....	20
1.2 - Escolas, disciplinarizações e normatizações.....	29
1.3 - Escolas, gêneros e sexualidades.....	35
1.4 - Escolas, famílias e travestilidades.....	46
1.5 - Políticas Públicas de Direitos Humanos e LGBT.....	52
Cap. 2 - Contextualizando o campo.....	58
2.1 - Perfil das participantes.....	64
2.2 - As entrevistas.....	67
2.3 - Aspectos éticos.....	71
2.4 - Análise.....	72
Cap. 3 - As interlocutoras.....	74
3.1 - Fernanda.....	74
3.2 - Tânia.....	87
3.3 - Maitê.....	97
3.4 - Raquel.....	106
3.5 - Andressa.....	115
3.6 - Raiane.....	124
Cap. 4 - Muitas histórias com muitas vivências.....	136
4.1 - Vivências familiares.....	136
4.2 - Vivências escolares.....	148
4.3 - Vivências entrecruzadas na família e escola.....	164
Considerações finais.....	174
Referencial bibliográfico.....	180
Anexo I.....	199
Anexo II.....	201

Introdução

A presente pesquisa surge de indagações advindas da monografia por mim desenvolvida durante a Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, na Universidade de São Paulo (USP). Tal monografia abordou a transexualidade no período escolar (ACOSTA, 2014) e evidenciou as dificuldades enfrentadas por transexuais em seus cotidianos escolares por conta da ausência de informação acerca das suas condições e das fortes discriminações sofridas – algo presente em diversos grupos sociais estigmatizados, não apenas por parte do corpo discente, mas também do corpo docente e gestor. Então, surgiu o interesse em pesquisar sobre o tema das trajetórias escolares de travestis, a partir da suposição, referendada pela bibliografia, de que dificuldades semelhantes poderiam ser encontradas.

As transexualidades e travestilidades são costumeiramente discriminadas pela sociedade e também pela mídia (ACOSTA, 2013) com o propósito de deslegitimar qualquer sexualidade que não seja a heterossexual. Louro (2003) afirma que o objetivo da deslegitimação se dá, principalmente, através do silenciamento por parte daqueles que detém a autoridade e legitimidade já consolidadas, como forma de invisibilizar as diferenças.

A investigação das trajetórias escolares das travestis de Sorocaba é importante por haver um expressivo contingente delas na cidade, que tem sido objeto frequente de ações violentas e discriminatórias, além do próprio silenciamento - fatos estes determinantes para a escolha desta cidade como local de pesquisa.

Este estudo é necessário para evidenciar as discriminações ocorridas em suas trajetórias escolares e a forma como lidaram com as reiteraões normativas em relação a seus corpos.

Precisamos pensar nas trajetórias escolares para possamos entender as especificidades das interlocutoras, visto que há conexões entre as suas trajetórias individuais e o contexto social em que estão inseridas. “O estudo de uma trajetória individual nestes termos parece assim ser um locus rico para complexificar nossa compreensão acerca da dinâmica de funcionamento de diferentes configurações sociais em diferentes níveis de análise.” (GUÉRIOS, 2011: 24).

Para CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA (2004) “as trajetórias de vida são marcadas por exigências quanto à performance e às afirmações sobre o eu no mundo, caracterizando-se, entre outras dimensões da sexualidade, por tênues fronteiras entre a intimidade, formas de ser,

padrões socioculturais e por ditames da sociedade de consumo” (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA *apud* GIDDENS, 1992)

Os obstáculos para a escolarização das pessoas trans são objeto de debate nos ambientes da militância e da academia. A ex-presidenta da Articulação Nacional dos Travestis, Transexuais e Transgêneros (Antra), Keila Simpson, argumenta que a intermitência escolar em razão do preconceito é uma realidade para as travestis, e que “eles não estudam porque não querem, mas porque as escolas se fecharam” (Simpson *apud* BITENCOURT, SANTOS, BITENCOURT, 2011, p. 3). A expulsão da escola, muitas vezes entendida como mera evasão¹, é uma realidade na vida de muitas travestis:

[...] não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia. (BENTO, 2011: 555)

Todavia, é importante considerar que muitas travestis permanecem na escola, mesmo que se trate de um ambiente hostil à sua presença. De acordo com Facchini (2006, 2007), em uma pesquisa realizada durante a Parada LGBT de São Paulo do ano de 2006, constatou-se que entre as pessoas transexuais, a porcentagem cujo grau de escolaridade se deu “até o ensino fundamental” foi de 25%.

De acordo com uma pesquisa realizada com 138 travestis pelo NUH - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT, da Universidade Federal de Minas Gerais, a respeito da escolaridade das travestis em Belo Horizonte, concluiu-se que: 6,5% não passaram do 5º ano do Ensino Fundamental I, 25,4% estudaram até o 9º ano do Ensino Fundamental II; 59,4% estudaram até o 3º ano do Ensino Médio. Em relação ao Ensino Superior: 6,5% declararam tê-lo iniciado, mas não tê-lo concluído; apenas 2,2% (3) responderam possuir o Ensino Superior Completo. 0,7% (1) encontravam-se na alfabetização de adultos no período de aplicação do questionário. Ou seja, 91,3% das entrevistadas não passaram do Ensino Médio. Ainda que 60% tenham estudado até o Ensino Médio, o Ensino Superior ainda é grau ao qual o acesso é dificultado para elas.

Em relação à evasão escolar, constatou-se que 25,0% declararam o ingresso no mercado de trabalho como o principal motivo; 18,2% disseram que o abandono ocorreu pelo

¹ Sérgio G. Duarte caracteriza a evasão como uma expulsão escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida pelo estudante em razão de condições adversas e hostis do meio.

preconceito sofrido na escola; 15,9% concluíram a escolarização; 10,6% disseram que o fato se deu por terem mudado de cidade; 9,9% culpavam a violência na escola; 9,9% alegaram que não gostavam de estudar; 6,1% evadiram por falta de apoio familiar e recursos financeiros; 1,5% declararam a influência negativa das drogas; 0,8% o isolamento social e 0,8% a violência ou o preconceito social. As LGBTfobias são centrais no processo de intermitência escolar: ainda que posteriormente elas possam voltar aos estudos, crê-se que este abandono temporário está, de fato, ligado a uma “expulsão indireta”.

Historicamente, a população Trans² é extremamente estigmatizada e marginalizada pelo entendimento de que esteja na anormalidade - visto que o normal é construído socialmente por meio da compreensão do alinhamento entre identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual. Esta construção da normalidade se dá performativamente por meio da reiteração da fala, da performance de gênero e da expressão de gênero. Para Jaqueline de Jesus, a transfobia é o “medo ou ódio com relação a pessoas transgênero.” (JESUS, 2014: 103). Portanto, muitos jovens afeminados³ passam por intensos processos transfóbicos no período escolar, o que muitas vezes ocasiona uma interrupção dos estudos por meio da expulsão escolar indireta.

Este trabalho conceituará a interrupção temporária da escola de duas formas: intermitência escolar e, concordando com Sérgio G. Duarte (1986), expulsão escolar. Mesmo que a intermitência escolar faça parte de suas trajetórias, principalmente por estar frequentemente associada à expulsão de casa e com a então necessidade de recorrer à prostituição, uma vez que a interrupção escolar dificulta o acesso a ocupações profissionais que exijam maior escolaridade, há casos em que as participantes da pesquisa retomaram os estudos - por meio da escola regular ou pelo EJA - pelo reconhecimento da importância que esta atitude teria em suas vidas.

É necessário que as jovens à margem das normatividades, inseridas atualmente no ambiente escolar como “corpos que escapam” (BENTO, 2011, 551) e, possivelmente vivenciando dificuldades e discriminações, recebam assistência das instituições escolares. Para Bento (2011) “é um equívoco falar em ‘diferença ou diversidade no ambiente escolar’ como se houvesse o lado da igualdade [...]. Se tivermos essa premissa evidente, talvez

² Travestis, transexuais e transgêneros.

³ Aqui foi usado o termo “jovens afeminados” porque as interlocutoras se referiam a si mesmas durante a juventude como meninos afeminados ou como possuidoras de uma identidade que não sabiam como nomear especificamente - principalmente pela ausência do debate acerca das identidades à margem da heteronormativa.

possamos inverter a lógica: não se trata de identificar o ‘estranho’ como ‘diferente’, mas de pensar que estranho é ser igual” (*idem*, p. 556).

Parte-se do pressuposto da valorização das diferenças no ambiente escolar pelo entendimento de que as diferenças são necessárias para a construção de um ambiente com equidade. Por isso, concorda-se com Miskolci (2012), em que “o termo ‘diversidade’ é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas.” (MISKOLCI, 2013: 15)

A presente pesquisa possui como seu objetivo geral buscar investigar a trajetória escolar de travestis, analisando como a instituição escola interagiu com suas diferentes formas de expressão de gênero no decorrer de suas vidas⁴. Como objetivos específicos, a pesquisa busca averiguar os processos de discriminação/estigmatização sofridos por questões associadas ao gênero e/ou à sexualidade e evidenciar os possíveis mecanismos normatizadores de gênero e de sexualidade nas escolas frequentadas (considerando aqui que a heteronormatividade se expressa por mecanismos muitas vezes sutis, que não são claramente percebidos como “normatizadores”).

As seis travestis entrevistadas por meio deste estudo foram contatadas de duas formas diferentes: por meio da rede social *Facebook*⁵ e por meio do contato e indicação de duas travestis ligadas ao movimento LGBT de Sorocaba, sendo que ambas têm participado regularmente de atividades voltadas ao combate à homo-lesbo-transfobia desenvolvidas por docentes do campus Sorocaba da UFSCar e de movimentos sociais diversos da região.

Os encontros presenciais para a realização das entrevistas foram realizados de acordo com os dias e locais indicados por elas, tendo ocorrido em suas residências e na ONG Pode Crer⁶. Tanto em suas casas quanto na ONG, os objetivos das entrevistas foram explicados novamente, assim como o direito a não responder quaisquer questões que as deixassem incomodadas – algo que ocorreu com uma interlocutora –, e também o direito ao pedido da

⁴ Considerando que a trajetória escolar engloba períodos de suas vidas onde as entrevistadas certamente ainda não se reconheciam como travestis.

⁵ Facebook é uma rede social virtual onde as pessoas se adicionam e interagem virtualmente por meio de postagens públicas, conversas públicas e/ou conversas privadas e mensagens privadas.

⁶ A ONG “Pode Crer” volta-se prioritariamente a pessoas em situação de vulnerabilidade social, em especial, àquelas desabrigadas e/ou usuárias de drogas. A presidente da Associação, Martha Meireles, foi contatada e também reconheceu a importância do presente estudo, se prontificando a disponibilizar o local para que as entrevistas com as travestis participantes pudessem ser realizadas .

exclusão posterior de alguma informação relatada na entrevista que pudesse atentar contra a sua segurança – o que também foi pedido por uma interlocutora.

Em relação às trajetórias escolares, foram abordados principalmente os elementos cotidianos que mostram a forma como a instituição escolar lidou com as questões relacionadas ao gênero e sexualidade das entrevistadas, priorizando a descrição dos eventos significativos na trajetória escolar que evidenciaram processos de discriminação por conta de orientação sexual e/ou expressão de gênero. No início da análise dos dados, porém, observou-se a necessidade de compreender melhor as vivências escolares para além das questões de gênero e sexualidade envolvidas. Por este motivo, voltou-se a campo para uma investigação pormenorizada da relação estabelecida com a escola como um todo, tendo sido este procedimento realizado com duas das entrevistadas.

Ao falarem sobre si, as travestis estão construindo travestilidades específicas, e não somente se referindo a uma dada travestilidade preexistente. Assim, não se tratam de discursos que se referem a um passado distante temporalmente, mas de discursos que constroem performaticamente suas identidades.

Durante as entrevistas, foi possível notar que as questões de gênero e sexualidade eram centrais enquanto elas construía as narrativas sobre si mesmas – inclusive, articulando com muita frequência o gênero gramatical quando falavam do passado no masculino e do presente no feminino.

As narrativas criam uma ressignificação do passado no momento em que as pessoas estão falando sobre si perante outro contexto histórico, o presente. Este olhar diferente faz com que haja outra perspectiva perante a vivência anterior. Este fator foi percebido e respeitado durante as seis entrevistas.

As narrativas seguiram as exigências éticas de sigilo e anonimato das participantes, além do consentimento livre e esclarecido, totalizando seis participantes. Ressalta-se a importância da transparência ética em situar o pesquisador: homem, branco, heterossexual, que busca compreender as especificidades das participantes, reconhecendo que tais características pessoais são marcadoras de um “lugar” que produz discursividades. Para tanto, buscou-se compreender ao máximo as suas vivências através de uma escuta atenta e da construção de um emaranhado de informações - que, muitas vezes, saiu do inicialmente previsto devido à grande e densa quantidade de vivências relatadas.

O respeito às informações passadas foi crucial para que houvesse uma empatia entre as interlocutoras e o pesquisador, principalmente pelo esforço em compreender que, por mais

que houvesse o meu interesse em algumas informações tidas como essenciais para a pesquisa, elas mostravam outros caminhos que, para elas, eram muito mais importantes do que o roteiro previamente estipulado - o que, de fato, comprovou ser muito mais interessante e importante de acordo com as suas especificidades.

Suas histórias, confiadas a mim, também demonstraram uma multiplicidade de vivências situadas em contextos sócio-históricos muitas vezes parecidos, mas produzindo singularidades, de acordo com a biografia de cada uma delas.

Capítulo 1 – Apontamentos teóricos

1.1 - Travestis em perspectiva queer

Entende-se aqui a constituição binária dos gêneros a partir do conceito de performatividade proposto por Judith Butler (2014). Ela afirma que “a performatividade do gênero se dá através da estilização repetida do corpo, assim como seus agentes reguladores, com o objetivo de criar um padrão a ser seguido” (BUTLER, 2014: 19). Mais adiante, ela afirma que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (*idem, ibidem, p. 48*).

A performatividade é a reiteração das normas sociais que são anteriores aos sujeitos e, por serem repetidas de forma sistemática, corporificam seus comportamentos. Logo, estas normas reguladoras são performativas por reiterarem práticas já existentes e anteriormente reguladas, com o objetivo de dar inteligibilidade aos corpos.

Ao mesmo tempo em que a performatividade reitera a norma social existente, ela também é capaz de subvertê-la. No entanto, “o perigo está em atribuir aos sujeitos a capacidade heróica de se posicionarem fora das normas socialmente impostas como se fosse possível atribuir a si mesmo uma categorização diferente daquelas disponíveis no seu contexto sócio-histórico.” (MISKOLCI; PELÚCIO, 2007: 256).

O discurso é central na estilização dos corpos, assim como na reiteração/subversão das normas. A normatização do corpo é necessária para a sua inteligibilidade e, assim, criar um lugar para este corpo. Quando está à margem da norma, e quanto mais à margem estiver, maior será a probabilidade de que tal corpo sofra discriminações e violências diversas.

Seria errado supor que a discussão sobre a ‘identidade’ deva ser anterior à discussão sobre a identidade de gênero, pela simples razão de que as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero. [...] Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. (BUTLER, 2014: 38)

Ainda para Butler,

[...] o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância - isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. (BUTLER, 2014: 48 *grifo da autora*)

A existência das identidades é reconhecida como múltipla, e entende-se que sua construção se dá por meio dos efeitos das relações de poder reiteradas pela norma. Para tanto, ao compreender as múltiplas formas da sexualidade humana, a teoria *queer* permite a possibilidade do questionamento das binaridades estabelecidas a partir da imposição do masculino heterossexual como norma (homem/mulher, homo/hetero, cis/trans). Assim, para Butler (2014)

[...] compreender a identidade como uma *prática*, e uma prática significativa, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. (grifo da autora, p. 208)

A identidade é constituída performativamente por meio de reiterados discursos e, justamente por este motivo, existe a possibilidade de que a sua insubordinação à norma por meio de resistências distintas do objetivo, sobretudo, venham a subvertê-la.

Son normas que configuran, animan y delimitan al sujeto de género y que son también los recursos a partir de los cuales se forja la resistencia, la subversión y el desplazamiento. El procedimiento mediante el cual se actualizan las reglas y se atribuye a un cuerpo un género u otro es un procedimiento obligatorio, una producción forzada, pero no es por ello completamente determinante. En tanto que el género es una atribución, se trata de una atribución que no se lleva a cabo plenamente de acuerdo con las expectativas, cuyo destinatario nunca habita del todo ese ideal al que está obligado a aproximarse. (BUTLER, 2002: 62)

Todas as normatizações forjam comportamentos impostos como “adequados” através de reiterações discursivas pautadas em regras frequentemente arbitrárias e excludentes, fazendo com que a pessoa fora da norma torne-se abjeta. Tais regras circulam pelo tecido social, impondo comportamentos tidos como “corretos” e “aceitáveis”.

Para Butler, o abjeto “não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante” (Butler *apud* PRINS; MEIJER, 2002: 161)

A heteronormatividade (WARNER, 1993) opera em um sistema que limita a inclusão de todas as pessoas que estejam à sua margem, que não sigam seus padrões normativos e que não se sintam legitimadas por ela. A heteronormatividade é sistematicamente reiterada por meio da heterossexualidade compulsória através de uma série de dispositivos discursivo-disciplinares. Conforme Louro (2009), a heteronormatividade é a (re)produção compulsória da norma heterossexual com um alinhamento entre corpo-gênero-sexualidade por meio de discursos reiterados. Para Preciado (2002), a heteronormatividade tem como objetivo principal a constante produção do corpo-homem e do corpo-mulher.

Froemming e Bacci (2014), afirmam que a “matriz heterossexual funda a heteronorma, que somente considera a expressão do desejo sexual como natural e do

comportamento como normal se dentro de relações entre indivíduos do sexo oposto.” (FROEMMING; BACCI, 2014: 125), fazendo com que a heterossexualidade torne-se compulsória (RICH, 2010).

A matriz heterossexual é um dispositivo central na regulação do corpo do indivíduo enquanto corpo social. No caso das pessoas LGBT, o seu processo educativo impõe que elas fiquem “no armário”. Para Junqueira (2012), o “armário” é mais que um processo de ocultação - é também uma forma de “regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público.” (JUNQUEIRA, 2012: 9).

Muitas pessoas que estão à margem da heterossexualidade compulsória e hegemônica, principalmente gays afeminados, lésbicas masculinizadas, travestis, mulheres trans, homens trans e transexuais não-binários, subvertem a norma por meio de suas performances de gênero, principalmente pelas expressões de gênero que desorganizam aquilo que é imposto como fixo e, principalmente, normal. Ainda assim, não podemos impor a elas um papel em que, por serem LGBTs, estão e devem estar em constante resistência à norma.

A heterossexualidade compulsória é a forma que a sociedade encontrou para silenciar as sexualidades não-heterossexuais e impor a sua norma, por compreender que qualquer sexualidade que não seja a heterossexual não mereça atenção igual - seja discursivamente ou por meio de políticas públicas específicas. Sob esta perspectiva, a escola desempenha sistematicamente tal função de forma exemplar:

Esse alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade dá a inteligibilidade à heteronormatividade, que é “a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais [...] O processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais. (LOURO, 2009: 90)

A heteronormatividade se articula através do binarismo de gênero como constitutivo da inteligibilidade, a partir do reconhecimento dos sujeitos perante seus corpos. “As performances transgressoras da heteronorma são percebidas como incompatíveis com os marcos de reconhecimento do que é humano, e respondidas com pedagogias normalizadoras” (RONDON; GUMIERI, 2014: 89).

Portanto, os sujeitos e suas identidades são construídos discursivamente num intenso processo de significação e ressignificação, por meio de normas reguladoras de acordo com os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos entre eles, o contexto religioso, cultural, econômico, público, privado, etc.

Namaste (1996) afirma que um dos pressupostos *queer* é a compreensão da multiplicidade identitária como forma de superar os binarismo hetero/homo e homem/mulher. “Os corpos-homem e corpos-mulher parecem perder as amarras biológicas e se reinventam continuamente, fazendo-nos questionar se são adequados realmente os termos homem-mulher, alocados em justaposição ao vocábulo corpo.” (PEREIRA, 2006: 472)

Com o objetivo de facilitar a compreensão das múltiplas identidades existentes, assim como acerca das terminologias das identidades T*⁷ utilizadas neste trabalho, resgatam-se aqui as definições feitas pela CLADEM⁸

Pessoas transexuais: são aquelas que possuem uma identidade de gênero oposta ao sexo que lhes foi designado ao nascer. Em sua grande maioria recorrem a modificações corporais, tais como tratamentos hormonais ou cirúrgicos. Mesmo assim, existem muitas pessoas transexuais que optam por não levar adiante tais modificações, por razões médicas, econômicas, reprodutivas, ou simplesmente porque não o desejam.

Pessoas transgênero: são aquelas que se identificam a si mesmas com gênero diferente daquele que lhes fora designado ao nascer, e que relacionam de maneira contingente seu corpo, sua identidade, sua expressividade e sua sexualidade. Podem modificar ou não seu corpo através de meios hormonais e/ou cirúrgicos, com fins expressivos, eróticos ou de bem-estar pessoal.

Pessoas travestis: no contexto latino-americano definem-se assim aquelas pessoas que tendo sido designadas ao gênero masculino ao nascer, expressam-se a si mesmas em modos auto-construídos da feminilidade. Podem modificar ou não seu corpo através de procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos. Para muitas delas, o travestismo⁸ constitui uma identidade em si mesma. A emergência do travestismo como um gênero definido em seus próprios termos se relaciona com a politização da experiência travesti realizada pelas ativistas e teóricas travestis da região. (CLADEM, 2007: 25)

Entretanto, ressalta-se a inexistência de uma unanimidade sobre o uso destas terminologias, principalmente pela tendência de uniformizar as pessoas em relação a cada um destas identidades. Tal ação apresenta um caráter normatizador frente às vivências dissidentes das identidades prescritas. A própria questão da necessidade das pessoas transexuais modificarem seus corpos por meio de aplicações hormonais ou cirurgias de redesignação sexual foi amplamente contestada por Bento (2006).

Não se pode conceber a existência de uma única e monolítica “identidade travesti”, pois “não é possível pensar a história das experiências dos sujeitos [...] como uma sucessão de

⁷ Travestis, Trans-homens, Trans-mulheres, Transexuais não-binários e Transgêneras.

⁸ Iniciativa dos movimentos sociais formada por: Rede Latino-americana de Católicas pelo Direito de Decidir, CIDEM, Campanha 28 de Setembro, Comissão Internacional de Direitos Humanos para Gays e Lésbicas - Programa para a América Latina, Cotidiano Mujer, Flora Tristán, Rede de Saúde das Mulheres Latino-americanas e do Caribe, Rede Feminista de Saúde, Rede Latino-americana e Caribenha de Jovens pelos Direitos Sexuais e os Direitos Reprodutivos, REPEM-DAWN e S.O.S. Corpo.

acontecimentos lineares” (DUQUE, 2011, p.36). Cada qual tem suas especificidades e singularidades constituídas de acordo com suas vivências individuais e coletivas.

A partir desta concepção de constituição dos gêneros, alguns estudos analisam a performatividade entre travestis. Para Miskolci e Pelúcio (2007, p. 262),

a performatividade travesti, portanto, não pode ser confundida com uma encenação de gênero, mas sim como reiteração e materialização de discursos patologizantes e criminalizantes que fazem com que o senso comum as veja como uma forma extremada de homossexualidade, como pessoas perturbadas. A partir desta óptica, seu gênero “desordenado” só pode implicar uma sexualidade perigosamente marginal. Marginalidade que é até mesmo territorial, já que suas vidas são experienciadas, muitas vezes, na rua e durante a noite.

As travestis constroem suas identidades performaticamente por meio de nomes, vestimentas e (res)significações corporais pertencentes ao universo feminino e socialmente considerados como tal. Também é necessário evitar categorizá-las em identidades monolíticas e fixas.

Tornar-se travesti, envolve uma série de prática e intervenções corporais [...] Agir desta forma, dizem elas, exige “coragem”. A dor experimentada nas sessões de aplicação de silicone líquido, as náuseas provocadas pela ingestão de hormônios em grande quantidade, assim como as diárias intervenções corporais, fazem parte do “*cuidar-se*”, valor moral caro às travestis. (PELUCIO, 2007: 82)

Entretanto, Butler afirma que “no hay una relación necesaria entre el travesti y la subversión, y que el travestismo bien puede utilizarse tanto al servicio de la desnaturalización como de la reidealización de las normas heterosexuales hiperbólicas de género.” (BUTLER, 2002: 184)

O ato de montagem e hormonização mostram o processo de performatização do feminino em construção por meio da reiteração discursiva do que é ser mulher. Neste momento, muitas vezes, as ressignificações corporais se tornam mais incisivas por meio do uso de silicone industrial. Para além de uma modificação corporal, o ato de bombar-se está inserido em uma rede de significados extremamente densos, pois a pessoa deixará de ser um “homossexual afeminado” para ser, de fato, uma travesti.

[...] a apropriação caseira dos hormônios e silicone parte de um contingente de homossexuais efeminados é um dos fatores que possibilitou a disseminação de travestis pelas ruas das grandes cidades brasileiras a partir da década de 70. (GARCIA, 2007: 81)

Ser travesti faz com que a necessidade de novas significações sempre esteja presente em seus cotidianos, conforme afirma Pelúcio: “As travestis são pessoas em processo, sempre em construção, nunca acabadas. Vão se fabricando a partir de diversas tecnologias, inclusive as de gênero.” (PELUCIO, 2004: 129).

Há travestis que se definem como totalmente mulheres, e há travestis que se definem como uma mistura entre homem e mulher – o que mostra que suas construções subjetivas são diversas. Logo, normatizá-las e enquadrá-las em uma única categoria identitária fixa é um erro extremamente simplista e violento. As travestis são o que elas constroem para si. Para Torres e Prado “as lutas dos movimentos sociais na educação estabeleceram demandas étnico-raciais, de gênero, em relação à vulnerabilidade social, ecológica etc.” (TORRES, PRADO: 2010: 9)

Ao transformarem seus corpos de maneira radical na busca por uma outra sexualidade, as travestis desafiarão os aparatos de controle da sexualidade. Ao mesmo tempo, nessa busca incessante e dolorosa, se submetem à normatividade heterossexual das oposições entre os sexos. Reproduzem o discurso binário do senso comum que prega que os “contrários se atraem”. (PELUCIO, 2004: 137)

O processo de modificação corporal definitivo, como o uso do silicone industrial, está relacionado ao mercado do sexo, uma vez que parte considerável das travestis exercem ali suas atividades. Desta forma, o desejo pelo corpo feminino se alinha ao corpo que seria desejado pelos possíveis clientes. A *neca*⁹ não é um problema para a maioria delas que, muito pelo contrário, relaciona-se positivamente com ela. Isto ocorre, também, pelo fato de muitas fazerem uso dela nos programas sexuais.

Na pesquisa realizada pelo NUH - UFMG (PRADO, 2015), constatou-se que 92,9% das participantes fazem ou fizeram uso de hormonização, sendo que a idade de início média foi de 16,8 anos - 98,2% iniciaram a hormonização por indicação de amigas. Já a modificação corporal por meio do silicone industrial se deu por 64,5% das participantes, tendo idade inicial média aos 20,7 anos - 94% relataram que fizeram a aplicação do silicone industrial por meio de bombadeiras e/ou “mãos-de-fada”; 2,4% no sistema privado de saúde e 1,2% aplicaram por conta própria.

Ainda de acordo com as participantes do estudo realizado pelo NUH, 37,1% tiveram condições de fazer modificação corporal por meio de próteses cirúrgicas, sendo que 94% realizou a cirurgia no sistema privado de saúde; 6,4% com cirurgião clandestino e 2,1% com colegas.

O corpo feito, todo “quebrado na plástica” é o sonho da maioria. Mas nem sempre as intervenções podem ser conseguidas em clínicas de cirurgia plástica filiadas ao sistema da medicina oficial. Então, procura-se o caminho tradicional, aquele que vem sendo usado há pelo menos 30 anos pelas travestis: a bombadeira. (PELUCIO, 2005: 102)

⁹ Pênis

Butler, em *Quadros de Guerra* (2015a), obra recém-traduzida no Brasil, aborda a questão da vida das pessoas partindo de dois conceitos-chave: a precariedade e a vulnerabilidade. Embora o livro aborde uma série de ensaios e pensamentos acerca da guerra estadunidense contra o Iraque, analisando questões como a vida e o luto, os conceitos de precariedade e vulnerabilidade permitem que entendamos as especificidades das travestis - principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais.

Para ela, a vida precária “é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, não somente de um impulso interno para viver.” (BUTLER, 2015a: 40)

A inexistência de políticas públicas educacionais visando à inserção e manutenção de pessoas que estão à margem da heteronormatividade contribui para o aumento da possibilidade de tornar suas vidas vulneráveis, principalmente por meio do silenciamento e da inclusão social precária. Com o reconhecimento de suas precariedades, estas vidas diversas poderiam se unir com o intuito de legitimar seus discursos - não apenas se fazendo ouvir, mas também para mostrarem como a precariedade é regulamentada pelos diversos instrumentos políticos como, por exemplo, o econômico, o social, as LGBTfobias, dentre outras.

Diante da vulnerabilidade e da precariedade que marcou a vida de muitas travestis – a expulsão da casa familiar e da escola são dois efeitos do preconceito e da injúria recorrentes nas narrativas das travestis ainda hoje –, o trabalho na prostituição passou a ser alternativa de sobrevivência econômica. (VERAS, 2015: 185)

As formas de humilhações, de subalternizações e de violências são dadas muitas vezes com reconhecimento da existência do outro. Entretanto, não há o reconhecimento de igualdade e de equivalências de direitos entre todos. Logo, existe um mínimo de reconhecimento, mas não o reconhecimento pleno de suas vidas, sim num campo hierarquizado deste reconhecimento. “A idéia de vulnerabilidade busca abranger não apenas o indivíduo e seu comportamento, mas também o contexto sócio-histórico em que se insere” (BARRETO, 2008: 57)

Paradoxalmente a isto, é a própria vulnerabilidade que cria os vínculos sociais - principalmente pelo fato de que todas as vidas são vulneráveis. A diferença é que algumas não são consideradas vidas, como se não houvesse a possibilidade de vida ali e, conseqüentemente, o respeito torna-se inexistente.

Analisar as vidas pelo prisma da precariedade facilita a nossa compreensão de como o sistema político, excludente como tal, contribui para que algumas vidas sejam vivíveis e outras não:

[...] uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras” (BUTLER, 2015a: 13)

A resistência e subversão à lógica heteronormativa são necessárias, pois sua operação se dá justamente através da precarização, subalternização e concepção de que, se uma pessoa que fugir de sua norma, ela terá uma vida que não deve ser vivida e, conseqüentemente, a ausência de políticas públicas passa a ser justificada por esta operação.

Com o reconhecimento limitado do outro, com a sua concepção de não-vida, cria-se um entendimento de que a “vida não passível de luto é aquela cuja perda não é lamentada porque ela nunca foi vivida, isto é, nunca contou de verdade como vida.” (BUTLER, 2015a: 64). Sendo esta vida aquela silenciada cotidianamente na sociedade, a escola deve adotar mecanismos de valorização da diferença. Quanto maior a precariedade da vida, maior a probabilidade em ser/estar vulnerável.

As travestilidades costumam estar diretamente ligadas à precariedade por meio das invisibilizações e das violências diversas, inclusive as extremas, como o estupro e assassinato - sempre de forma brutal. Tais conseqüências são oriundas do abandono familiar, da expulsão familiar e profissional, e do fato que, quando considerados tais fatores, a prostituição termina por ser a única opção de sobrevivência viável para as travestis. Quando há um cruzamento entre as questões sociais, econômicas e etnicorraciais, existe uma grande probabilidade de que as suas vulnerabilidades e subalternidades fiquem ainda mais expostas.

[...] tanto na sua superfície quanto no seu interior, o corpo é um fenômeno social: ele está exposto aos outros, é vulnerável por definição. Sua mera sobrevivência depende de condições e instituições sociais, o que significa que, para “ser” no sentido de “sobreviver”, o corpo tem de contar com o que está fora dele. (BUTLER, 2015a: 58)

A vulnerabilidade é central para a manutenção dos corpos em discursos que os coloquem à margem da norma, fazendo com que, além de não serem considerados inteligíveis, tornem-se também abjetos. A forma mais eficaz de combater a vulnerabilidade dos corpos está nas diversas formas de resistência que podem ser criadas para combater as normas e o sistema que as sustenta.

Vencato (2014) afirma:

Assim, são as desigualdades manifestas na vida social que interferem nas interações escolares, legitimam ou deslegitimam crianças e adolescentes no contexto escolar e fazem com que alguns indivíduos vitimizem outros com certa possibilidade de não serem pegos(as) desde que não extrapolem limites toleráveis (como aqueles enquadrados nos discursos do ‘foi sem querer’ ou ‘foi apenas uma brincadeira’) (VENCATO, 2014: 45)

A resistência à normatividade deve ocorrer, primordialmente, pelo entendimento de que não existe uma forma única de vida, havendo várias possibilidades de estilos de vida que são capazes de subverter (ainda que parcialmente), as normas sociais - independentemente de qual(is) norma(s) seja(m) esta(s).

Podemos pensar em demarcar o corpo humano mediante a identificação de seus limites, ou da forma como está delimitado, mas isso significa ignorar o fato crucial de que o corpo é, de algum modo e mesmo inevitavelmente, não limitado - em sua atuação, em sua receptividade, em seu discurso, seu desejo e sua mobilidade. (BUTLER, 2015a: 85)

A dificuldade em limitar o corpo a um dado dispositivo disciplinador e normatizador faz com que sejam criadas as mais variadas possibilidades e formas de subversão à norma. O reconhecimento de suas precariedades e vulnerabilidades pode ser decisivo para a criação dos vínculos sociais que permitam a insubordinação à norma. A este respeito, Butler (2014) afirmou a necessidade de repensarmos:

la relación entre el cuerpo humano y la infraestructura para que podamos poner en cuestión el cuerpo como algo discreto, singular y auto-suficiente y he propuesto, en su lugar, entender la corporalidad como algo que es tanto performativo como relacional; la relacionalidad incluye la dependencia de condiciones infraestructurales y de legados del discurso y del poder institucional que nos preceden y condicionan nuestra existencia. [...] Somos vulnerables no solo entre nosotros –un rasgo invariable de las relaciones sociales- sino que esta misma vulnerabilidad indica una condición más amplia de dependencia e interdependencia que cambia la manera dominante de entender ontológicamente al sujeto corporizado. (BUTLER, 2014: 09)

Para tanto, o reconhecimento da precariedade e vulnerabilidade que as travestis têm em suas trajetórias escolares farão com que tenhamos condições de pensar em subsídios que possam minimizar as fragilidades das pessoas que venham a estar à margem da heteronormatividade, e assim possamos auxiliar nas resistências com o intuito de construir uma sociedade mais democrática e que valorize as diferenças.

1.2 - Escolas, disciplinarizações e normatizações

A escola constrói a juventude com o entendimento de que a identidade é constituída de forma fixa e pautada numa normatização dos corpos com o objetivo de disciplinarizá-los. Para Foucault (2013), uma das formas da disciplinarização dos corpos no ambiente escolar ocorre pela distribuição dos sujeitos em seus espaços com o objetivo de facilitar sua localização. A centralidade deste interesse está no fato de que a formação dos corpos dóceis (FOUCAULT, 2013) é necessária para a construção de sujeitos normatizados.

O sistema de vigilância imposto na escola serve para que possa haver um constante controle onde este sistema não seja facilmente perceptível, sendo organizado e estruturado para que muitas vezes seja invisível. Disciplinar e normatizar os corpos são atitudes que fazem parte da estrutura escolar.

A otimização dos recursos e dos espaços físicos fazem com que a disciplina e a constante vigilância estejam presentes no ambiente escolar, onde a própria disposição das cadeiras em sala de aula, de forma alinhada e organizada, tem como propósito facilitar o controle do professor sobre os alunos. “O seu arranjo espacial, o regulamento meticuloso que rege a sua vida interior, as diferentes atividades que aí são organizadas, os diversos personagens que aí vivem ou aí se encontram, cada um com uma função, um lugar, uma visão bem definida” (FOUCAULT, 1984: 241).

O pátio do recreio, estruturado de forma ampla e com visão total do ambiente, lembrando o sistema panóptico, facilita a vigilância para a manutenção da ordem onde não apenas o bedel vigia os alunos, mas os próprios alunos se vigiam automaticamente.

O Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (FOUCAULT, 2003b, p. 87)

Ainda que Foucault estivesse falando do sistema panóptico prisional, percebe-se que tais elementos serviram de estrutura para o desenvolvimento dos espaços escolares, como a sala de aula, o pátio de recreio e o banheiro generificado. Todos os espaços escolares são coletivos e estão sob constante vigilância.

O banheiro generificado é um local de total controle sobre os corpos sexuados, não apenas por segregá-los por gênero – o que também dificulta o cotidiano escolar das pessoas à margem da heteronormatividade - como também por ser um espaço coletivo para uso individual onde tecnologias precisas são acionadas para esta vigilância: as cabines individuais têm um vão entre a porta e o chão para que haja controle de quem e quantas pessoas estejam ali dentro.

[...] todo o espaço de visibilidade organizado com tanto cuidado (a forma, a disposição das latrinas, a altura das portas, a caçada aos cantos escuros) tudo isso, nos estabelecimentos escolares, substitui - para fazê-lo calar - o discurso indiscreto da carne que a direção de consciência implicava. (FOUCAULT, 2010: 202)

O controle sobre os corpos se dá por meio da relação de poder, onde o propósito está no “poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos ao olhar já controlados.” (FOUCAULT, 2003b, p.121).

O poder se articula pelas variáveis poder, direito e verdade (FOUCAULT, 2014: 278), se materializando sobre o direito e sobre a verdade. O poder sobre o direito se caracteriza pelas formas nas quais as leis se articulam perante a sociedade, como funciona a organização social, os que controlam e limitam o funcionamento social. Já o poder sobre a verdade se dá por meio das práticas discursivas pautadas na reprodução de conhecimentos tido como corretos e verdadeiros.

[...] o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2013: 29)

O poder disciplinar não se articula apenas perante o indivíduo, ele está igualmente presente no coletivo, em substituição do poder religioso, muito presente nos séculos passados e que perdeu tamanha hegemonia na contemporaneidade por conta do fortalecimento das instituições políticas, que se tornaram mais bem definidas e centralizadas. O poder político cria um poder vigilante que atua nos corpos e os mantém normatizados conforme o interesse daquele contexto histórico e político em específico.

A forma que o Estado encontrou para se estabelecer na sociedade foi o poder disciplinar, visto que através da disciplina se consolidará a existência da distribuição dos espaços e de suas funções para os indivíduos.

No caso da escola, horários muito bem delimitados para a entrada, refeições, intervalo para atividade física e horário final da aula são organizados de forma que não haja um intervalo e uma possibilidade para os alunos terem com tempo ocioso.

Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar um ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileira do século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: Filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...] sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seu desempenho, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; [...] umas ideais que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou de méritos. (FOUCAULT, 2013, p.125)

A delimitação espacial seriada faz com que os alunos mais antigos exerçam um controle sobre os mais novos, assim como o reconhecimento das delimitações de funções sobre cada um deles. O ensino seriado também faz com que o aluno de uma série inicial saiba que precisa desenvolver certas habilidades para atingir o objetivo de futuramente estar em uma série de grau mais elevado, da mesma forma como todos que naquele momento dividem a mesma série.

A sexualidade, enquanto dispositivo e ato discursivo, passa a estar inserida numa ampla gama de relação de poder, o que faz com que ela seja um assunto a ser constantemente discutido, começando com os padres através das confissões paroquiais e perpassando por todo o dispositivo social disciplinar, como as divisões generificadas na escola: o uniforme, o banheiro, a fila, as atividades e práticas esportivas, etc.

[...] de um extremo a outro o sexo se tornou, de todo modo, algo que se deve dizer, e dizer exaustivamente, segundo dispositivos discursivos diversos, mas todos constrangedores, cada um à sua maneira. Confidência sutil ou interrogatório autoritário, o sexo, refinado ou rústico, deve ser dito. (FOUCAULT, 2012: 39)

Para Foucault, a linguagem não é estritamente uma forma de comunicação, sim um dispositivo discursivo-político com o intuito de formar, disciplinar e normatizar os sujeitos por meio de reiteradas afirmações tais como as existentes nas escolas nas relações professor/aluno.

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. (FOUCAULT, 2014: 365)

O entendimento de que o controle populacional era necessário fez com que os dispositivos disciplinares criassem novas práticas discursivas sobre os corpos orientadas pelas ciências médicas e jurídicas com objetivo central da regulação e regulamentação. “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.” (FOUCAULT, 2010b: 213)

O corpo não é mais representativo do indivíduo, mas sim, mais um fator do qual o Estado deve se ocupar, pois passou a ser corpo-Estado. A escolarização, enquanto espaço da criação (e manutenção) do saber, fez uso de toda a relação de poder sobre seus alunos com o objetivo de que a biopolítica desse resultados.

Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas - escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um “bio-poder” (FOUCAULT, 2012: 152)

O biopoder criou mecanismos de medicalização do corpo, principalmente devido à queda da influência clerical sobre a sociedade, fazendo com que o Estado trouxesse para si a responsabilidade da manutenção dos corpos. Não mais a salvação espiritual seria de fundamental importância; a partir deste momento, a vida passou a ser de interesse do Estado e, para tanto, havia a necessidade de criar dispositivos disciplinares para ela.

A partir do momento em que a escola identifica sujeitos à margem da norma, há a intensificação da vigilância perante seus comportamentos e, conseqüentemente, maior controle sobre seus corpos. A escola deixa de priorizar e valorizar as competências e habilidades que estas pessoas desenvolvem para se concentrar na normatização de seus corpos por meio da criação de identidades pautáveis.

De acordo com Andrade (2012), o objetivo da escola é fazer com que os comportamentos das pessoas que estejam à margem da heteronormatividade não sejam seguidos por nenhuma outra pessoa, incorrendo o risco de sofrerem sanções segregacionistas e estigmatizantes.

Para Torres e Vieira (2015) a escola é uma instituição reprodutora da exclusão, pois

[...] um modo cômodo de evitar problemas para a gestão escolar é demandar que a pessoa que sofre violência se cale, não responda, não ligue, para não gerar maiores confusões, culpabilizando a vítima situacional, ao invés de tratar seriamente do assunto junto à comunidade escolar, para evitar a exclusão. (TORRES; VIEIRA, 2015: 49)

Andrade (2012), afirma que “essa arte de ensinar o que (supostamente) é normal e anormal encontra sua maior linha de atuação no ‘currículo oculto’ ou no ‘currículo cotidiano’,

que acaba sendo invisibilizado pelo currículo oficial.” (ANDRADE, 2012: 74). De acordo com Silva (2007), o currículo oculto é a forma como a escola legitima seu poder de forma implícita, sem que seja facilmente perceptível.

Mais que normatizar os sujeitos transformando-os em corpos dóceis, a escola marca suas subjetividades incisivamente na crença de que ali é o ambiente no qual estão sendo projetados os valores que deverão seguir futuramente, por serem compreendidos como os corretos e moralmente aceitos. Aquele sujeito que não se enquadrar nesses valores e for hostilizando terá grandes chances de vivenciar um processo de escolarização sofrido e com diversas dificuldades.

A escola faz com que o aluno seja um mero reproduzidor do conteúdo, e não formador de conhecimento, onde ao aluno é imposta uma série continuada de exercícios e exames com o propósito de mensurar seu conhecimento (FOUCAULT, 2008), onde “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por um todo compacto conjunto de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2006: 17).

Não obstante, deve-se reconhecer que a escola é uma reprodutora dos valores constituídos na sociedade, reproduzindo aquilo que acha correto e coibindo aquilo que entende ser errado. Sob esta perspectiva, as pessoas que estiverem à margem - independente de qual seja ela - sofrerão um intenso processo normatizador.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo) da maneira de ser (grosseria, desobediência) dos discursos (tagarelice, sonolência) do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2013, p.149).

Estas “micropenalidades” são impostas de forma muitas vezes imperceptível, para que naturalizem as penalizações como justificativa para um comportamento não condizente com o esperado. Este poder disciplinar faz a manutenção da ordem e organização do espaço escolar, fazendo da escola um microtribunal, onde os desviantes são avaliados, classificados, julgados e penalizados.

A sanção normalizadora é outro dispositivo de poder, onde “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (FOUCAULT, 2013: 164). Desta maneira, pode-se afirmar que a violência institucional é inerente ao poder disciplinar.

Para Adorno (1996)

a baixa escolaridade e a evasão escolar, antes de serem características peculiares de jovens e crianças que trilham a delinquência, é o produto do funcionamento do aparelho escolar. É nesse horizonte que se pode falar em socialização incompleta, cujo efeito é desequilibrar o curso regular da formação do caráter e da identidade de jovens. (ADORNO, 1996: 74)

Em relação ao tema da violência, este trabalho abordará as categorias violência, incivildades e violência simbólica ou institucional, em vez de *bullying*¹⁰, visto que “a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares.” (SOUZA, 2012: 21). Estes três termos estão ancorados em Charlot:

Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;

Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;

Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT *apud* Abromovay, 2002: 69 *grifo próprio*)

A escola ora busca coibir a existência da violência simbólica, ora reitera esta atitude por meio de seus dispositivos disciplinares. A grande dificuldade em perceber a violência simbólica se dá pelo fato de que ela é menos visível que a violência física, fazendo com que suas ações sejam veladas e não facilmente detectadas - embora ainda sejam sentidas.

O sistema panóptico (Foucault, 2013) está presente em toda a construção escolar buscando o maior controle sobre os corpos e, para tal, a escola precisou compreender todos os sujeitos que estavam inseridos em seu ambiente para que pudesse desenvolver os mais diversos dispositivos disciplinares. Para isso, buscou influências diversas como o hospital, a prisão, a organização militar, etc. Ainda que a escola não seja um hospital, uma prisão nem um acampamento militar, ela ainda leva consigo um pouco de cada uma dessas instituições em toda a sua estrutura organizacional.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição - o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar - articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. (FOUCAULT, 2012: 34)

¹⁰ Este trabalho não utilizará a terminologia *bullying* por compreender que o termo, como referência à violência escolar, muitas vezes acaba por descontextualizar tal violência como parte de um contexto social mais amplo. Visto que “comportamentos associados ao *bullying* estão intrinsecamente ligados a relações sociais de poder e controle.” (GARCIA, 2009: 8)

1.3 - Escolas, gêneros e sexualidades

A escola está presente na constituição dos sujeitos por meio de reiteradas normatizações para a padronização e silenciamento das diferenças. Estas normatizações se dão por diversos meios, como a utilização do uniforme generificado, a chamada nominal, os espaços de uso público e privado, coletivo e individual, as atividades esportivas das aulas de educação física, etc. Reconhece-se que as “diferenças devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza, e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas” (VENCATO, 2014: 24)

A necessidade da constante ressignificação dos sujeitos para além da norma e valorização das diferenças foi, muitas vezes, interpretada como negativa por críticos da teoria *queer*, para os quais esta resulta em um esvaziamento ideológico dos movimentos sociais por afirmar a necessidade de implosão da identidade. No entanto, o seu objetivo é

[...] reafirmar o contrário, exatamente pelo fato de o *queer* poder ser uma nova ferramenta teórica aos movimentos sociais, porque a identidade precisa ser defendida, mas não no sentido da fixidez ou da estratégia via generalizações a-históricas e essencialistas, tampouco no sentido de legitimar expectativas conservadoras em termos de práticas afetivo-sexuais ou até mesmo de construção corporais que impliquem necessariamente na já criticada “ressocialização perfeita” (DUQUE, 2014: 79).

A desconstrução das identidades – enquanto fixas – é necessária para aumentar as possibilidades de entendimentos individuais e coletivos, sobre si e sobre o outro. A normatização do comportamento humano é, ainda, prejudicial àquelas pessoas que não se enquadram nas categorias e padrões identitários impostos como fixos. “Não se trata, portanto, de abandonar as identidades, mas de reivindicá-las em outros termos” (DUQUE, 2014: 80).

Os que essencializam as identidades, veem nessa ponderação e problematização um risco à estabilidade de suas plataformas políticas e a resposta é simplista e surda [...] No mundo da política, a ênfase está na identidade, enquanto às pesquisas, o que salta aos olhos, é a diferença. [...] É em verdade toda uma visão de mundo que se modifica, para aceitar o entre lugar, o devir. Mas que não recusa momentos de condensação da luta, na forma de identidades, sempre provisórias, posições de sujeito, individual ou coletivo. (SEFFNER, 2011: 73)

A organização da fila generificada no pátio escolar é uma forma de reiterar a norma, sobretudo pelo entendimento errôneo de que as identidades fazem parte da essência do sujeito, não do resultado discursivo de uma prática vivenciada pelo sujeito durante a repetição no ato e do ato.

Puesto que nuestros actos son actos, siempre tenemos que recordar la distinción entre producir consecuencias o efectos queridos o no queridos. Debemos tener presente, en conexión con esto, (i) que aunque el que usa una expresión se proponga alcanzar con ella un cierto efecto, éste puede no ocurrir, (ii) que aunque no quiera producirlo o quiera no producirlo, el efecto puede sin embargo ocurrir. (AUSTIN, 1962: 69)

A própria constituição desta fila escolar está inserida numa ampla gama de significados, muitas vezes segregacionistas e excludentes, que se performatizam por estes atos. “Em cada escola, a direção, os professores, os funcionários e os estudantes interpretam a realidade e suas próprias normas conforme suas lente” (ANDRADE, 2014: 7) podendo aumentar as discriminações ou combatê-las.

A fila escolar generificada não é dividida apenas para meninos e meninas, também está inserida numa vasta relação de poder como a questão do tamanho e da força. Miskolci (2012), ao lembrar da estrutura escolar em que estudou, afirma: “No pátio, tínhamos que formar filas: duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Começavam as ‘brincadeiras’, nas quais os meninos mais robustos empurravam os mais frágeis para a fila de menina, espaço desqualificado em si mesmo.” (MISKOLCI, 2012: 9). Muitas escolas reiteram esta divisão da fila neste mesmo formato: gênero e tamanho.

Para tanto, a escola tem como grande desafio trabalhar com os sujeitos para além dos marcos identitários, da compreensão binária de gênero e da heterossexualidade como sexualidade hegemônica e compulsória. Assim sendo, é necessário repensar a sua estrutura normatizante para que esteja preparada para lidar com a diferença.

Reconhecer as identidades constituídas socialmente como “abjetas” é central para a subversão da norma e, a partir deste momento, repensar os lugares destes corpos na sociedade mudando, assim, a referenciação do sujeito enquanto o branco, heterossexual e burguês para sujeitos plurais.

Neste sentido a própria pedagogia e suas nuances buscam entender como podem acontecer tais processos de inserção de personagens, como estes, que pelo preconceito e estigma eram entendidos como não pertencentes à escola. Estes mesmos personagens que viviam nas ruas, nas calçadas e totalmente a margem dos espaços educativos podem estar à frente de processos viáveis e possíveis de acontecer. (REIDEL, 2013: 52)

Para Paulo Pereira (2006)

A expressão queer, utilizada como forma de auto-designação – repetindo e reiterando vozes homofóbicas que assinalam a abjeção daquele que é denominado queer, mas descontextualizando-as desse universo de enunciação, já que se atribui valores positivos ao termo, transformando-o numa forma orgulhosa de manifestar a diferença –, pode ocasionar uma inversão da cadeia de repetição que confere poder a práticas autoritárias precedentes, uma inversão dessa historicidade constitutiva. (PEREIRA, 2006: 469)

A manutenção da heteronormatividade no ambiente escolar se dá pelos mais variados dispositivos disciplinadores com o objetivo de produzi-la, reproduzi-la e reiterá-la sistematicamente para que os sujeitos sejam performativamente constituídos de acordo com a norma binária de gênero vigente.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos que, de maneira dinâmica e variada, podem se identificar ou ser identificados/as como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT) ou outras categorizações semelhantes, análogas ou equivalentes. (JUNQUEIRA, 2010: 213)

Estas reiterações da norma pelas mais variadas formas - violentamente silenciosas - servem para solidificar os corpos em seus devidos lugares e, assim, torná-los disciplinados e normatizados conforme o ideal social.

Os dispositivos disciplinares escolares têm grande função na normatização destes corpos por meio do binarismo de gênero como forma de regulação e aprisionamento dos corpos.

A subjetividade é, portanto, produto da injeção de representações que produzem essa subjetividade e falseiam a natureza do sujeito. Esse processo, porém, se dá tanto no íntimo do sujeito, quanto nas suas representações em âmbito coletivo e nas instituições mais tradicionais (como o trabalho, família, etnia) (SILVA, 2015: 145)

De acordo com Balieiro e Risk (2014), os professores têm o costume de fazer “associações entre meninos femininos e homossexualidade” (BALIEIRO; RISK: 2014: 192), onde estes comportamentos não condizentes com as masculinidades hegemônicas trazem preocupações aos pais, assim como a associação imediata por parte dos professores de uma possível homossexualidade do aluno.

Será pela matriz heterossexual que a homo/lesbo/transfobia se enraizará na cultura escolar, por meio da naturalização dos comportamentos tidos como os corretos e esperados para meninos e meninas, e apoiados num regime de vigilância com o objetivo de punir quaisquer desvios a ela. “A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade.” (BORRILLO, 2010: 16)

Desde a infância, a norma é reguladora do ser humano durante todo o processo de socialização. Antes mesmo do nascimento, através do saber médico, o sexo biológico acaba por influenciar discursivamente tanto seu gênero quanto a sua sexualidade numa perspectiva biodeterminista. A partir do momento em que o médico afirmar que o feto tem uma vagina, há toda uma discursividade sobre seu corpo: vagina > mulher > nome terminado com a vogal ‘a’ (em sua maioria) > ter atração afetivo-sexual pelo sexo biológico oposto > predomínio das emoções > desempenho de atividades cooperativas e predominantemente privadas. Da mesma forma, a partir do momento em que o médico afirmar que o feto tem um pênis, haverá outra discursividade oposta à anterior: pênis > homem > nome terminado com a vogal ‘o’ (em sua

maioria) > atração afetivo-sexual pelo sexo biológico oposto > domínio da razão > desempenho de atividades competitivas e predominantemente públicas.

Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade. (LOURO, 2009: 92)

A heterossexualidade impõe, por meio de privilégios culturais, econômicos e políticos, comportamentos sociais considerados como “corretos”, “respeitáveis” e “aqueles que devem ser seguidos”. O sujeito que estiver à sua margem torna-se abjeto e, por isso, deverá ficar à margem da sociedade, sendo não apenas silenciado e invisibilizado, mas também subalternizado e estigmatizado.

Tais constatações se deram em meio ao auge do período mortal da epidemia de aids, a partir de fins da década de 1980, quando ficou patente como o desejo homossexual ainda era encarado pela maioria das pessoas como uma ameaça à sociedade. [...] Homossexuais e dissidentes de gênero passaram a ser vistos como uma ameaça contaminante à ordem social estabelecida, leia-se heterossexual, reprodutiva e assentada no modelo familiar tradicional. (MISKOLCI, 2014: 09)

É mais provável que alunos que estejam à margem da heteronormatividade e das masculinidades hegemônicas vivenciem processos estigmatizantes e segregacionistas, bem como discriminações diversas - tanto por parte de seus colegas de escola, quanto por docentes e gestores escolar. “As travestis têm muitas dificuldades no cotidiano da escola - desde a resposta da chamada, até o relacionamento com colegas, professores e direção. Sua diferença não é bem recebida no cotidiano da escola.” (CRUZ, 2011: 76)

Problematizar, também, as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe), pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambigüidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas queer, como, por exemplo, a estratégia de ‘mostrar o queer naquilo que é pensado como normal e o normal no queer’. (LOURO, 2001: 551)

A pedagogia *queer* endossa um empoderamento discursivo de (r)existência onde comportamentos silenciados, tanto na sociedade quanto na escola, passam a ter reconhecimento e real possibilidade de subversão à norma. Para tanto, se redefine a homossexualidade, que antes era associada à disseminação do HIV e a uma prática vexatória, pecaminosa e suja que deveria ser combatida sistematicamente. “Emerge assim um pensamento *queer*, não-normalizador, uma teoria social não-heterossexista e que, portanto,

reconhece a sexualidade como um dos eixos centrais das relações de poder em nossa sociedade.” (MISKOLCI, 2014: 17)

Ao mesmo tempo em que a escola reconhece a pessoa à margem da norma, ela também aciona seus dispositivos normatizadores para silenciá-la e invisibilizá-la, servindo de exemplo para que qualquer pessoa que não se sinta contemplada pela norma vigente saiba, de antemão, o seu não-lugar nesta escola.

Para Monzeli,

a escola é constituída de organizações e fluxos contraditórios pois, ao mesmo tempo em que preza pela integralidade e universalidade do acesso, cria barreiras e formas de se encaixar neste sistema. Este fluxo de 'fora e dentro' é para além das bordas da escola e evidencia de forma contundente quem são as pessoas que podem ou não se encaixar. (MONZELI, 2013, p. 64)

É necessária uma constante reflexão da escola perante os paradoxos sociais existentes para que haja uma atualização constante e para que ela esteja preparada para lidar com as identidades contemporâneas à margem das hegemônicas, podendo assim combater as discriminações de forma adequada e tendo, de fato, um ensino democrático e inclusivo.

Processos educativos que não visam a discussão da histórica precária inclusão de pessoas LGBT são parte de um sistema de ensino excludente e muito bem delimitado pelas relações de poder.

A experiência de constituir-se fora da heteronormatividade é marcada pela subalternidade, pois emerge em um campo de hostilidades, de discriminações, de violência física, de inferiorizações diversas. [...] A gozação, o xingamento, o insulto, a violência física, a ameaça e a hostilidade ambiente são parte do horizonte existencial dos que se situam fora da norma hetero. (OLIVEIRA, 2014: 09)

As pressões psicológicas que estas pessoas sofrem fazem com que o processo educacional seja violento e com diversos históricos de vivências conflituosas. Qualquer pessoa que esteja à margem da norma e seja considerada abjeta passará por processos discriminatórios diversificados e específicos, da superexposição vexatória à total invisibilização.

Existem maiores chances de que pessoa que esteja à margem da heteronormatividade sofra episódios distintos e específicos de violência simbólica. Todas elas têm como objetivo principal a disciplinarização de seus corpos por meio da estigmatização para que a relação de poder heteronormativa seja mantida.

A reiteração e legitimação dos dispositivos disciplinares na escola se dão por meio da imposição de comportamentos que todas as pessoas devem seguir, como no caso da heteronormatividade que acaba por violentar quem não se adequar a ela.

Em relação ao contexto escolar, podemos dizer que quando se ensina algo, sem explicar quais as relações de poder da sociedade que determinaram sua validade, está se praticando uma “delinquência pedagógica”, isto é, se comete uma violência do ponto de vista simbólico. (ALÉSSIO, 2007: 40)

Muitas vezes, as violências são legitimadas pelo próprio corpo docente e gestor escolar por meio da culpabilização da vítima por atos que atentaram contra a sua integridade, como no caso de homossexuais afeminados ou lésbicas masculinizadas. Meninos homossexuais afeminados ou meninas lésbicas masculinizadas sofrem estigmatizações muito específicas no ambiente escolar para, ora mantê-los no armário e invisibilizados, e ora mantê-los expostos como exemplo para que outros alunos da escola não sejam como eles ou, caso contrário, sofrerão os mesmos processos estigmatizantes.

Vale ressaltar que, embora afirmamos, corriqueiramente, que não temos preconceito com relação a opção sexual de nossos alunos, ainda estamos muito presos à formação do aluno voltado para os princípios de moralidade defendidos por uma dada religião. Aliás, na maioria das vezes reproduzimos aquilo que é estabelecido pela "igreja", seja ela a católica apostólica romana, ou de outra denominação, ou seja, que defende que devemos nos relacionar sexualmente somente com pessoas do sexo oposto. (LIMA, 2012: 46)

Durante os anos de 2013 e 2014 houve um intenso debate acerca do Projeto de Lei 122/2006, apresentado pela ex-Deputada Federal Iara Bernardi, que abordava os crimes motivados por discriminação pela orientação sexual e/ou identidade de gênero, criando penas específicas para cada ato praticado. Apesar de tal agenda ter sido utilizada como forma de barganha política da bancada religiosa para a aprovação de projetos de interesse ao governo em detrimento de seu arquivamento, houve um intenso debate acerca de seus objetivos.

Em sites religiosos de matriz cristã há um extenso material acerca do PL-122, onde afirmam que é um Projeto de Lei que vai contra a família cristã e tem como objetivo difundir a ditadura gay.

E se o Brasil tivesse conseguido eleger, por exemplo, um Silas Malafaia como presidente, o que mudaria? A guerra entraria em outro nível. Se Malafaia conseguisse vencer as batalhas nacionais contra as forças de esquerda que querem impor a ditadura gay por meio do PLC 122 e outros projetos, inclusive as leis homossexualista do Estado de São Paulo, forças internacionais entrariam no quadro para mudar o Brasil para um rumo pró-homossexualismo. (SEVERO, Julio¹¹.)

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a influência cristã tem predominância na maioria das famílias brasileiras, totalizando em 86,6% da população que se autoidentificam enquanto cristãs; 64,6% para católicos e 22,2% para evangélicos. Esta predominância torna-se facilitadora para a influência religiosa nas mais diversas esferas, como as familiares e institucionais.

¹¹ Disponível em: <goo.gl/ao3aBW> Acesso em 23 de janeiro de 2016.

A ausência de entendimento da diferença entre estado laico e influência cristã faz com que Deputados Federais com influências religiosas tenham a liberdade de afirmar, como fez Marco Feliciano em seu *Twitter* no dia 12 de julho de 2012:



(Imagem 01 - *Twitter* do Deputado Federal Marco Feliciano)

A influência da religião no ambiente escolar faz com que o corpo discente seja normatizado dentro de uma moral específica, que compreende o correto como a heterossexualidade e as expressões de gênero muito bem delimitadas, fazendo com que a escola necessite ser um ambiente de constante contestação, subversão e resistência às pessoas que estão à margem da heteronormatividade. Para tanto, se faz necessário a existência de uma série de documentos norteadores com o propósito de tornar a educação plural.

Entre os documentos norteadores do processo de escolarização mais recentes no Brasil, os Planos Nacionais de Educação tem um lugar importantíssimo. Iniciado pelo primeiro Plano Nacional da Educação, ainda em 1962, o segundo plano foi aprovado na Câmara dos Deputados em junho de 2000, centrando-se em três itens: a) educação enquanto direito individual; b) educação enquanto propulsor do desenvolvimento socioeconômico; c) educação enquanto forma de combate à pobreza. Este segundo Plano começou a ser debatido durante os anos 1990 como uma forma de se distanciar das políticas econômicas privatistas do governo de Fernando Henrique Cardoso, ficando conhecido como: “Plano Nacional de Educação - A Proposta da Sociedade Brasileira”.

Ainda em 1997, a Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) foi convocada pelo Ministério da Educação (MEC) para participar do debate sobre o PNE e divulgou uma nota (ANPED, 1997) criticando diversos pontos do 1º PNE, principalmente pela ausência de um debate mais aprofundado com a sociedade civil e pela responsabilização educacional aos Estados e Municípios em detrimento da presença da União. Para Dourado (2010: 680) compreende-se que a “educação é entendida como um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias”. Nesse sentido, as discussões no campo ideológico se fazem

necessárias para que haja a possibilidade da criação de uma política educacional pública que englobe as necessidades sociais.

Não só os objetivos e metas, mas inclusive os limites em que o 1º PNE pode atuar, foram construídos por meio dos tensionamentos existentes na sociedade, havendo enfrentamento entre visões contrastantes da Educação, o que fica evidenciado pelos inúmeros vetos presidenciais em seu sancionamento em 2001, durante o governo neoliberal de FHC, como, por exemplo, o da emenda que propunha o investimento de 10% do PIB na educação. Para Aguiar (2010),

Não é prudente esquecer, também, que um PNE resulta de embates em torno de projetos político-sociais. Ou seja, avaliar um plano desta natureza e magnitude significa adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo. (AGUIAR, 2010: 709)

Ainda que uma série de objetivos tenham sido propostos para que todas as metas fossem alcançadas pelos Estados e Municípios, não houve o engajamento necessário para que a sua aplicabilidade fosse positiva, principalmente por conta de sua amplitude e complexidade, que exigiam uma logística entre os três níveis federados.

Dourado (2010) aponta que a inexistência da homogeneidade entre os três órgãos federados e a complexa relação estabelecida entre os Ministérios Federais e as Secretarias Estaduais e Municipais favoreceram para que as aprovações dos Planos Estaduais da Educação (PEE) e dos Planos Municipais da Educação não surtiram um efeito de política pública efetiva.

As dificuldades existentes entre os Estados e Municípios são perceptíveis, visto que muitas vezes entram em conflito com os objetivos propostos pela União, principalmente nas questões que criam o embate ideológico, como nas questões referentes às minorias sociais historicamente excluídas. Isso foi reconhecido oficialmente em documento do Ministério da Educação (MEC), que constatou em relação ao 1º PNE:

a existência de limites estruturais, na medida em que ele negligenciou algumas questões que - devido ao dinamismo social e à ação articulada de setores da sociedade civil, dentre eles os movimentos sociais - foram enfatizadas ao longo do processo de sua implementação. As questões ligadas à diversidade, envolvendo as relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, a educação do campo, a educação quilombola e a educação ambiental ainda não se apresentam devidamente contempladas no Plano. Elas passaram a ganhar mais espaço nas políticas educacionais a partir de 2003, ainda necessitando, porém, ser melhor consideradas e incrementadas, sobretudo nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009: 772)

Os enfrentamentos em relação às concepções contrastantes acerca do lugar da Escola na sociedade continuaram desde o início das discussões acerca do segundo Plano Nacional da Educação, que tinha seu início previsto para 2011, mas que passou por grande atraso em seu desenvolvimento, sendo sancionado apenas em 2014¹².

A questão do financiamento público e privado na educação esteve presente em muitos debates durante a sua proposição, principalmente por uma influência notória do setor privado educacional sobre as políticas públicas, o que dificulta a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Uma contundente crítica que tem sido feita contra algumas metas do segundo PNE se dá pelo viés mercadológico e a influência do setor privado em sua criação, criando uma dificuldade de entendimento e insuficiente distanciamento entre público-privado, principalmente no que se refere a políticas públicas investidas exclusivamente no setor privado. “Constatamos que o setor privado, nos últimos anos, cada vez mais interfere no setor público como parte de um diagnóstico de que o Estado é ineficiente e o setor privado mercantil deve ser o coordenador da vida em sociedade.” (FERNANDES, BRITO, PERONI, 2012: 570)

Reconhece-se o papel de fundamental importância que o Estado tem no fomento de políticas públicas educacionais, sobretudo por meio de financiamento e concessão de bolsas de estudo para o acesso e manutenção da juventude nas unidades de ensino básico e superior. Entretanto, é necessário fazer uma análise mais abrangente sobre o viés mercadológico que tais concessões tomaram para a União e a influência que este terceiro setor tem tido sobre a formulação das políticas públicas desde o início do Governo Lula e Dilma Rousseff.

Ainda que pese todo esse avanço educacional na última década, Almeida (2012) afirma que o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) ajudou a consolidar um modelo educacional mercadológico pautado no lucro da instituição universitária em detrimento da qualidade educacional ofertada. Enquanto as empresas mercantilizam a educação por meio das concessões da União, elas cobram a influência de um Estado mínimo sobre suas ações. Esta cobrança esteve presente em toda discussão do segundo PNE por meio da afirmação que: a família deve falar sobre sexo e não a escola, a escola tem que ensinar as matérias tradicionais.

Entretanto, é importante salientar que, no texto do PNE, ainda é possível detectar uma dissociação no que se refere ao currículo escolar e de formação de

¹² Ainda que muito recente, o que dificulta uma análise mais profunda e crítica, este trabalho apresentará alguns apontamentos acerca deste novo plano e as discussões realizadas acerca de sua aprovação.

professores, entre concepções curriculares, metodológicas e avaliativas e aquelas referentes à valorização da diversidade cultural. Nesse sentido, a ideia parece ser a de que a diversidade cultural apresenta-se como horizonte sem que, no entanto, seja articulada aos conteúdos e programas de formação. (BATISTA, SILVA JUNIOR, CANEN, 2013: 262)

A discussão a respeito das questões de gêneros e sexualidades foi central nos embates políticos sobre os planos nacionais, estaduais e municipais¹³ da educação durante 2014 e 2015, onde os partidos políticos conservadores, assim como setores religiosos específicos, se puseram em oposição a qualquer menção aos termos sexualidade e gênero - ainda que, publicamente notório, seus argumentos comprovassem o desconhecimento do que seria uma educação voltada ao respeito às diferenças, algo que erroneamente passaram a denominar de 'ideologia de gênero' (SCALA, 2001; AQUINO, 2009).

As questões referentes a gêneros e sexualidades não foram centrais apenas durante a discussão do segundo Plano Nacional da Educação, como também estiveram presentes nos Planos Estaduais e Municipais da Educação, causando um intenso debate na mídia, nas redes sociais - como *Facebook* e *Twitter*, e nos ambientes religiosos locais, conforme pode ser visto abaixo:

Bispos do Sínodo da Família criticam 'ideologia de gênero'

O ESTADO DE S. PAULO
09 de Outubro 2015 20h 22 - Atualizado: 09 de Outubro de 2015 20136

Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'

FOLHA DE S.PAULO 25/06/2015 © 02h00

Após polêmica envolvendo Enem, Câmara debate ideologia de gênero

Moção feita por vereadores de Campinas gerou comentários em rede social. Questão da prova incluía a frase 'Não se nasce mulher, torna-se mulher'.

02/11/2015 08h57 - Atualizado em 02/11/2015 08h57

Roberta Steganha
Do G1 Campinas e Região

(Imagem 02 - Manchetes jornalísticas sobre Ideologia de Gênero)

¹³ As questões relacionadas ao Plano Municipal da Educação de Sorocaba serão debatidas no Cap. 2



(Imagem 03 - Páginas de *Facebook* sobre Ideologia de Gênero)

As sessões nas Câmaras Municipais e Estaduais que debatiam os planos eram marcadas por grandes polêmicas e intensas manifestações, tanto da parte de grupos contrários quanto da parte de grupos favoráveis às questões de gêneros e sexualidades.

A formulação do PNE e do PME foi marcada pela proibição a qualquer menção da temática com a justificativa de que ‘as escolas estariam ensinando seus filhos a serem homossexuais e isso era contra o propósito da *família tradicional brasileira*¹⁴. Outro tema que foi vetado sumariamente na maioria das cidades e estados brasileiros foi o direito de utilizarem o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero, negado às transexuais e travestis.

A alcunha de ideologia de gênero dada proposital e erroneamente por grupos conservadores específicos, em especial os religiosos, na verdade era a educação às diferenças. As questões de gênero abordariam a autonomia e o direito da mulher, para que ela não fosse mais objetificada sexualmente na sociedade e pudesse exercer sua autonomia e independência em oposição ao machismo e à misoginia; as questões referentes às sexualidades para além da heterossexual enquanto direitos individuais de terem suas identidades gays, lésbicas e/ou bissexuais, e, por fim, as questões referentes às transexuais e travestis, que tinham como objetivo dignificar as pessoas com identidades e expressões de gêneros diversas para o uso do nome social, banheiro público e uniforme generificado (quando utilizado).

¹⁴ A terminologia família tradicional brasileira é amplamente utilizada pelos setores conservadores da sociedade, assim como por seus representantes políticos - em especial a bancada política de influência religiosa.

1.4 - Escolas, famílias e travestilidades

A família é o grupo social inicial onde a criança é socializada (OSÓRIO, 1996; SCHENKER, MINAYO, 2003; BIASOLI-ALVES, 2004) e, conseqüentemente, aprende a lidar com as diversas formas de discriminações, como a homo/transfobia. De acordo com Schulman (2010), a homofobia familiar é uma característica que faz parte de toda a comunidade LGBT - e, será ainda no seu ambiente familiar, que estas pessoas aprenderão a lidar com as maiores possibilidades de violência - inclusive a institucional, que as ensinará a se manterem invisibilizadas como forma de segurança.

Violências simbólicas diversas são sempre ativadas no contexto familiar como forma de criar os estereótipos masculinos desejados, estas violências são reiteradas sistematicamente por ações discursivas como, por exemplo, ‘homens não choram; não faz isso/assim porque é coisa de menininha; fala que nem homem e engrossa essa voz’, entre outros.

A violência doméstica, muitas vezes de forma simbólica, é existente no cotidiano da maioria das pessoas homo/transsexuais em tal maneira que, por serem jovens, a defesa e proteção tornam-se ainda mais dificultosas e elas são facilmente vitimadas.

os homossexuais e seus pais, independente de classe, cor, religião, idade, em maior ou menor grau, envolvem-se em uma relação de dor e dificuldade com a exigência do cumprimento da heteronormatividade [...] a sexualidade é ainda velada, a homossexualidade no contexto familiar é assunto pouco discutido e problematizado, carecendo de atenção às relações que se estabelecem nesse espaço quando da assunção ou descoberta da presença. (BERANGER: 2014: 17)

A sexualidade no ambiente familiar, ora silenciada e ora reiterada discursivamente, faz parte daquilo que Foucault (2012) chamou de “dispositivo da sexualidade”: uma rede sutil onde, por meio de discursos, saberes e poderes desencadeia-se uma série de controles sobre os corpos. Este dispositivo é controlado pelas mais diversas entidades além da própria família como, por exemplo, pela escola, hospitais, leis, etc. Todas essas instituições operam na vigilância daquilo que pode ser dito e daquilo que deve ser silenciado.

Para Toledo e Teixeira Filho (2013), “o ser humano necessita de reconhecimento e por isso, a família, com todas suas transformações e justamente por conta delas, permanece sendo uma instituição de grande influência para os sujeitos no atual momento histórico.” (TOLEDO, TEIXEIRA FILHO, 2013: 381)

A instrumentalização da família por meio da higiene e pelo Estado (FREIRE, 1979) serviu para que houvesse um maior controle do saber médico sobre a operacionalização da família. Constata que o patriarcalismo, frente à redução da mulher aos papéis exclusivos de mãe e esposa, objetificou e coisificou a mulher, criando assim uma família machista. Para

Jurandir Freire, ainda que não possa atestar o nascimento do machismo nesse momento da família, pode-se afirmar que houve, pelo menos, o seu fortalecimento e a sua institucionalização.

Pinheiro (1993) e Gutierrez (1978) afirmam que adolescentes vítimas de violência na infância têm maiores probabilidades de se tornarem agentes violentos no futuro, visto que suas socializações podem influenciar diretamente em seus comportamentos futuros requerendo, assim, uma maior atenção. Reconhece-se que

o fomento da violência entre os jovens latino-americanos possui íntima relação com as desigualdades e o não-acesso à riqueza e cidadania, ou seja, a exclusão social. Combater o problema da crescente violência requer, pois, políticas públicas que busquem superar a condição vulnerável desses jovens. (ABRAMOVAY, 2002: 66)

A relação entre frustração dos pais, castigo dos filhos e renovação das expectativas dos pais ocasiona uma série de cobranças na juventude às quais, muitas vezes, as pessoas não estão preparadas para corresponder. Esta relação conflituosa dificulta a aprendizagem das crianças e dos jovens, possibilitando o aumento do desinteresse pelos estudos e processos de rompimento com a família, o que requer que os aparatos público e privado dediquem mais atenção à juventude.

O fato de a violência intrafamiliar ser tratada como questão pública, não só do ponto de vista do aparato jurídico-policial, mas também da assistência e da saúde, tem contribuído para retirá-la do âmbito exclusivamente privado para colocá-la como questão pública e, desse modo, possibilitar a análise do contexto histórico desse complexo fenômeno social. (MOREIRA; SOUSA, 2012: 14)

O Estatuto da Criança e Adolescente parte da premissa que “as próprias crianças e os adolescentes necessitam desse trabalho de conscientização de seus direitos” (BRASIL, 2002: 90) para que possam ser respeitadas e, sobretudo, compreendidas enquanto sujeitos, não objetos.

Nota-se que a expulsão de casa aumenta imensamente a vulnerabilidade social das pessoas. Se as famílias as aceitassem, possivelmente teriam melhores condições de sobrevivência por conta de um maior investimento em suas vidas escolares melhorando, assim, suas qualificações profissionais, estando melhor preparadas para o mercado de trabalho e, acima de tudo, escolarizadas.

Uma constatação foi de que a expulsão da casa dos pais não é a expressão mais impactante da violência homofóbica no contexto familiar; dando espaço a situações cotidianas, sistemáticas e sutis de humilhações e constante discriminação em que estes(as) jovens estão submetidos(as), ficando sob o mesmo teto que a família de origem. Situações corriqueiras de discriminação ancoradas em privilégios de seus parentes heterossexuais nas trocas familiares. Privilégios que sequer são reconhecidos, pelos(as) autores da violência e pelos(as) jovens em situação de

violência familiar, como sendo privilégios. (PERUCCHI, BRANDÃO, VIEIRA, 2014: 72)

De acordo com o Relatório de Violência Homofóbica no Brasil (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013), as denúncias encaminhadas ao Governo Federal durante o ano de 2011, constatou-se que 62% foram vitimadas por conhecidos, 29% por desconhecidos e 9% não informaram. Manteve-se a mesma proporção referente ao ano de 2011 quando, durante o ano de 2012, 59% das pessoas foram vitimadas por conhecidos, 34% por desconhecidos e 7% não informaram.

Entre os anos de 2011 e 2012, a respeito dos locais de violações dos Direitos Humanos motivado por homo-lesbo-transfobia, constata-se uma manutenção da proporção de casos registrados na rua (40% em 2011 e 32% em 2012), em casa (35% em 2011 e 39% em 2012) e outros (25% em 2011 e 29% em 2012)

Embora os dados mais recentes (BRASIL, 2016) ainda não contemplem os locais onde ocorreram tais violações aos Direitos Humanos, constatou-se que houve um aumento na violência motivada por discriminação em 13,53%, enquanto houve uma redução de 10% na violência psicológica, 1,7% na violência física, 1% na negligência e 0,9% em outras violações. De todas as denúncias, apenas 7,4% dos casos tiveram efetiva identificação dos agressores.

Percebe-se, portanto, que os locais de residência e as pessoas conhecidas (entre amigos e familiares) são os maiores agressores contra as pessoas autoidentificadas como LGBTs, fazendo com que seus núcleos de socializações iniciais apresentem grandes possibilidades de ser prejudicados ainda durante suas formações familiares.

A violência intrafamiliar torna-se um fator de grande atuação na vida das pessoas LGBT, podendo influenciar em seus convívios e relacionamentos interpessoais, bem como o desenvolvimento de relações de confiança.

Muitas vezes, essa violência é invisibilizada tanto pela própria família quanto pela escola, mídia e poderes públicos locais, visto que ocorre um errôneo entendimento de que os problemas internos da família devem ser resolvidos dentro do próprio núcleo familiar vitimando, assim, a parcela estigmatizada, conforme atestado no gráfico anterior.

Violações ocorridas no âmbito do doméstico tendem a ser invisibilizadas também pela imprensa, ainda seguindo a lógica da inviolabilidade do lar que tantas vítimas têm feito, especialmente entre mulheres, crianças e população LGBT, violados em seus direitos cotidianamente dentro de suas casas e famílias. (BRASIL, 2012: 64)

As violências diversas contra as travestis começam ainda durante a infância, quando recebem apelidos humilhantes, na maioria das vezes ocasionados por conta de suas expressões de gênero femininas, sendo chamadas de “viados”, “bichas”, “mariquinhas”, etc,

incivilidades estas que as marcam profundamente. Segundo Garcia (2009), estes episódios de violências no contexto intrafamiliar favorecem a ocorrência de uma expulsão familiar (e consequente evasão/expulsão escolar), assim como uma facilitação à entrada no mercado sexual, ainda que muitas vezes ainda durante a juventude.

Para Benedetti (1997), o cotidiano escolar das travestis ainda é permeado por constantes barreiras e embates sociais. Por exemplo, no que diz respeito ao uso de espaços coletivos divididos por gênero, como é o caso dos banheiros (SANTOS, SANTOS, 2011). Tal fato pode ser relacionado ao binarismo de gênero presente em nossa sociedade, orientado por um enquadramento e alinhamento do trinômio gênero-sexo-orientação sexual. Scott (2005: 16) afirma, nesse sentido, que “no final do séc. XVIII havia psicólogos, médicos e filósofos que defendiam que as diferenças físicas de pele ou de órgãos corporais qualificavam alguns indivíduos e outros não”.

Em 12 de janeiro de 2015, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (CNCD/LGBT), publicou a Resolução 12/2015 (Brasil, 2015) sobre o direito e garantia ao uso do nome social, uniforme e banheiro público de acordo com a autoidentificação de gênero em qualquer circunstância. O Art. 8 afirma que o “o reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes, sem que seja obrigatória autorização do responsável”, dando maior autonomia às pessoas para exigirem os seus direitos.

Ainda que muitas escolas não estejam preparadas para lidar com as demandas específicas das travestis, a existência desta Resolução (Anexo I) faz com que haja maiores possibilidades de discussões e enfrentamentos à norma, fazendo com tenham mais chances de estarem inseridas nos espaços escolares, muitas vezes generificados e excludentes.

Ressalta-se que um dos fatores para a publicação de uma resolução específica a respeito do direito ao uso do banheiro, uniforme e nome social se deu pela alta demanda que tem decorrido das questões envolvendo as travestis, principalmente pela militância por meio do uso das mídias sociais, que deram expressiva visibilidade às suas existências e necessidades.

Amaral (2012) afirma que os espaços escolares ainda são hostis às travestis durante a juventude, o que faz com que elas sintam a necessidade de se adequar à norma para limitar as discriminações sofridas.

As travestis, principalmente durante a juventude, reagem aos mecanismos de interdição e controle escolar buscando montagens e desmontagens estratégicas (DUQUE,

2011) para se manterem no ambiente escolar ou, quando não suportam os processos normatizadores, acabam sendo expulsas indiretamente .

[...] as reminiscências das vivências escolares entre as travestis [...] eram entrecortadas pela lembrança de episódios de intensa discriminação, o que levava muitas delas a abandonar o estudo também precocemente. Isso contribuía para gerar um aumento da perseguição por parte da família. (GARCIA, 2009, p. 605)

Muitas das discriminações sofridas no ambiente escolar pela população LGBT, em especial as travestis e transexuais, se dão pelo entendimento de que “poderiam, em algum momento, ‘se acertar’, serem mais discretos, [e, por isso,] não precisariam dessa ‘porpurina’ toda” (QUARTIERO; NARDI, 2011: 720).

Pessoas que estão à margem da heteronormatividade são mais propensas a sofrer processos discriminatórios, excludentes e estigmatizantes, visto que, quanto menos estiverem inseridas nos padrões do binarismo de gênero, mais à margem da norma estarão.

O poder performativo do discurso existente tanto na fala (por meio de humilhações) quanto na ausência dela (por meio do silenciamento complacente e invisibilização sistemática), contribuem para que os processos de estigmatização estejam presentes nos cotidianos escolares das pessoas que se encontram à margem da heteronormatividade.

A reiteração discursiva da proibição do uso do nome social, do uso do banheiro e do uniforme de acordo com suas autoidentificações criam situações demasiadamente violentas para as travestis, fazendo com que o ambiente escolar seja hostil e negativo.

Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva [...] As experiências de chacota, ridicularização e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de segregação e *guetização* a que estão expostas as arrasta como uma “rede de exclusão” que se fortalece, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, bem como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas. [...] os banheiros, por exemplo. (JUNQUEIRA, 2012, p. 18)

Muitas travestis mais antigas não tinham o conhecimento das questões do nome social, e esta também não era uma demanda reivindicatória para as suas épocas. No entanto, criaram dispositivos diversos para o enfrentamento: utilização de apelidos, muitos deles influenciados por personagens de novelas.

Uma das dificuldades impostas ao pedido de uma pessoa para a utilização do nome social no ambiente escolar (Andrade, 2012) se dá pela visibilidade que ela terá, fazendo com que a escola seja obrigada a se preparar para uma demanda até então inexistente. É preciso notar que, ao negar o direito ao nome social, a escola está negando o seu direito à existência. E, quando uma travesti conquista o direito ao uso do nome social, ela está conquistando, acima de tudo, o direito de existir.

Nos meandros da discussão do uso do nome social na escola, encontra-se o posicionamento da instituição diante da solicitação das travestis. Não seria apenas uma discussão em torno de um nome, mas nos parece que a negativa desse pedido impacta negativamente esse modo de ser. [...] Assim, dentre outras estratégias, a norma de gênero se respalda nas regras gramaticais, na estruturação de nossa língua, em que o nome próprio funciona como elemento de subjetivação ao esquadrihar, controlar os corpos, oferecendo um registro numérico e nominal, que indica proveniência e os marca. (BARROS, 2014: 123)

A performatividade discursiva existente na fala reitera, por meio dos pronomes masculinos e femininos, os lugares dos corpos. Busin (2015) afirma que “do ponto de vista das pessoas que sofrem hoje constrangimentos inomináveis, trata-se de uma proteção importante. Por outro lado, do ponto de vista das rupturas com os binarismos de gênero fixados nos scripts culturais tradicionais, haveria um reforço nos sistemas de poder de sexo e gênero.” (BUSIN, 2015: 256)

Compreendendo a escola enquanto uma instituição importante em suas trajetórias, tanto no momento em que ainda vivem com suas famílias de origem quanto no impacto quando são indiretamente expulsas, o ambiente escolar ainda é visto por alguns autores como segregador (GARCIA, 2007, p.161) e heteroterrorista (BENTO, 2011, p.551).

Berenice Bento afirma que as reiteraões produtoras do gênero e da heterossexualidade, enquanto normas sociais, são marcadas por um terrorismo discursivo com o objetivo de normatizar os sujeitos.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!” A cada reiteração que um/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reitaraões é minada. (BENTO, 2010: 4)

Essas falas performativas são capazes criar comportamentos impostos como “correto”, “heteronormatizado” e “coercitivo”. A escola sempre aciona seus dispositivos normatizadores a todo o momento em que se tem uma pessoa que esteja à margem desta heteronorma. Uma das formas em que a escola se ampara para silenciar estas pessoas se dá por meio da violência simbólica ao invisibilizá-la, colocando-a no lugar do “estranho”, do “outro” e do “anormal”.

1.5 - Políticas públicas de Direitos Humanos e LGBT

Os programas no Brasil acerca do combate à homo-lesbo-transfobia nas escolas têm ganhado espaço nos últimos anos, apesar da crescente influência do fundamentalismo religioso, que dificulta avanços mais significativos. Dentre os principais programas, podem ser destacados o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), as duas Conferências Nacionais dos Direitos LGBT (BRASIL, 2008; 2011) o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010), o Conselho Nacional dos Direitos LGBT (BRASIL, 2011) e recentemente foi lançado o Sistema Nacional de Enfrentamento à Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (BRASIL, 2013).

O Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) tem como princípios 1) A inclusão da perspectiva de não-discriminação por orientação sexual e promoção dos direitos humanos LGBT nas políticas públicas do Governo Federal; 2) A produção de conhecimento para avaliar a implementação das políticas públicas inclusivas de combate a discriminação; 3) A reafirmação de que a defesa dos direitos humanos incluem o combate à homofobia, sendo esse um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. Em seu programa de ações que fala sobre o Direito à Educação, no item 5, estipula a elaboração de diretrizes que orientem o Sistema Educacional em relação à implementação de ações que promovam o respeito ao cidadão e a não-discriminação pela orientação sexual visando, dentre outros, 1) Fomentar a criação de cursos sobre sexualidade aos professores; 2) Criar equipes multidisciplinares para a avaliação dos livros didáticos; 3) Estimular a produção de material educativo; 4) Apoiar e divulgar a criação de material específico para professores; 5) Divulgar informações científicas sobre as sexualidades humanas.

A implementação, monitoramento e avaliação do programa ficou sob a responsabilidade do governo e das ONGs LGBTs, para que pudesse ser realizada uma constante avaliação de sua eficácia. A sua execução foi muito dificultosa por conta da implementação de diversas políticas públicas, mas sem que houvesse a continuidade necessária para que os resultados esperados fossem atingidos. Entretanto, um compromisso criado durante o Brasil Sem Homofobia foi concretizado e realizado em 2008: a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

A realização da Conferência Nacional seria precedida pelas Conferências Municipais e Estaduais, que deveriam eleger seus delegados entre os representantes locais. Este evento entrou para a história, pois contou com a participação de 569 delegadas/os, 441 observadoras/

es e 108 convidadas/os, sendo a maior Conferência Mundial de questões LGBT e contando com a presença do Presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva na abertura.

Dentre os diversos objetivos propostos, o de número 36 afirma a necessidade de “criar o Plano Nacional de combate à homofobia, lesbofobia e transfobia e de Promoção de Cidadania LGBT, com recursos garantidos por dotações orçamentárias.” (BRASIL, 2008: 03)

O Plano Nacional de Combate às LGBTfobias foi lançado em maio de 2009 com ações a serem desenvolvidas pelos mais diversos Ministérios em curto e médio prazos: ainda em 2009 e até 2011, respectivamente. A maior crítica a este Plano foi o fato de ele ter sido construído por uma equipe técnica diversificada sem a participação efetiva dos movimentos sociais, subalternizando o direito à fala.

Algumas mudanças foram feitas com relação ao Brasil sem Homofobia na direção de concentrar sob a responsabilidade do Estado o monitoramento às políticas públicas e seus resultados, o que outrora era restrito às ONGs. Estas mudanças podem ser interpretadas sob duas perspectivas: i) O Estado compreendendo a sua responsabilidade perante este setor da sociedade e ii) O Estado silenciando os movimentos sociais de bandeira LGBT.

A sua ineficiência se deu principalmente pela ausência de normatização por decreto para torná-lo um instrumento institucional, culminando numa baixa dotação orçamentária e limitada possibilidade de aplicabilidade de seus planos e metas.

Posteriormente ao Plano, houve a discussão do III Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010), popularmente conhecido como PNDH-3¹⁵. Em sua 3ª edição, o objetivo estratégico V se refere à garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero em seus itens D e E: “Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade” e “Desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais.”¹⁶

Após seis anos sem que houvesse um debate sobre as questões relacionadas ao PNDH, começou a ser organizado um novo plano a partir de 2008 por meio de participações e debates em todos os Estados brasileiros - tendo mais de 14 mil pessoas envolvidas em seu processo de construção, e resultando na deliberação de 36 diretrizes, 702 resoluções e 100 moções.

¹⁵ Atentaremos diretamente ao PNDH-3 pelo entendimento de que os dois primeiros já foram debatidos direta e indiretamente à exaustão ADORNO, 2003; CICONELLO, PIVATTO, FRIGO, 2010.

¹⁶ A importância do reconhecimento do nome social faz com que haja sentimento de inclusão e pertencimento, possibilitando posteriormente maiores possibilidades de democratização do espaço escolar, minimizando a hostilidade (ACOSTA, 2013)

É verdade que o processo das Conferências sofreu diversos problemas, especialmente nas etapas estaduais. Em diversos estados, a sociedade civil apontou dificuldades metodológicas, ausência de orçamento adequado, a pouca participação dos movimentos sociais e defensores de direitos humanos oriundos das regiões distantes das capitais, que deram à etapa estadual um caráter metropolitano. Apesar desses entraves, é inegável que a construção do terceiro PNDH, a partir da 11a Conferência Nacional, contribuiu muito para o avanço do programa, principalmente porque permitiu a incorporação de uma série de desafios do cenário atual dos direitos humanos no Brasil. (CICONELLO, PIVATTO, FRIGO, 2010: 3)

As questões das desigualdades foram centrais neste novo PNDH-3, tendo como marcador a questão do gênero e raça fortemente influenciados pelas questões das classes sociais. Enquanto os dois Planos anteriores não falavam a respeito dos defensores de Direitos Humanos, este reconheceu a sua importância para a construção de uma pluralização e democratização do acesso destas questões para as pessoas que estão à margem da sociedade e em situações vulneráveis diversas.

A II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT (BRASIL, 2011) estipulou cinco diretrizes principais para a Educação: 1) criação de diretrizes nacionais que orientem a formulação de ações e políticas que promovam o respeito e reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; 2) fomento de grupos de estudos, em todos os níveis educacionais, para a) mapear as ações inovadoras em defesa da promoção dos direitos LGBT; b) criação de indicadores e monitoramento de políticas públicas; c) análise de currículo e práticas educacionais; d) identificação da situação da comunidade LGBT; 3) criação de cursos presenciais, em todo o âmbito federal, em cursos interdisciplinares para capacitar a discussão de orientação sexual e identidade de gênero com seus alunos; 4) criar mecanismos de acesso e permanência de alunos LGBT em suas unidades de ensino; 5) criar eventos de debate das questões LGBT com participação dos alunos.

Esta II Conferência fez um balanço dos avanços e ações realizadas após a conferência anterior com o intuito de detectar quais ações foram consolidadas e quais necessitavam ser melhoradas para possibilitarem a sua consolidação. A própria diferença existente dentro do movimento LGBT gerou conflito na aprovação das moções e definições das políticas públicas. Para Bruna Irineu (2014), “a II Conferência mostrou também que é locus onde o protagonismo de sujeitos que divergem das vozes hegemônicas do movimento LGBT ganha dimensão, pela proporção que o espaço oferece no tecer de uma cena menos dependentes de “lideranças” (IRINEU: 2014: 23)

Mesmo com suas limitações, reconhece-se o avanço significativo dos textos orientadores das políticas públicas citadas. É importante ressaltar que as travestis não são tratadas em sua especificidade nas políticas públicas, aparecendo, na maioria das vezes,

apenas na nota de rodapé do documento oficial quando nomeava o guarda-chuva da terminologia LGBT, carecendo de políticas públicas específicas para as suas necessidades e subjetividades.

Esta invisibilidade das travestis também pode ser observada no Programa Brasil Sem Homofobia, no qual “as pessoas “trans” têm pouca visibilidade [...] se comparadas aos outros blocos 'identitários' do movimento LGBT.” (MÉLLO, COSTA, SAMPAIO, 2013: 174). Somam-se a esta pouca visibilidade as dificuldades inerentes à própria lógica identitária que embasa estes programas, que os leva a considerar as travestilidades e transexualidades a partir de perspectivas unificadoras, tomando-as implicitamente como identidades unitárias, relativamente constantes.

O Conselho Nacional dos Direitos LGBT (BRASIL, 2011) foi originado a partir da criação, ainda em 2004, do Programa Brasil sem Homofobia, sendo um dos responsáveis pela coordenação, execução e avaliação do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Em 2013, foi lançado o Sistema de Promoção de Direitos e Enfrentamento às Violências LGBT (BRASIL, 2013), onde foram reconhecidas as questões referentes às condições sexuais presentes no Plano de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2011), gerando uma resolução conjunta entre o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, onde arbitrava a respeito do acolhimento de pessoas LGBT em situação de privação de liberdade (IRINEU, 2014).

Dentre os objetivos do Conselho Nacional de Direitos LGBT, cita-se o da criação de políticas públicas específicas, por ser explícita a necessidade das diversas questões referentes à cidadania da população LGBT.

A Coordenação-Geral da Promoção de Direitos LGBT, criada após a realização da 1ª Conferência Nacional LGBT, em 2008, e do lançamento do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, teve entre seus objetivos a articulação para a implementação do Plano entre todos os Ministérios envolvidos. O assim chamado “tripé da cidadania LGBT” foi completado [...] enquanto um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, integrante da estrutura básica da SDH, contando com quinze representantes do Poder Público Federal e quinze representantes da sociedade civil. (BRASIL, 2013)

O Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT (BRASIL, 2013a), instituído pela Portaria 766 de 3 de Julho de 2013, fez-se necessário pela constatação da existência de 27,34 violações de direitos humanos de caráter homofóbico por dia durante o ano de 2012.

Evidentemente, esta constatação só foi possível graças aos avanços propostos pelo PNDH-3 e por conta das diretrizes aprovadas na II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT.

Seus objetivos principais são as integrações das políticas públicas de combate às discriminações, visto que no ano de 2012 houve um aumento de 166% de denúncias feitas e 183% na quantidade de vítimas. Embora este aumento seja percebido, há o entendimento no Governo Federal da possibilidade de que não haja, de fato, um aumento da violência contra a população estigmatizada, mas sim da confiança desta população em se pronunciar sobre e denunciar os casos. A Ministra da Secretaria de Direitos Humanos, Maria do Rosário, afirmou durante a implementação do Sistema que “os dados do relatório indicam que há confiabilidade no sistema que estamos instituindo. Se denunciam mais, é porque as pessoas veem os resultados”.

Para que o governo possa mapear de forma mais consistente a quantidade e localidade das pessoas vitimadas por LGBTfobia, o Sistema atualizou a sua ficha descritiva de atendimento criando um campo onde possa ser identificada as questões de identidade de gênero e orientação sexual. Nesta nova configuração da ficha, haverá, ainda, a possibilidade da inserção de nome social para pacientes transexuais e travestis, assim como a de assinalar a orientação sexual das vítimas.

No documento intitulado “Sistema com Coleta de Dados Simplificada - CDS - Manual para preenchimento das fichas”, constam as seguintes informações:

DESEJA INFORMAR A SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL/IDENTIDADE DE GÊNERO?

Marcar com um X na opção “Sim” caso deseje informar ou “Não” caso contrário.

SE SIM, QUAL? – caso a pessoa queira se autodeclarar em uma das possibilidades de orientação sexual ou de identidade de gênero, podendo ser:

Heterossexual: indivíduo que se declara heterossexual.

Gay: indivíduo do sexo masculino que se declara *gay* ou homossexual.

Lésbica: indivíduo do sexo feminino que se declara lésbica ou homossexual.

Bissexual: indivíduo que se declara bissexual.

Travesti: indivíduo que se declara travesti.

Transexual: indivíduo que se declara transexual.

Outro: indivíduo que não se identifique em nenhum dos gêneros mencionados. (BRASIL, 2013b *grifo próprio*)

Para que as melhorias propostas fossem de fato implementadas neste Sistema, ele foi desenvolvido por uma pluralidade de pessoas e segmentos, participando da assinatura da portaria o então Ministro das Relações Exteriores, Antônio Patriota, a Presidenta da Comissão Especial da Diversidade Sexual do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Eleonora Menicucci, da Secretaria de Políticas para as Mulheres, representantes dos

Ministérios do Desenvolvimento Social, da Saúde, da Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, a desembargadora aposentada e influente nos direitos LGBT Maria Berenice Dias, assim como representantes da Advocacia-Geral da União (AGU) e membros diversos de entidades de apoio aos Direitos LGBT.

Por mais que haja uma grande quantidade de políticas públicas voltadas para parcelas populacionais estigmatizadas, sabe-se que a necessidade maior é transformá-las em políticas públicas de Estado, e não em políticas públicas de governo. Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um imenso atraso nas questões relacionadas à sua aplicabilidade por conta das barganhas político-partidárias impostas por partidos conservadores ao Governo Federal.

Tanto os direitos conquistados quanto as políticas públicas específicas têm ficado cada vez mais à margem, não apenas da sociedade como do próprio governo, em troca de aprovações de emendas partidárias - sobretudo aquelas de caráter econômico, algo emergencial para o enfrentamento da crise econômica e política que o Brasil tem vivenciado desde 2014.

A baixa aplicabilidade das políticas públicas educacionais que visam a democratização do acesso e manutenção das travestis à escola - como a ausência das questões relacionadas ao gênero e à diversidade na escola, por meio do PNE e PME -, por conta da limitada capacitação do corpo docente e gestor, contribuem para o agravamento da inclusão precária. Esta situação também promove o aumento da precariedade e vulnerabilidade das parcelas sociais historicamente estigmatizadas e excluídas.

Capítulo 2 - Contextualizando o campo

Alguns critérios foram estabelecidos para o melhor desenvolvimento da pesquisa e para que os objetivos propostos inicialmente fossem cumpridos. Primeiramente, todas as entrevistadas selecionadas deveriam residir em Sorocaba, maiores de 18 anos, e se terem se autointitulado travestis em algum momento de sua vida¹⁷.

O fato de elas residirem atualmente na cidade de Sorocaba foi determinante para o interesse surgido em realizar esta pesquisa, visto que seu ineditismo e relevância regional poderiam criar subsídios para a discussão de suas trajetórias escolares e, futuramente, fomentar discussões de políticas públicas específicas para as suas necessidades.

Em maio de 2014, a Lei Complementar 01/2004 foi sancionada pelo Governador Geraldo Alckmin, criando a Região Metropolitana de Sorocaba, composta por 26 municípios. São eles: Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araiçoaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, o próprio município de Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê e Votorantim.

A cidade de Sorocaba tem uma população de 644.919 mil habitantes (IBGE, 2015) - sendo a quarta cidade mais populosa do interior do Estado de São Paulo - composta em sua maioria por cidadãos caucasianos. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a *População residente*¹⁸ é composta por 74,45% de cidadãos caucasianos, 20,26% pardos, 4,06% negros, 1,12% orientais e 0,10% indígena.

Este mesmo censo mapeou a quantidade de pessoas que se autodeclararam pertencentes a alguma religião¹⁹, constatando a existência de 56,45% de cidadãos católicos, 27,77% protestantes, 7,42% sem religião, 3,38% espíritas, 0,25% budistas, 0,14% umbandistas e 0,02% judeus. Esta marcante influência da religião cristã é notória pelo fato de que, logo na entrada da cidade, há um totem escrito “Sorocaba é do SENHOR JESUS CRISTO”.

¹⁷ Como veremos mais adiante, as referências a si mesmas como trans, transex e/ou transexual também apareceram frequentemente nas entrevistas. Parte-se do entendimento de que não existe uma única “identidade travesti” e muito menos vivência única para seus cotidianos. Cada travesti tem a sua formação escolar, identitária e social das mais variadas formas e possibilidades, de acordo com o local em que estão inseridas. Por isso, muitos autores tem preferido o termo “travestilidades”, de forma a acentuar tal diferença dentro do grupo.

¹⁸ Visualizado em: <goo.gl/xX7ziH> Acesso em 09 de dezembro de 2015

¹⁹ Visualizado em: <goo.gl/x4xcAj> Acesso em 09 de dezembro de 2015



(Imagem 04 - Totem na entrada da cidade de Sorocaba)

Como um ato de resistência contra este totem na entrada da cidade, diversos grupos sociais realizam intervenções artísticas (BOCCA; SOUZA, 2009), não apenas (re)significando-o, mas também fomentando um debate na sociedade sorocabana perante a laicidade do Estado.

Ao mesmo tempo em que as intervenções artísticas são fotografadas e compartilhadas nas postagens das páginas do *Facebook* de diversos coletivos existentes na cidade, estas intervenções nunca têm suas autorias assumidas publicamente por qualquer pessoa.

Luizan Pinheiro (2007), afirma:

O espaço é todo convulsão a abrigar as potências intervencionistas de naturezas díspares. O que revela que por contaminação a pixação está no nível mais abismal dos instintos criativos. Nada limita sua explosão instintiva. Nem a lei, nem a ordem, nem a repressão. Eis porque a cada dia os espaços são tomados por esses signos insólitos. Nada alimenta mais a deflagração da pixação do que as energias dilacerantes que emergem das profundezas do corpo do artista-pixador compondo uma trama que impregna os diversos espaços da cidade: Londres, Fortaleza, Belém, Rio, São Paulo, Paris, Berlim, Bombaim e o que há por vir a ser vil. A pixação invadiu os espaços. Globalizou a ordem do dia como no seu momento inicial: hálitos cortantes da bocas das cidades entontecidas. Extrema condição de possibilidades de seu ser arte. (PINHEIRO, 2007: 182)



(Imagem 05 - Intervenções artísticas no totem)

Sempre que ocorre algum tipo de intervenção artística no totem, também há um discurso conservador por parte da mídia local, políticos de partidos específicos, religiosos e setores da sociedade em manifestações favoráveis à sua originalidade.



(Imagem 06 - Religiosos limpando o totem e se manifestando contra as intervenções)

Esta influência religiosa foi determinante para que houvesse uma ampla influência perante o Plano Municipal de Educação (PME). Sua organização se deu por meio do recebimento de encaminhamentos, faltando apenas três meses para o prazo final de envio do Plano Municipal ao Governo Federal. Para tanto, a prefeitura de Sorocaba criou uma sessão

on-line para o envio das propostas por este *link*, não sendo possível outra forma de participação.

Este instrumento fora muito pouco divulgado mesmo na comunidade escolar: conforme relato de diretores e coordenadores de escola, dia 7 de abril de 2015 (sexta-feira) foram enviados e-mails convocando as escolas municipais a convocar sua comunidade escolar e contribuírem com propostas. As informações necessárias para que o seu preenchimento, bem como a sucessão do planejado e o trâmite necessário, não estavam disponíveis para embasar a criação de propostas. (SILVA; GINZEL; JOSÉ, 2015: 131)

Era necessária uma ampla divulgação para que a sociedade pudesse se organizar e participar das plenárias com o objetivo de discutir as metas para os próximos 10 anos, algo impossível de acontecer por conta da limitada divulgação a apenas quatro dias da data de sua realização: 11 de abril de 2015.

Como forma de criar um Plano Municipal de Educação pautado nas necessidades sociais, foi composto o Fórum Popular da Educação com o objetivo de reunir educadores, sociedade civil e movimentos sociais para que debatessem sobre as mudanças necessárias para a sociedade sorocabana.

[...] o executivo, assim como em muitas outras cidades do país, acionou os setores religiosos cristãos para impedirem o reconhecimento dos LGBTTT dentro das escolas e inserir o ensino religioso nas escolas, que até o momento não havia sequer sido discutido em uma plenária, não sendo respeitado o regimento (SILVA; GINZEL; RENNÓ, 2015: 133)

Sendo assim, o Plano Municipal da Educação, construído democraticamente pelo Fórum Popular da Educação foi suprimido e modificado autoritariamente pelos vereadores locais, não respeitando o regimento do próprio Fórum onde, no “capítulo I - Das Finalidades” afirmava, no parágrafo “§2o. Todas as ações das Plenárias Municipais de Educação de Sorocaba serão pautadas pelos ideais maiores que regem o interesse público e pelos princípios do respeito mútuo e da impessoalidade, sendo vedadas quaisquer manifestações de natureza político-partidária, religiosa ou discriminação racial ou sexual” (SOROCABA, 2015).

Vereadores de Sorocaba se alinharam aos Deputados Estaduais e Federais vetando qualquer menção ao gênero e à sexualidade. O Vereador e presidente do Democratas em Sorocaba, José Crespo (DEM), afirmou no *Facebook*²⁰: “*de fato, eu não estava e nem estou lá para 'agradar' a todos, e sim para tentar fazer a coisa certa, com mandato popular. Os GLBTTT, como se autodenominam, merecem ser respeitados e gozar de todos os direitos civis, mas são pessoas anormais (divergem dos padrões cristãos de normalidade) e, num país cristão como o Brasil, não devem ditar as regras de comportamento social*”. Cobrado pelo fato de o Brasil ser um país laico e, justamente por tal motivo, também pelo respeito da

²⁰Visualizado em: <<http://goo.gl/1EHAOh>> Acesso em 09 de dezembro de 2015

Câmara Municipal a este princípio, afirmou: *“Sim, amigo Erisson, os conceitos de "laico" e "ateu" são diferentes. O Brasil, por exemplo, é um estado laico, mas não é um Estado ateu (prova disso é que em todas as células de papel-moeda, está escrito "Deus seja louvado"). Somente alguém muito burro ou ignorante não acredita em Deus (devemos ter caridade e ajudar uma pessoa nessa situação)”*.



(Imagem 07²¹ - Votação sobre a manutenção/exclusão de Gêneros e Sexualidades no PME)

As questões de gêneros e sexualidades na escola continuam centrais na formação dos sujeitos, onde a escola não pode se eximir desta discussão e subalternizar ainda mais as pessoas à margem da heteronormatividade. Miskolci afirma que “a sexualidade está no espaço escolar porque faz parte dos sujeitos o tempo todo” (MISKOLCI, 2010: 79).

Uma forma pertinente para a escola lidar com a democratização de seu espaço é fazer com que ele seja pertencente a todos que o frequentam. Isto poderia ser alcançado por meio da “proposição de atividades que envolvessem a comunidade escolar, no sentido de desconstruir a imagem monstruosa e estigmatizada das travestis frente à sociedade e, consequentemente, nos espaços educativos.” (BOHM, 2009, p. 56).

Sabe-se que há mecanismos e dispositivos utilizados pela escola para perpetuar as exclusões com o propósito de “explorar os meandros da heteronormatividade, tanto a homofobia materializada em mecanismos de interdição e controle das relações amorosas e

²¹ Visualizado em: <goo.gl/5Af5YP> Acesso em 04 de dezembro de 2015.

sexuais entre pessoas do mesmo sexo, quanto a padronização heteronormativa dos homo orientados” (MISKOLCI, 2009, p.158). Os processos de segregação e guetização aos quais as travestis estão expostas as arrastam como uma “rede de exclusão” que se fortalece na ausência de ações de enfrentamento ao estigma (JUNQUEIRA, 2012, p. 18).

Os que as coloca em permanente “risco” não é uma doença [AIDS] que pode levar até dez anos para se manifestar, mas a dor do estigma que as expulsa de casa, fecha a porta da escola e, conseqüentemente, limita as possibilidades no mercado de trabalho. Essa constante abjeção restringe suas vidas ao competitivo mercado do sexo, à noite e às esquinas. (PELÚCIO, 2009, p. 132)

A especificidade de onde o campo de pesquisa está inserido também foi um dos motivos para que eu passasse a morar na cidade de Sorocaba desde o início do ano letivo em 2014 - estando, assim, mais presente no cotidiano das interlocutoras. A necessidade de morar no Município de Sorocaba se deu pelo reconhecimento deste conservadorismo e pela compreensão de que estas questões poderiam influenciar diretamente no cotidiano das travestis, necessitando uma análise mais sistemática.

Foi estipulada a idade mínima de 18 anos, visto que é a maioridade legal, não havendo assim a necessidade de pedir autorização aos responsáveis, como a família, por exemplo. Seis travestis participaram das entrevistas. As primeiras participantes foram contatadas em um primeiro momento por meio de um conhecimento prévio durante uma atividade sobre ativismo trans da qual fui mediador. As demais participantes foram contatadas a partir da indicação das duas participantes iniciais.

2.1 - Perfil das participantes

Nome Fantasia	Fernanda	Tânia	Maitê	Raquel	Andressa	Raiane
Idade	Em torno de 30 anos	Em torno de 40 anos	Em torno de 40 anos	Em torno de 40 anos	Em torno de 30 anos	Em torno de 25 anos
Cor/raça	Branca	Negra	Negra	Branca	Branca	Branca
Religiosidade	Berço de família evangélica. Já frequentou religiões de matriz africana. Atualmente frequenta esporadicamente Budismo, Wicca e Santo Daime.	Kardecismo, com vivência em religião de matriz africana.	Católica	Não se identificou como pertencente a nenhuma religião em específico.	Católica	Espírita
Cidade de origem	Interior do Estado de São Paulo	Interior do Estado de São Paulo	Interior do Estado de São Paulo	Interior do Estado do Paraná	Interior do Estado de São Paulo	Interior do Estado de São Paulo
Escolaridade	Ensino Médio em escola pública completo e Curso Técnico em escola pública-privada.	Ensino Médio completo em escola pública.	Ensino Fundamental II incompleto em escola pública. Voltou a estudar no EJA recentemente.	Ensino Médio completo em escola pública	Ensino Superior completo.	Ensino médio completo em escola pública e Curso Técnico em escola privada.
Profissão	Confecção de roupas e prostituição	Prostituição e eventos diversos como palestras.	Empregada doméstica e prostituição.	Confecção de perucas e bombadeira	Prostituição	Prostituição

(Tabela 01 - Perfil das participantes)

Algumas considerações acerca das características gerais observadas podem ser descritas inicialmente:

A escolha para que as participantes tivessem em torno de 20 anos de diferença foi pela possibilidade dos mais diversos contextos históricos estarem presentes nesta pesquisa e, assim, analisar possíveis vivências iguais em contextos diferentes. Se utilizarmos a idade aproximada da mais velha em relação à da mais nova, poderemos ver que quando a mais velha já estava em sua juventude e início da fase adulta, a mais nova ainda não havia nascido - o que, por tamanha diferença geracional, poderia ter tornado as realidades diferentes .

As cidades interioranas onde todas foram criadas (cinco são oriundas do interior do Estado de São Paulo e uma do interior do Estado de Paraná) têm características em comum, como o fato de os habitantes locais se conhecerem, a centralidade da religião como fator de grande influência no cotidiano das pessoas e a constante vigilância exercida sobre as pessoas que estão à margem das normas sociais.

Duas das principais características de cidades interioranas “são as medidas repressivas e de controle que se direcionam ao sentido contrário de manter uma cidade com vida urbana marcada pelos encontros em espaços públicos.” (ENDLICH; FERNANDES, 2014: 17)

Isso não se altera quando pensamos no contexto específico de Sorocaba, local onde o presente estudo foi realizado. Os resultados obtidos pela pesquisa com participantes da Parada do Orgulho LGBT de Sorocaba evidenciaram um

um leve aumento, na comparação com outras Paradas, da porcentagem de entrevistadas/os que referem ter sido discriminadas/os por amigos ou vizinhos (38% em Sorocaba, contra 32% a 34% nas outras Paradas citadas) e um aumento mais significativo na discriminação sofrida em contextos religiosos (30% em Sorocaba, contra 21% a 26% nas outras Paradas) e no contexto familiar (36% em Sorocaba, contra 25% a 27% nas outras Paradas). (GARCIA; MENDONÇA; LEITE, 2015: 52)

Ainda que houvesse um amplo sincretismo religioso em relação às religiões que se identificam contemporaneamente, todas elas tiveram forte influência religiosa cristã na infância por intermédio de seus pais e familiares. Esta influência foi perceptível em suas falas, principalmente na questão binária entre certo/errado, bom/ruim, etc. A religiosidade cristã tem sido apontada como um fator que potencializa a homo/transfobia no país. Na mesma pesquisa citada, realizada durante a Parada de Sorocaba, foi observado que as pessoas LGBT criadas em famílias evangélicas,

em comparação com as criadas em outras religiões ou sem religião, citam mais discriminação em contexto religioso (43% x 27%), por parte de amigas/os ou vizinhas/os (57% x 34%) e por parte da família (51% x 33%). Isso significa que comportamentos homofóbicos associados a algumas denominações evangélicas fundamentalistas se refletem em outros contextos vivenciais, para além do religioso propriamente dito, se disseminando pela família e circuito de amigas/os e vizinhas/os. (GARCIA; MENDONÇA; LEITE, 2015: 53)

Mesmo que as participantes tenham sido selecionadas por meio da indicação de outras interlocutoras, a diversidade étnico-racial esteve presente: duas entrevistadas eram negras e quatro brancas. Essa diversidade também foi crucial para a análise das semelhanças e distinções frente aos processos de discriminação vivenciados pelas participantes. Todas as participantes sofreram processos normativos com o objetivo de silenciá-las e/ou invisibilizá-las. Quando o marcador de análise era a questão da cor/raça, aquelas que são negras passaram

por um processo não apenas de discriminação e estigmatização, como também de violências diversas. A pesquisa realizada na Parada de Sorocaba mostrou que

a homofobia não é um fenômeno que ocorre em um vácuo social, mas que interage com outros marcadores da diferença como cor/raça, uma vez que LGBT, frequentadoras/es da Parada, que se auto declaram pretas/os e pardas/os relatam sofrer maior discriminação, por sua sexualidade, que as/os frequentadoras/es que se auto declararam brancas/os. (GARCIA; MENDONÇA; LEITE, 2015: 53)

A questão de serem negras aparentou trazer ainda mais incômodo à escola, para além da própria questão de gênero e sexualidade, sendo um marcador determinante para que sofressem um processo de estigmatização ainda mais incisivo. Principalmente pelo fato de desafiarem não apenas o discurso normatizante heterossexual branco, como também pelo fato de serem afeminadas desde a juventude.

A escolaridade, enquanto eixo de análise para a compreensão de suas formações e expressões, mostrou que as participantes estão acima da média nacional de formação escolar completa. Quatro completaram o Ensino Médio, uma completou o Ensino Superior e apenas uma está concluindo o Ensino Fundamental II por meio do EJA. Foi possível perceber que entre as duas que cursaram o Ensino Técnico (uma concluiu e a outra está cursando) e a outra que possui Ensino Superior completo, as formações escolares não tiveram uma real aplicabilidade em suas vidas profissionais, fazendo com que o mercado do sexo seja central enquanto forma de sustento. Todas as interlocutoras estudaram na rede pública de ensino.

A evasão escolar brasileira é mensurada por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, de acordo com o último levantamento, houve uma taxa de evasão escolar de 10,3% no ano de 2010.

Ainda que sofressem um amplo processo estigmatizante e segregador no ambiente escolar, a ampla maioria das entrevistadas concluiu o ensino médio - fato este que as coloca muito acima da taxa bruta da escolarização das décadas onde na em 1980 era de 33,3%, 1990 era de 40,8% e 2000 era de 76,6% (IBGE, 2001).

Por mais que as travestis busquem uma escolarização efetiva para as suas vidas, reconhecem, porém, que esta escolarização não tem uma real funcionalidade profissional e, por mais que invistam em capacitação profissional por meio de cursos livres e/ou cursos técnicos, o mercado do sexo acaba sendo o lugar imposto a elas.

Conforme a tabela anterior apresentando o perfil das participantes, constatou-se que entre as seis travestis entrevistadas, quatro tiveram ou têm outras ocupações concomitantes à prostituição (confeção de roupa, palestrante, empregada doméstica, peruqueira e bombadeira) e duas trabalham exclusivamente na prostituição.

2.2 - As entrevistas

A negociação para a realização das entrevistas com as participantes ocorreu, em todos os casos, por intermédio das redes sociais *Facebook*²² e *WhatsApp*²³. A participação das travestis se deu por meio da construção progressiva de canais de comunicação, de forma a permitir a construção de uma relação com a confiança necessária para a realização das entrevistas. A interação em suas postagens no *Facebook* serviu de termômetro para que eu pudesse saber o melhor momento de me aproximar por meio do chat privativo e explicar o interesse em tê-las como participantes. A interação com suas publicações pessoais e profissionais na rede social, por meio de “curtidas” nos *status* e fotos e de comentários foi algo que também possibilitou essa aproximação progressiva. No entanto, esse processo se deu de forma lenta em alguns casos, levando algum tempo para que houvesse uma reciprocidade em relação à nossa interação via *Facebook* de forma mais ativa (por exemplo, curtindo ou comentando algo postado por mim). Nesses momentos, busquei a aproximação por meio do *chat* privativo, quando, após algum tempo de conversa, comunicava o interesse em tê-las como participantes desta pesquisa.

Essa aproximação longa e demorada era necessária para que pudéssemos criar a relação de confiança e também um real vínculo afetivo - não apenas um interesse unilateral em tê-las como interlocutoras.

Um fator determinante para a confiança recíproca foi o fato de elas poderem visualizar publicações feitas em minha página pessoal do *Facebook*, onde frequentemente posto notícias favoráveis a políticas afirmativas que amparam as minorias, apoio as lutas do movimento LGBT, a legalização das drogas ilícitas e do aborto, explicitando a minha participação em debates pró-Direitos Humanos diversos e minha militância favorável à população estigmatizada. O fato de ter participado da organização do I Simpósio de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na UFSCar - *Campus* Sorocaba também contribuiu de forma significativa para essa aproximação com as participantes.

Um roteiro de temas a serem abordados durante a ocorrência das entrevistas foi elaborado previamente, priorizando os objetivos da pesquisa. Temas como a formação familiar e a formação escolar foram centrais, assim como as ressignificações identitárias, que

²² Rede Social digital. Todas as conversas foram feitas inbox, troca de mensagem privativa onde ninguém teria acesso.

²³ Aplicativo de celular para troca de mensagens privadas.

desde a primeira entrevista emergiram como fundamentais para entendermos a trajetória de vida das participantes.

As gravações das entrevistas, onde temas incômodos eram abordados, certamente não teriam sido possíveis sem essa prévia relação de confiança estabelecida - ainda assim, momentos rememorados que fossem negativos ou lhes trouxesse dores eram respeitados e não trabalhados em profundidade. Era, inclusive, explicado novamente o direito que elas tinham de não responderem à pergunta, pararem a entrevista, e até mesmo entrarem em contato posteriormente para que informações específicas fossem suprimidas.

Após isso, elas foram informadas dos interesses e objetivos da pesquisa, assim como sobre as questões éticas envolvidas. Pode-se afirmar que os laços de afeto, respeito e comprometimento foram estabelecidos e fortalecidos progressivamente durante todo o trabalho de campo realizado - inclusive após as entrevistas.

As entrevistas aconteceram em dias e locais escolhidos pelas travestis. Em cinco casos, ocorreram nas casas das entrevistadas, e em dois casos, na ONG Pode Crer²⁴, que gentilmente cedeu o espaço que elas pudessem ser realizadas. Embora seis travestis tenham sido entrevistadas, uma delas confidenciou informações de grande importância, fazendo surgir a necessidade de marcar um novo encontro para melhor exploração, o que foi prontamente aceito e realizado em sua casa. Pode-se afirmar que em todas as entrevistas realizadas houve bastante receptividade por parte das entrevistadas.

É evidente a importância de cinco entrevistas terem sido realizadas em suas casas pelo entendimento de que as suas casas não são um lugar ao qual qualquer pessoa tenha acesso, mostrando o estabelecimento de relações de confiança mútua.

Muitas brincadeiras foram feitas durante a entrevista - tanto por elas quanto por mim - para que houvesse um clima informal. Desde o início, eu dei prioridade à atmosfera informal das entrevistas, justamente para não fosse criada uma situação de entrevistada/entrevistador e/ou pesquisada/pesquisador.

Para tanto, algumas medidas foram pensadas e adotadas: i) vestimenta informal como camiseta e calça jeans; ii) sentarmos em um local onde não existissem impedimentos físicos

²⁴ A ONG Pode Crer foi uma grande colaboradora desta pesquisa, cedendo o espaço físico para a realização das entrevistas em uma sala privativa, mesmo durante o final de semana quando a ONG não estaria em funcionamento, entregando a mim a chave do estabelecimento para que as entrevistas pudessem ser feitas. Durante as entrevistas realizadas, as travestis elogiaram a equipe da Redução de Danos da ONG, que trabalha nas ruas distribuindo preservativos e lubrificantes para as travestis. Embora reconhecessem a importância da distribuição de insumos enquanto forma de redução de danos, a necessidade da conversa, da atenção e do acolhimento pautados nos princípios dos Direitos Humanos, por meio do respeito, foram perceptivelmente mais interessantes para as travestis como forma de aceitação para a criação de vínculos. Na compreensão delas, esta é a melhor forma de criar relações de confiança.

entre nós, optando por sofás ou camas (das cinco, apenas uma preferiu realizar a entrevista na cozinha) e iii) piadas e linguagem informal como forma de facilitar a comunicação.

A escolha do sofá se deu por ser um ambiente em que temos o costume de receber as pessoas em casa para conversarmos sobre diversos assuntos, por isso aproveitei da informalidade do ambiente para construirmos a entrevista. Das cinco que entrevistei em casa, apenas duas entrevistas não ocorreram no sofá. Uma preferiu a cozinha e, assim que começamos a conversar na sala sobre as questões relacionadas, ela me levou para a cozinha²⁵, e a outra entrevista foi realizada na cama, visto que a travesti em questão morava em uma *kitchenette*.

A linguagem foi determinante para que a comunicação fosse facilitada, assim como a ocorrência de piadas durante as entrevistas - tanto por mim quanto por elas. Algumas optaram em fazer piadas relacionadas às suas idades, assim como insinuações diversas²⁶ durante o andamento da entrevista.

Outro critério utilizado na escolha das entrevistadas foi a inclusão de algumas travestis militantes no movimento LGBT e outras que não tinham atuação, para que fosse possível comparar esses diferentes perfis durante a construção discursiva de suas trajetórias escolares. Busin (2015) observa que a participação no ativismo é um diferencial importante:

[...] a partir da inserção no movimento social que algumas travestis começaram a se reconhecer como pessoas com direitos violados, conseguindo reagir a algumas violências e passando a se utilizar de certas redes de serviços e de solidariedade que as protegem. (BUSIN, 2015: 42)

Das seis escolhidas, três têm expressiva participação nos movimentos de militância pelos direitos das travestis e transexuais em Sorocaba, tanto virtualmente como também quando “fazem avenida”. Afirmam que não é por serem profissionais do sexo que devem suportar qualquer desejo do cliente, necessitando haver um acordo ético de respeito.

Suas militâncias influenciam diretamente o cotidiano das outras travestis que não participam ativamente, mas que estão inseridas em seus cotidianos. Isso ocorre principalmente em relação às mais novas, que recebem seus conselhos como o fato da beleza ser passageira, o desejo dos clientes ser temporário e a profissão do sexo tornar-se mais difícil com o avanço da idade.

A entrevista semiestruturada foi entendida como a melhor estratégia para o trabalho de campo, de forma que houvesse a possibilidade de buscar o entendimento de suas vivências a partir de um diálogo que proporcionasse um menor direcionamento sobre suas falas e que

²⁵ Creio que a escolha se deu pelo fato de ter outra travesti na sala.

²⁶ Pode-se dizer que com algumas delas houve alguns tipos de provocações de cunho afetivo/sexual.

permitisse resgatar memórias cotidianas vivenciadas, desde os primeiros momentos em que passaram a não se enquadrar na heteronormatividade, até as (re)adequações às tecnologias de gênero que mais as satisfizessem. A construção das narrativas sobre suas próprias experiências são cruciais para que seja possível conhecer, entender e compreender as vivências específicas de cada travesti no contexto escolar.

As vantagens propiciadas pela entrevista semiestruturada foram relatadas por muitos teóricos (DIAS & OMOTE, 1995; TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1990), ressaltando também a necessidade de uma análise minuciosa das informações colhidas com o propósito de melhor compreender as especificidades de cada uma das entrevistadas. A vantagem deste tipo de entrevista se dá pela possibilidade em dialogar com as respostas das interlocutoras por meio da fomentação novos questionamentos, anteriormente não delimitados.

Além dos procedimentos éticos, foi ressaltado que elas poderiam responder às questões da forma que quisessem, sem a necessidade de seguir as normas do vocabulário formal. As entrevistas foram iniciadas com um roteiro de apresentação que reafirmava os temas a serem trabalhados. Os benefícios de participarem da pesquisa - explicados ainda em primeiro momento, via *Facebook e/ou Whatsapp* - foram ressaltados no início da entrevista, reafirmando a possibilidade de que a pesquisa contribuísse para o debate acerca da insuficiência do conhecimento sobre as especificidades das travestis por parte das escolas, assim como a contribuição para a criação de políticas públicas que facilitem a aceitação das travestis nas escolas em um contexto local e/ou ampliado.

As conversas preliminares no *Facebook e no Whatsapp* também foram objeto de análise na presente pesquisa, para que o leitor pudesse ser melhor situado em relação ao processo de contatos prévios e à conquista da confiança das participantes.

2.3 - Aspectos éticos

A pesquisa buscou obedecer aos critérios éticos referentes à pesquisa com seres humanos. A autorização para a sua realização foi documentada por meio da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II), onde constavam os objetivos da pesquisa, assim como todos os direitos das entrevistadas, que incluem o direito a não responderem quaisquer perguntas que causassem incômodo e/ou o cancelamento da participação, caso se sentissem invadidas, ou se recordassem de momentos passados que considerassem negativos e não tivessem condições de dar continuidade.

Foi avisado também que suas identidades permaneceriam anônimas e seus nomes seriam trocados por outros que em nada remeteriam aos seus nomes reais, com o objetivo de impossibilitar identificações posteriores²⁷. A manutenção do anonimato foi necessária para que elas compreendessem a ética envolvida na pesquisa e para que tivessem a segurança de que suas informações não trariam risco à sua integridade, algo questionado por todas elas quando mencionavam assuntos incômodos.

Para garantir o anonimato, a idade real também foi omitida, sendo utilizada uma aproximação como forma de analisar os discursos de acordo com a geração em que se enquadram. Pelo mesmo motivo, houve o cuidado de omitir o nome das suas cidades de origem, referindo-se apenas ao Estado, se capital ou interior, e ao tamanho da cidade.

Reconhecendo a possibilidade de fazer emergir alguma lembrança negativa e a dificuldade em lidar com um passado que muitas gostariam de deixar para trás, elas foram avisadas da possibilidade de encaminhamento a Centros de Atendimento Psicológicos gratuitos na cidade de Sorocaba, como o existente na própria UFSCar, caso desejassem.

Com relação à gravação, foi ressaltado que as entrevistas seriam transcritas pelo próprio pesquisador e que, em momento algum, os áudios seriam utilizados por terceiros, para que não houvesse possibilidade alguma de que elas fossem reconhecidas pela voz. Após a transcrição das entrevistas, os áudios seriam mantidos em local seguro por algum tempo, com acesso apenas do Pesquisador e do Orientador, quando necessário, e ao final da defesa da dissertação seriam descartados.

²⁷ É importante ressaltar que algumas delas afirmaram que gostariam que seus nomes fossem divulgados sem alteração, pois faziam de suas vivências um ativismo cotidiano. Optamos, porém, por manter o anonimato em todos os casos.

2.4 - Análise

De acordo com Minayo (2012), a análise dos resultados pressupõe o entendimento da experiência vivida e de sua compreensão por parte das pessoas pesquisadas, visto que a vivência é o produto final da reflexão pessoal.

[...] a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre (Minayo, 2012, p. 622).

Entre as diversas propostas de análise qualitativa optou-se, na presente pesquisa, pela análise categorial de conteúdo, inspirada pela proposta de Bardin (2010), por facilitar a interpretação das informações obtidas. Sua proposta visa o desmembramento destas informações em categorias. Para tanto, tendo a trajetória escolar como eixo deste trabalho, foram analisados dois temas específicos²⁸ 1) Família; 2) Escola e início da vida laboral.

Na primeira categoria, “*Família*”, foram exploradas questões que se referiam à formação do núcleo familiar, à aceitação dos pais pelo fato de não estarem enquadradas na expressão de gênero das masculinidades hegemônicas, à possível influência religiosa, à existência de irmãs e/ou irmãos, à localização da moradia e ao relacionamento interpessoal com a vizinhança. Os motivos que as levaram a sair de suas casas, a idade em que saíram, aonde foram morar, com quem moraram, quais atividades financeiras desempenharam para se sustentar e se ainda mantinham contato com suas famílias. Para aquelas que ainda mantêm contato com a família, foi questionada a natureza desse relacionamento; para aquelas que não mantinham mais contato, o foco foram os sentimentos relacionados à ruptura.

Na segunda categoria, “*Escola*”, foram abordados como eram os seus cotidianos escolares, as disciplinas que tinham menor e maior interesse, o uso do banheiro, a chamada nominal de presença em sala de aula, o uso de uniformes, os motivos que contribuíram para ou causaram a intermitência escolar e sua possível volta aos estudos, as discriminações e experiências de agressões sofridas (sejam elas morais, verbais, físicas e/ou sexuais), assim como o comportamento do corpo docente e gestor perante suas especificidades. Também foi examinado um possível interesse em cursos de capacitação direcionados às suas necessidades, por meio de políticas públicas específicas, como o caso do Programa Nacional de Acesso ao

²⁸ Foi perceptível no decorrer das entrevistas que mais elementos fizeram parte de seus cotidianos. Como, por exemplo, a hormonização, a iteração e resistência à heteronormatividade, dificuldades diversas vivenciadas no mercado de trabalho formal, o sair de casa e morar em casa de cafetina - com toda a hierarquia existente entre as mais jovens perante as mais velhas.

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o programa Transcidadania²⁹, ainda em fase experimental.

Buscou-se também considerar as diferenças de idade no contexto da análise, visto que levavam a trajetórias de vida distintas como uma possível diminuição das situações de discriminação em períodos mais recentes, ainda que com características em comum em seu processo.

Após toda a transcrição, foi feita uma leitura flutuante para a compreensão genérica das informações presentes nas entrevistas e, após esta leitura, foi feita outra leitura, mais minuciosa e atenta, já a partir da divisão do material em categorias, com o objetivo de extrair as informações cruciais que possibilitariam a análise.

A seguir, será feita uma apresentação das entrevistadas por meio das informações relatadas por cada uma delas.

²⁹ Conforme consta no website da Prefeitura de São Paulo: Tendo em vista que a população LGBT é um segmento muito vulnerável nas relações de empregabilidade devido ao preconceito e à discriminação pela orientação sexual e identidade de gênero, o Centro de Combate à (sic) Homofobia, desenvolve as atividades de formação e capacitação para o mercado de trabalho junto à rede de parceiros, levando em consideração grau de escolaridade, local de moradia, deslocamento até o espaço para a realização das atividades e habilidade de cada indivíduo, visando a sua emancipação enquanto sujeito de transformação da sua realidade, podendo desenvolver atividades tanto de cunho empreendedor como empregatício. Visualizado em <goo.gl/870ZsL> acesso em 03 de novembro de 2015

Capítulo 3 - As interlocutoras

3.1 - Fernanda

Nosso contato prévio aconteceu por intermédio de outra travesti, durante um evento que abordava os temas relacionados a orientações sexuais e às identidades de gêneros. Ali, naquele primeiro momento, me apresentei. Disse estar interessado em tê-la como participante da presente pesquisa, e falei muito sucintamente sobre seus objetivos. Ela demonstrou interesse, passou seu contato via *Whatsapp* e colocou-se à disposição, sem muitas perguntas, dúvidas ou inseguranças.

Alguns meses após o evento, e com contatos indiretos diários através do *Facebook*³⁰, onde “curtíamos” reciprocamente nossas postagens acerca das questões envolvendo as diferentes orientações sexuais, identidades de gêneros, direitos das minorias e, sobretudo, questões tangenciadas pelos Direitos Humanos e trocávamos comentários nas postagens, eu a contatei via *inbox*³¹, falando do desejo de encontrá-la para a realização da entrevista, no que fui prontamente atendido.

Ainda via *inbox*, expliquei todos os objetivos e propósitos da pesquisa, assim como o direito de não responder a quaisquer perguntas que a deixassem incomodada, e também a possibilidade de pedir a não inclusão, posteriormente à entrevista, de quaisquer respostas ou comentários que lhe trouxessem insegurança ou receio por alguma possível represália - pedido esse que, coincidentemente, ocorreu em um momento subsequente.

Fernanda³² me recebeu em sua casa com um grande sorriso e um abraço aconchegante, no mês de abril de 2015. Muito elegante com um vestido longo, com seus cabelos (sempre) bem cuidados e unhas vermelhas muito bem feitas. Entramos em sua casa e, preocupada por eu ter acabado de chegar a Sorocaba naquele momento, vindo de Santos, em um itinerário que durou 3h30min horas dentro de um ônibus, me ofereceu “*uma água, café,*

³⁰ Para facilitar a leitura, afirma-se que todas as outras aproximações foram realizadas por meio do *Facebook*, criando vínculo virtual através de curtidas de *status*/fotos e comentários nas publicações para posteriormente haver a aproximação via *inbox* e, assim, explicar o interesse em tê-las como participantes; explicitando toda a dinâmica das entrevistas, assim como os direitos em não responderem questões de incômodo e, inclusive, de posteriormente pedirem a supressão de algumas informações específicas.

³¹ Conversa privativa.

³² De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Fernanda tem idade aproximada de 30 anos, nasceu e cresceu no interior de São Paulo, branca, ensino médio completo em escola pública e curso técnico em escola pública-privada, família de origem evangélica, atualmente se identifica com religiões de matriz africana, wicca, budismo e santo daime, trabalha com confecção de roupa e prostituição. Tempo de entrevista 1 hora e 26 minutos, totalizando 19 páginas transcritas, tendo sido as informações pessoais que pudessem identificá-las suprimidas por completo.

suco ou qualquer outra coisa”³³ (Fernanda, abril de 2015). Naquele momento, percebi que ela estava muito à vontade para a entrevista. Agradei e recusei, por ter acabado de me alimentar.

Sentamos na sala, e ela se desculpou por estar em mudança recente e ter ainda alguns objetos fora de ordem. Disse que esta nova casa era melhor e mais espaçosa, e que a ajudaria em seu trabalho de confecção de roupas, além de permitir que recebesse clientes e amigos. Após os cumprimentos iniciais e conversas diversas, expliquei novamente os objetivos e propósitos da pesquisa, assim como o seu direito a não responder a quaisquer perguntas e/ou posteriormente, o direito de pedir a exclusão de respostas e/ou comentários feitos em um primeiro momento.

Nascida em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo, Fernanda estudou até o Ensino Médio em uma escola pública de sua cidade de origem. Nesta, morava junto com sua mãe e seu pai, além de duas irmãs e um irmão, dos quais ela é a caçula. Sendo sua mãe evangélica, seu pai se converteu à religião para que pudessem se casar. Quanto à sua travestilidade, afirmou que seu pai foi mais compreensivo no início e aceitou, falando que *“hoje em dia, era comum pessoas assim”* (Fernanda, abril, 2015). Já sua mãe foi mais inflexível, porque *“era contra a palavra de Deus”* (Fernanda, abril, 2015). Disse à Fernanda que a amava acima de qualquer coisa, e que esperava que a mudança comportamental e identitária da filha fosse apenas uma fase passageira. Hoje, com aproximadamente 30 anos e morando em Sorocaba há quase 10 anos, reformulou sua vida, restabeleceu seus objetivos e criou laços afetivos.

Enquanto seu relacionamento familiar foi pautado no respeito, o seu relacionamento com os moradores locais foi o oposto. Por viver em uma cidade onde não existiam travestis, sendo ela a primeira, a transfobia esteve presente em diversos momentos de sua vida, principalmente pelo fato de que até as pessoas homossexuais e bissexuais já eram invisibilizadas socialmente, e praticamente inexistentes. Tanto que, por este motivo, um dia a sua mãe afirmou que *“preferia que você fosse como os seus amigos, que não vestisse roupa de mulher, que usasse camisa polo”* (Fernanda, abril, 2015) buscando, assim, uma heteronormatização de seu corpo.

Ainda que sua mãe tivesse se oposto, o seu pai tomou outro caminho e a apoiou: *“Meu pai sempre me deu apoio, ele disse que era tranquilo, que hoje em dia era comum pessoas assim”*. (Fernanda, abril, 2015)

³³ As falas de todas as interlocutoras estarão formatadas em itálico para possibilitar uma melhor compreensão.

A maior dificuldade de aceitação para a sua mãe se deu pelo fato de que a forte influência religiosa e a noção de normalidade criavam uma áurea pecaminosa e de anormalidade pela expressão de gênero de Fernanda: *“ela só disse que era contra a palavra de Deus, mas ela achou que eu fosse mudar, depois ela entendeu que isso não ia acontecer e hoje em dia, para ela, é normal”*. (Fernanda, abril, 2015)

O medo e o estigma eram ainda maiores por ser moradora da zona rural de sua cidade, em um sítio, no qual havia a necessidade de locomoção através do transporte coletivo. Muitas pessoas frequentadoras deste mesmo ônibus afirmavam que ela tinha transtornos mentais por se vestir com elementos associados à feminilidade. As pessoas que moravam próximas a ela afirmavam que seus pais deveriam expulsá-la de casa por ser uma vergonha para a família.

Incivilidades diversas por meio de apelidos e xingamentos fizeram parte de sua vivência escolar. Muitas famílias afirmavam que ela envergonhava e afrontava a família, e que seus pais deviam tirá-la da escola e expulsá-la de casa: *“Os vizinhos também, algumas pessoas comentavam como meus sobrinhos e meus pais deveriam me expulsar de casa, por que não me expulsavam, tudo isso aconteceu”*. (Fernanda, abril, 2015)

O ambiente escolar sempre foi um local de poucos afetos e muitas lembranças negativas, visto que antes mesmo de se identificar com as feminilidades, ainda na infância, já sofria inúmeros casos de humilhação através de insultos e palavreados como *“viadinho”*, *“bichinha”*, etc. Ainda na quarta série, quando viu sua irmã raspando os pelos da perna, achou interessante e repetiu o ato, o que resultou em violências simbólicas e incivilidades diversas:

me senti acuada, foi um choque! Porque para mim eu tinha feito algo comum, básico, uma coisa que não era nada que chocasse, e que escandalizou, meio que “eu” escandalizei a cidade inteira. Eu ouvi falarem depois que eu era assunto nas mesas de jantares das outras famílias da cidade [...] e os outros alunos da escola também falavam sobre isso (Fernanda, abril, 2015).

Sua identificação e a percepção das feminilidades intensificaram-se a partir dos 13 anos, ainda na escola, quando começou a se apropriar de elementos tidos como femininos, passando a usar uniformes mais ajustados ao corpo da mesma forma como as outras meninas se vestiam, o que gerou atrito com o corpo docente escolar:

[...] eu me assumi na escola na verdade. Com 13 para 14 anos, já comecei a ir feminina para a escola e nunca entrei no banheiro masculino. Aí, já começou a ter muita complicação, porque professores não gostavam, não aceitavam. [...] Aí, foi quando eu comecei a acentuar mais as roupas femininas, mas mesmo quando tinha uniforme, eu sempre tentava usar o das meninas, uma camiseta mais justinha, sempre tentava me adequar. (Fernanda, abril, 2015)

Ainda nesta idade, entre 13 e 14 anos, teve seu primeiro relacionamento afetivo público com um homem de 28 anos. Ele era seu vizinho e saía de um casamento heterossexual que não havia dado certo, o que foi julgado negativamente tanto pela família do rapaz, que queria expulsá-lo de casa, como pela cidade em que residiam. Este relacionamento durou aproximadamente um ano e, por mais que fosse de conhecimento geral, não havia a possibilidade da troca de carícias em público, assim como havia dificuldade e restrição em torno da vida sexual. Quanto à sua própria família, afirmou que: *“minha família logo percebeu que não era apenas amigos, mas que a gente tinha algum relacionamento”* (Fernanda, abril, 2015)

Embora a discussão sobre travestilidade no contexto escolar fosse inexistente na época, e conseqüentemente as demandas reivindicatórias não fizessem parte dos movimentos sociais e acadêmicos naquele momento, ela já compreendia a necessidade do direito ao uso do banheiro feminino, assim como usar atributos femininos e adaptar seu uniforme para que representasse a sua expressão.

Uma condição essencial para o bom desenvolvimento escolar é o relacionamento interpessoal entre todo o corpo discente. Para tanto, durante o primeiro momento em que ressignificava a sua identidade, teve o apoio de apenas três ou quatro alunas, que colaboravam com ela e concordavam com a sua ida ao banheiro feminino, avisando-a quando não havia nenhuma outra menina presente dentro dele.

Ainda que muitas pessoas se relacionem afetivo-sexualmente durante a trajetória escolar pelo meio da construção de relações diversas, Fernanda sente que nunca foi desejada afetivamente (apenas sexualmente): *“aquilo me irritava, eu nunca esperei sexo dos homens, eu olhava para as meninas e eu também queria ser beijada como as meninas eram, não queria apenas o sexo”*. (Fernanda, abril, 2015)

Segundo ela, a feminilização do uniforme fez com que houvesse uma maior identificação e entendimento dela consigo mesma por meio de elementos que a constituíam enquanto aluna e enquanto pessoa. Essa identificação contribuía para uma reivindicação identitária à margem da heteronormatividade.

Na chamada, sempre era usado o seu nome masculino ou, em alguns momentos, a chamada de presença escolar era feita por números em vez de nomes. Apesar de a escola não a reconhecer como uma menina, seu círculo de amizade escolar, formado por meninas, a reconheceram como tal, chamando-a pelo nome com o qual ela se identificava na época: Isabelle.

As alunas eram muito mais à frente que os próprios professores. Ouvi de muitas alunas, já na época, que também nem sabiam o que era Trans, dizerem que eu tinha alma feminina. Acho que quando a pessoa convive mais com você e ela passa a sentir isso, acho que à primeira vista, as Trans são fruta-cor mesmo, características masculinas e femininas, é mais a convivência que faz a pessoa entender que você é feminina. (Fernanda, abril, 2015)

A partir deste momento, o seu núcleo de amizade foi reordenado, mais para as meninas, e “sempre aquelas meninas mais fervidas, mais rebeldes, aquelas meninas com tendência para serem lésbicas, sapatão”. Já perante aos meninos, “era útil porque eu guardava o caderno deles quando eles matavam aula [...] essas pessoas não eram tão contra, me acolhiam mais, eu não fumava [cigarro e maconha], mas as pessoas que fumavam sempre também me aceitavam.” (Fernanda, abril, 2015)

As compensações escolares como “guardar o caderno”, “copiar a matéria” e “estar inserida em ambientes específicos”, como o de alunos que fumavam cigarro e/ou maconha, eram formas de aceitação, por serem coisas que ela propiciava aos alunos “mais radicais”, e consequentemente, mais excluídos também.

Quanto ao relacionamento com os professores, afirmou que

Gostavam de mim, até certo ponto, porque eu era boa aluna, eu sempre fui a melhor aluna da sala, eu não aceitava não ser a melhor aluna da sala exatamente por ser diferente. Eu me cobrava isso muito, eu sempre terminava de copiar da lousa primeiro, então os professores sempre mandava eu fazer as coisas primeiro, minha prova era usada para corrigir as outras, nesse sentido eu sempre me destaquei muito na escola, nas coisas culturais, danças, quadrilhas. Eu organizava, eu ensaiava, essa parte eu sempre me destaquei muito na escola. Nesse sentido, então, os professores, mesmo os mais conservadores, evangélicos, eles tinham uma ressalva comigo mas me engoliam por isso, porque eles não podiam falar nada porque eu tinha boas notas. (Fernanda, abril, 2015)

Sua condição à margem da heteronormatividade fazia com que tivesse a obrigatoriedade de se sobressair em diversas atividades em relação a todos os demais alunos para que fosse reconhecida e respeitada como forma de compensação. Não fosse o bastante para trazer dificuldades e discriminações diversas, ainda “ouvia ironia de professores, de contarem uma piada que remetesse a mim e toda a classe ria”, legitimando toda a violência sofrida no ambiente escolar, “porque é aquele momento que você se magoa”. (Fernanda, abril, 2015)

No ambiente escolar, eram frequentes os episódios de discriminações, incivildades, violências simbólicas e, inclusive, sexuais, por parte dos demais alunos:

Até mesmo na escola [os alunos] sempre brincavam me chamando de Roberta Close, essas coisas assim. [...] Tinha uns meninos que me assediavam muito, de mostrar o pênis, de ficar falando besteira [...] eu ouvia ironia de professores, de contarem uma piada que remetesse a mim e toda a classe ria. (Fernanda, abril de 2015)

A maior preocupação de sua mãe se dava pelo fato de que Fernanda não teria o apoio necessário da escola para enfrentar as discriminações e violências diversas que ocorreriam dentro do ambiente escolar: *“ela tinha medo disso, de sofrer retaliação, que as pessoas não gostam de gente como você, as pessoas vão te agredir, vão te xingar, não vão te querer, te aceitar, tudo isso. Eu acho que o maior medo dela era esse.”* (Fernanda, abril, 2015)

Episódios de violências diversas aparentaram ser algo sistematizado na escola, com o corpo gestor e o corpo docente sendo cúmplices dessa violência simbólica, muitas vezes legitimada inconscientemente pela própria entrevistada ao falar que era *“normal”* vivenciar tais episódios. A onipresença da violência contra as travestis faz com elas frequentemente a considerem algo aceitável em suas rotinas cotidianas, naturalizando o inaceitável.

Já a violência física esteve presente quando foi apedrejada, ocorrência esta que gerou um grande trauma em sua vida. Quando começou a falar mais sobre esta vivência, afirmou que ninguém se importava, principalmente pela culpabilização da vítima: *“A culpa era toda sua, você estava procurando. Era mais ou menos essa visão que as pessoas tinham, nem se falava em Trans, nessa época nem se falava.”* (Fernanda, abril, 2015)

O uso do banheiro coletivo sempre foi motivo de grandes problemas para ela e ocasionou, inclusive, uma cistite pela necessidade de contração do esfíncter para evitar sua ida ao banheiro. O grande problema é que este é um local isolado e sem supervisão de inspetores de alunos, o que aumenta a probabilidade de episódios de violência, assim como a não-aceitação de se ver entrando em um banheiro com o qual não se identifica.

eu ia escondido no banheiro feminino, porque não podia ir de jeito nenhum, e, algumas vezes, as meninas mais atiradas, aquelas tidas... como falavam, ‘mais biscatinhas’, elas até me puxavam para ir ao banheiro, queriam que eu fosse mesmo com elas, e tal. Mas aí tinha as meninas mais religiosas que não aceitavam, aí elas chamavam o inspetor (Fernanda, abril, 2015)

A separação entre as alunas com influência fundamentalista religiosa e as que não sofriam esta influência ocorreu através da facilidade em aceitar a diferença e da melhor compreensão do livre direito ao uso do banheiro no qual a pessoa se sente segura, por partir do princípio de que o banheiro coletivo tem como fundamento a utilização específica para fazer as necessidades fisiológicas e/ou utilização do banheiro, assim como as cabines serem divididas por repartições individuais.

Perante o desejo e a necessidade de usar o banheiro feminino, Fernanda se manteve firme sempre que exigido pela ocasião, o que fez com que a escola buscasse uma alternativa também excludente: a obrigatoriedade do uso do banheiro dos professores ou a imposição de horários fixos para uso do banheiro dos alunos - ainda assim, exclusivamente o masculino.

até que se cansaram e disseram que eu tinha que usar o banheiro dos professores, depois teve um reunião da escola e me falaram que era para eu usar 10 minutos antes ou 10 minutos depois o masculino. Mas, mesmo assim, eu ia no feminino, porque aí não tinha ninguém olhando nesses 10 minutos antes e 10 minutos depois, mas eu ia no feminino. (Fernanda, abril, 2015)

Assim sendo, torna-se necessária a problematização dos motivos pelos quais as pessoas trans não podem utilizar o banheiro do gênero com o qual se identificam, principalmente no que diz respeito às questões referentes à sua segurança, como afirma Fernanda:

eu tinha muito medo de entrar, as pessoas acham que é frescura isso, mas é porque quando você é Transexual, você tem medo de entrar no banheiro masculino, não pela questão de você querer ser feminina, e tal. Mas você fica com medo de ficar mal falada, das pessoas acharem que você está entrando lá para ver o pênis dos meninos, porque passa essa imagem de você entrar. Então, eu nunca quis entrar por isso, eu nunca consegui entrar no banheiro masculino até hoje. (Fernanda, abril, 2015)

O assédio sexual estava presente em seu cotidiano escolar, visto que “*tinha uns meninos que me assediavam muito, de mostrar o pênis, de ficar falando besteira, de querer que eu fizesse sexo, eu tinha muito medo na época*” (Fernanda, abril, 2015); e, quando ela contatava a escola a respeito de tais violências, nenhuma providência era tomada. Na verdade, o discurso do corpo gestor escolar consistia em culpabilizar a vítima, afirmando que tais atos só existiam por conta de seu comportamento mais afeminado que os demais alunos.

Quando questionada sobre a Resolução 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, de 2015, afirmou que

[...] isso já dá mais um gás para você ir pra escola, outras Trans já estão mais animadas com isso, porque eu acho que isso é muito chato, é algo que mais fortalece a evasão escolar da Trans é toda voltada à questão do banheiro e nome social, porque isso acaba com você, não está super bem, chegar no lugar tua autoestima lá em cima e feliz, aí alguém te fala “não” ao uso do banheiro, nome social e uniforme, e o seu mundo acaba, parece que o chão de abre nos seus pés, você quer um buraco para você se esconder, porque você se sente totalmente agredida, invadida... “humilhada”, é a expressão mais verdadeira! Não é um simples nome, é a sua identidade! (Fernanda, abril, 2015)

Conversando sobre a parte da mesma resolução que propõe que a criança não precise da autorização dos pais para requerer o direito ao uso do banheiro, uniforme e nome social de acordo com a sua identidade de gênero, comemorou, pois:

isso é ótimo, isso é o primeiro passo que foi dado, deviam isso às Trans, tinham que fazer isso, isso será muito bom para as Trans. Eu acho que vai melhorar a vida de todas as pessoas, no geral, porque as Trans não precisarão abandonar a escola, ou seja, elas não vão ter necessidade de cair na prostituição e vai até diminuir a prostituição, não vai extinguir, porque tem Trans que foram feitas para isso, mas eu acho injusto todas serem condenadas à prostituição. (Fernanda, abril, 2015)

O trauma pela proibição do uso do banheiro, ainda na escola, ainda está presente em tempos atuais onde, tendo desenvolvido a cistite, afirmou que *“toda vez que eu vou sair de casa, a última coisa que eu faço é fazer xixi, porque eu não sei quanto tempo eu vou demorar”* (Fernanda, abril, 2015). Quando se faz necessário ir ao banheiro público

eu me preparo, respiro fundo e olha que isso é engraçado, há muitos anos e até hoje é assim, você sabe que pode acontecer alguma coisa e eu respiro fundo e entro direto, sem olhar muito para os lados, já procurando a primeira porta aberta e entro, o mais rápido possível, já faço minhas necessidades e saio. Já vou direto lavar a mão e saio, eu evito, fico o menos tempo possível no banheiro, porque quanto mais tempo que eu ficar lá dentro, mais risco eu tô correndo de ser expulsa, de chamarem o segurança. (Fernanda, abril, 2015)

A educação física aparece como um dos principais dispositivos disciplinares para normatização dos gêneros na escola por estar inserida em uma amplo sistema discursivo por meio das representações corporais, daquilo que é considerado (a)normal e (anti)natural por meio das constituições de masculinidades/ e feminilidades perfeitas (PRADO, 2014), fazendo com que haja uma hierarquização e normatização entre os gêneros. ALTMANN (1998) afirma que um emaranhado de exclusões estão inseridas nas aulas de práticas esportivas. Emaranhado esse, tangenciado pelas questões de gênero, habilidade, força e idade.

[...] pra mim já era tenso, duas vezes por semana e já era tenso. [...] me mandava pro futebol, eu era a última pessoa a ser escolhida na formação do time, e os meninos me mandavam pro gol [...] Eu não entendia jogo de futebol, eu não tinha parado para prestar atenção e nem gostava, e aí os meninos ficavam bravos, revoltados, paravam o jogo, ela tinha que vir, até ela se convencer de que tinha que me tirar do jogo, mas a professora era persistente, ela passou um bom tempo insistindo para que eu jogasse futebol. (Fernanda, abril, 2015)

Depois de muita insistência no futebol, a professora a colocava para jogar vôlei com as meninas ou então a enviava para a biblioteca, local no qual *“adorava ficar lendo e estudando”* (Fernanda, abril, 2015).

Embora a escola seja um local onde as relações interpessoais são desenvolvidas e, consequentemente, as relações amorosas também, Fernanda não teve a oportunidade de se relacionar emocional, afetiva e sexualmente com nenhum estudante. Seus desejos ficaram no âmbito da fantasia:

Teve um menino que ele me defendia quando as outras pessoas queriam me zoar, os outros meninos, ele não deixava. Ele era tipo super respeitado da sala e, quando vinha um outro menino querer me zoar, ele levantava e não deixava "você não vai zoar ele, não vai!". Ai, eu me apaixonei platonicamente por ele, mas ele não me assediava, engraçado isso, né? (Fernanda, abril, 2015)

Após questionar ironicamente *“engraçado isso, né?”* o fato de não haver nenhum interesse afetivo-sexual por parte do outro menino que a protegia, indaguei o porquê seria

“engraçado”, ao que ela respondeu: *“ele me defendia mas não me assediava sexualmente, ele não tinha interesse, me defendia por ética. Era da índole dele”* (Fernanda, abril, 2015).

Os riscos sempre iminentes de violências por sua condição à margem da heteronormatividade faziam com que houvesse a necessidade de uma proteção além do corpo docente e gestor, visto que os professores legitimavam a violência através de humilhações e violências simbólicas, e que quando ela recorria ao corpo gestor por conta destes processos humilhantes,

a diretora aconselhou que eu tinha que brigar, que eu tinha que ser homem quando me zoassem, algumas vezes eu até briguei. Nunca cheguei a apanhar, sempre batia, porque eu me impunha bastante, eu acho difícil quando você é sozinha numa escola toda. Mas nunca apanhei. Briguei e sempre bati quando eu tive que brigar fisicamente. (Fernanda, abril, 2015)

Assim como no caso do uso do banheiro coletivo, a escola não buscou aprimorar suas práticas pedagógicas para a diferença. Em vez disso, preferiu mais uma vez culpabilizar a vítima, sugerindo que, para que não houvesse novos casos de violência contra ela, ela teria que aprender a se defender através da violência física.

Outro fato alarmante em sua fala é verificado pelo reconhecimento de que *“quando você é sozinha numa escola toda”* (Fernanda, abril, 2015), tudo se torna mais complicado. Tal ausência do relacionamento interpessoal aliada ao cotidiano violento favorece a entrada de pessoas à margem da heteronormatividade na estatística alarmante da intermitência escolar. Reconhece-se, entretanto, que se defender fisicamente das violências foi uma das formas pelas quais conseguiu concluir o ensino médio:

Eu vi muitas coisas ruins na época, só continuei porque era isso mesmo que eu era porque eu era muito afeminada, não dava nem pra ser gay, não dava para se camuflar na multidão, foi isso. Eu consegui terminar a escola lá, o colegial. [...] Talvez por ser criada em sítio, eu nunca fui frágil, sempre soube me defender tanto com palavras quanto fisicamente. Nesse sentido, acho que foi por isso que diferente de muitas outras Trans. Eu consegui terminar a escola porque eu me impunha muito na escola, sempre me impus. (Fernanda, abril, 2015)

Após o término do ensino médio, trabalhou em um emprego formal durante quatro anos em sua cidade de origem e se afastou para começar a modificação corporal através da prótese de silicone cirúrgico nos seios e do silicone industrial em outras partes do corpo, com uma “bombadeira”, para modelar melhor seu corpo de acordo com a expressão de gênero pretendida, visto que neste período fazia apenas a ingestão de hormônios, um método de modificação corporal mais sutil e demorado. Pretendia, inicialmente, se afastar durante dois

anos para então voltar ao trabalho. Entretanto, neste período, se mudou para Sorocaba para trabalhar na prostituição, onde conheceu um rapaz com o qual foi casada³⁴ durante cinco anos.

Não apenas a necessidade do silicone industrial foi determinante para a sua mudança de emprego e cidade: muitas amigas travestis que eram da sua região começaram a se mudar para Sorocaba, visto que a cidade havia se tornado um polo de prostituição para travestis, o que fez com que seu núcleo de amizades ficasse cada vez menor, e ela, cada vez mais sozinha. Mudou-se para Sorocaba, onde já começou trabalhando diretamente com a prostituição.

A prostituição foi um aspecto definidor para a constituição da sua travestilidade. Embora na escola já usasse atributos tidos como femininos e se identificasse com muitos signos do universo feminino, a mudança corporal e a autoidentificação como travesti se deu na prostituição e pela prostituição, principalmente pela necessidade do uso do silicone industrial enquanto definidor da sua travestilidade.

[...] nas Trans você é muito cobrada, se você não tem silicone, você não é considerada Trans nem tanto pelo silicone, mas pelo ritual. Porque é quase um ritual indígena de passagem, você tem que provar por A mais B que você é capaz de morrer e nascer de novo. Para elas, pra você se dizer Trans [tem que fazer as modificações corporais necessárias], se não você não é Trans. (Fernanda, abril, 2015)

Compreende-se que o “morrer para nascer travesti³⁵” é pautado pela importância da modificação corporal através do silicone industrial como fator constitutivo de sua identidade, do seu “novo eu” que passa por constantes (re)significações. A necessidade de ficar de sete a dez dias deitada em cima de uma tábua, na grande maioria das vezes na casa da bombadeira, sem se mexer para não deslocar o silicone ainda no estado líquido, e as primeiras quarenta e oito horas, período durante o qual pode ocorrer uma possível rejeição, constituem a passagem para esse “novo eu”.

A sua compreensão das masculinidades e feminilidades está associada ao binarismo de que meninos são mais fortes, competitivos, ativos sexualmente, práticos e objetivos, assim como distantes de quaisquer envolvimento afetivos. Em contrapartida, as feminilidades são atravessadas pela maternidade, afeto e interesse pelo corte e costura, atividades consideradas tipicamente femininas.

Mas eu gosto de ter meu lado masculino também, eu jamais abriria mão dele, jamais operaria, me sinto totalmente livre para ser, não me sinto nem totalmente mulher e nem totalmente homem. [...] Eu sou mais nesse sentido eu sou mais mulher, eu brinco que eu sou uma mulher portuguesa. Porque minha mãe é assim,

³⁴ As travestis utilizam o termo casamento para falar sobre seus namorados. Ainda que seja mais usualmente para aquelas que moram juntas, há também indícios de se referenciar como casadas quando têm um relacionamento sério como namoro.

³⁵ Termo este que influenciou diretamente no título deste trabalho.

ela é uma mulher de sítio, rural, e a mulher rural é assim, ela não tem essa vaidade extrema, eu sou vaidosa na hora que tem que ser, um evento, uma festa, fora isso não, no dia a dia nem sempre, nem sempre. (Fernanda, abril, 2015)

Esta fluidez facilita o desempenho de seus papéis sociais (e sexuais), considerados masculinos e, quando necessário, femininos, pois *“tem Trans que são 100% femininas, 90%, outras 40%, e assim, independente muito da aparência física [...], mas pra mim ser Trans é você ser você, é você pôr para fora aquilo que você é, suas feminilidades, eu acho que todo mundo tem”* (Fernanda, abril, 2015).

Embora existisse a ONG Girassol³⁶, que trabalhava diretamente com as Travestis em situação de prostituição, um dos maiores motivos para a ausência de um programa específico³⁷ se dá pelo fato de que

acabou por falta de apoio, verba, falta de um projeto mais concreto, acho que isso que precisa. De uma ponte na viabilidade com as Trans, porque é muito difícil você ter um dialogo com a Trans, principalmente com as que fazem avenida. Tem que ter uma ponte, alguém que tenha influência no meio delas, que traga ela pra dentro do projeto. (Fernanda, abril, 2015)

Por ser uma comunidade com vivências muito específicas e dinamismo social distinto, com alta rotatividade de meninas entre as cidades consideradas polos de prostituição, as lideranças são centrais para a criação e o desenvolvimento de um bom projeto de acolhimento e redução de danos, principalmente no que se refere às travestis em situação de maior vulnerabilidade social.

A violência está inserida em suas relações profissionais, principalmente daquelas que trabalham no mercado do sexo, através do desentendimento com clientes, principalmente aqueles que estão sobre efeito de drogas (lícitas, como o álcool, ou ilícitas, como a cocaína e o crack), ou de agressões vindas de pessoas que passam dentro de seus automóveis e soltam rojões em direção às travestis, visto que *“na rua acontece de tudo, você vê desde desentendimento entre Trans, com clientes, briga por causa de ponto, de esquina, tudo acontece na noite, nos pontos de prostituição de travesti. É um mix de tudo”* (Fernanda, abril, 2015).

Mesmo a prostituição sendo presente em suas vidas, a regularização da prostituição enquanto profissão é algo que ela questiona em termos de viabilidade, *“porque a maioria das*

³⁶ A ONG Girassol era gerida por travestis da região, e tinha como objetivo principal prestar assistência por meio da distribuição de insumos e de conversas diversas com as travestis em situação de vulnerabilidade.

³⁷ Embora em Sorocaba exista a ONG Pode Crer, que tem como um dos trabalhos a Redução de Danos com travestis, através da entrega de insumos e acolhimento, não existem trabalhos em Sorocaba que sejam específicos para as Travestis em situação de prostituição, com um projeto desenvolvido especialmente para elas e lidando diretamente com as suas necessidades, como a própria questão da modificação corporal por silicone industrial, acompanhamento das travestis contaminadas por DST's-AIDS e/ou projetos de redução de danos diversos.

travestis caem muito cedo na prostituição e muitas não conseguem ter um equilíbrio, até mesmo porque são jovens, de alugar uma casa, de ter um espaço para morar” (Fernanda, abril, 2015), o que faz com que elas tenham uma grande rotatividade entre cidades com maior mercado para a prostituição. Sendo assim, *“teria que ser um projeto muito elaborado para isso ser legalizado [/regulamentado]”*.

Ela compreende que a prostituição é uma

Falta de opção, mas também é uma opção válida, porque quando você é Trans, você é vista como fetiche ambulante, sexo ambulante - mesmo que você não faça programa, os homens vão te oferecer dinheiro. Eles vão te perguntando, você andando na rua, às vezes até mesmo muito discreta, sem nenhuma apologia sexual, se eles perceberem que você é Trans, vão dar um jeito de chegar em você e perguntar o quanto você cobra. É meio que você não quer dinheiro se você não fizer, tipo não quero e ponto. (Fernanda, abril, 2015)

Afirma também que muitos jovens têm interesse em saber o que é trans e como é ser trans, visto que

Hoje em dia, cada vez mais cedo os meninos querem saber como é Trans, o que é Trans. Não sei porquê, se a internet ajudou a expandir o conceito de Trans, até porque a palavra Trans é nova, as pessoas começaram a usar há pouco tempo. Isso pegou de uma tal forma que as travestis se consideram Transex (Fernanda, abril, 2015)

A terminologia Travesti está constantemente relacionada à terminologia Transexual e Transex, onde esta ligação também pode ocorrer pelo fato de a internet ter um papel de fundamental importância na socialização e democratização do acesso ao conhecimento, principalmente para as “identidades T”³⁸. Bem possivelmente, com o passar do tempo, todas as “identidades T” estarão categorizadas apenas por Transgêneras/Transgêneros, independentemente do desejo pela modificação corporal.

[...] A forma na qual elas [as travestis] pensam é bem diferenciada das outras minorias. Elas acham que não precisam de nada, elas só se irritam quando chamam o nome masculino ou pelo pronome “ele”, aí dão barraco, tiram o peito pra fora, chacoalham, às vezes ficam nuas e falam: “Onde você está vendo um homem aqui?”. E pra elas, isso é militância. Elas militam dia a dia, elas se impõem no dia-a-dia. (Fernanda, abril, 2015)

Uma lembrança que muito incomodou Fernanda durante a entrevista foi o fato de que

Sorocaba não dá nenhum apoio. Eu sei que tem vários abaixo-assinados para tirar as Trans das ruas, mas apoio, projeto para cursos, capacitação, etc., esse tipo de coisa, não tem nada voltado para Trans. E seria muito importante, porque convivendo com as Trans, todas têm um dom, um talento, muitas são até frustradas por elas não poderem exercer isso. Na verdade elas não veem como fazerem isso, eu vejo por mim mesma, que estou tentando há muito tempo exercer coisas, como é difícil quando você é Trans! (Fernanda, abril, 2015)

³⁸ Travestis, transexuais e transgêneros.

A inserção de travestis em projetos sociais específicos - principalmente as que estão em situação de rua e prostituição, aspectos que aumentam a vulnerabilidade social - como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), pautados na equidade e no respeito às suas identidades de gênero; programas de capacitação profissional, como o PRONATEC, e a cooperação com empresas da região para a abertura de vagas no mercado de trabalho específicas para essa parcela populacional é necessária para a atenuação desta situação de vulnerabilidade. Para Fernanda,

quando você é Trans, fica muito limitado. Fica muito difícil de você fazer as coisas, porque as pessoas têm uma imagem já pré-moldada de Trans, e você tem que quebrar isso o tempo todo. Eu fui fazer um curso no SENAI e também tive problemas com a questão do nome com uma professora, que eu tinha que ficar corrigindo o tempo todo. Até mesmo quando ela me elogiava, ela me elogiava como “ele”. (Fernanda, abril, 2015)

A dificuldade encontrada ainda na escola, tendo que se esforçar mais que todas as outras pessoas para se sobressair e, assim, compensar sua condição não-condizente com as masculinidades hegemônicas, persiste até os dias atuais. Além do desrespeito à sua identidade, sendo chamada sistematicamente pelo pronome masculino, ela também afirma que tudo para as pessoas trans “é mais difícil”.

3.2 - Tânia

Tânia³⁹ e eu combinamos de nos encontrar na ONG Pode Crer no mês de maio, às 16 horas. Por ser final de semana, a ONG funcionava parcialmente com um projeto chamado “Casa de Passagem” (SILVA, 2015; MEIRELLES, 2012). Ainda assim, eles cederam a chave de uma sala de acolhimento, distante das pessoas⁴⁰ que residem na Casa de Passagem, para que a entrevista pudesse ser realizada sem interrupções.

Embora o horário combinado tenha sido às 16 horas, ela me mandou uma mensagem via *Whatsapp* informando que chegaria um pouco mais tarde, pois estava no salão de beleza. Às 16h20min, ela chegou à ONG, onde nos dirigimos à sala de acolhimento para que a entrevista pudesse transcorrer com toda a privacidade.

Sua elegância e perfume eram marcantes. Extremamente bem arrumada, usando salto alto, de calça jeans e camisa decotada, mostrando todas as suas curvas milimetricamente produzidas. Sentou-se à minha frente e começamos a conversar sobre assuntos diversos, até que se sentisse suficientemente à vontade para o início da entrevista, o que ela mostrou ao brincar com a revelação de sua idade: “Ó, você já está sabendo, apaga isso depois!” (Tânia, maio, 2015).

Nascida no interior de São Paulo, Tânia morava com a mãe, o padrasto e mais duas irmãs e um irmão. Embora com alguma influência do catolicismo, sua família é predominantemente umbandista. Hoje, ela se identifica mais com o Kardecismo:

Hoje eu já me identifico mais com a religião kardecista, hoje em dia. Pela filosofia e tal, eu me identifico mais com a religião kardecista. Mas a minha formação de infância é a umbanda mesmo. A família toda é de umbanda, já é super tradicional, minha família toda, meu avô já era benzedeiro, minha vó também, eles tinham um centro e daí foi passando de geração à geração. (Tânia, maio, 2015)

Foi expulsa de casa aos 17 anos, quando

estava terminando o segundo grau e eu estava fazendo cursinho [...] e a minha mãe que bancava tudo isso, porque a minha mãe achava que eu tinha que estudar. Aí, de um dia pro outro, a minha mãe morreu, teve um infarto, caiu e morreu. E aí meu padrasto falou: “Agora vaza! Vaza porque a gente não quer você aqui, você é a vergonha da família, quem segurava as tuas contas era a tua mãe.” Daí, eu tive que ir embora. (Tânia, maio de 2015)

³⁹ De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Tânia tem idade aproximada de 40 anos, nasceu e cresceu no interior de São Paulo, negra, ensino médio completo em escola pública, família de origem umbandista, atualmente se identifica com o kardecismo, trabalha com eventos/palestras e prostituição. Tempo de entrevista 1 hora e 03 minutos, totalizando 14 páginas transcritas, as informações pessoais que pudessem identificá-las foram suprimidas por completo.

⁴⁰ Notei que muitos usuários da Casa de Passagem se referiam às Travestis pelo gênero masculino, e foi prontamente explicado que, na verdade, deveriam se referir a elas pelo gênero feminino, pois é o gênero com o qual elas se identificam naquele momento em específico através das mais variadas tecnologias de gênero.

A morte repentina de sua mãe e o fato de ter sido expulsa de casa pelo padrasto foram determinantes para que sua vida tomasse um novo rumo. A base estruturada e organizada, com apoio materno e dedicação aos estudos, foi instantaneamente interrompida. O estigma por até então ser um homossexual afeminado foi determinante para que seu padrasto a expulsasse de casa.

Antes deste ocorrido, ela já tinha terminado o ensino médio e havia ingressado em um cursinho preparatório pré-vestibular particular para auxiliar o seu ingresso na faculdade. Como o curso era pago, a sua mãe se responsabilizou pela mensalidade, pois compreendia que o mais importante era que ela entrasse em uma faculdade, por ser uma forma de ascensão social, o que foi abruptamente interrompido após o falecimento.

O reconhecimento e a valorização pelos estudos sempre estiveram presentes em suas narrativas, pois a sua mãe afirmava que a única condição de melhoria de vida se daria por meio dos investimentos educacionais (LEÃO, 2006). Esta responsabilidade foi prontamente assumida pela sua mãe.

Embora tenha começado a se relacionar afetivamente aos 14 anos, com homens mais velhos, seus vínculos afetivos não foram suficientes para que ela fosse acolhida após ser expulsa de casa. A partir deste momento, ela não tinha mais nenhum familiar que pudesse lhe ajudar, ficando em situação de completo abandono e dependendo da ajuda de amigos.

[...] primeiro, eu passei na casa da minha tia, expliquei a situação. Mas eu também não pude ficar na casa dela, daí eu encontrei umas amigas, umas amigas Trans e uns amigos gays, aí eles falaram para eu ficar em casa [deles] um tempo, na época eu estudava e também trabalhava de manhã como telemarketing, e à tarde como desenhista de festa infantil, e à noite, estudava. (Tânia, maio, 2015)

Por conta da sucessão dos fatos como o falecimento da mãe, expulsão de casa, o estudo à noite, a necessidade de trabalhar com telemarketing pela manhã e desenhista de festa infantil pela tarde, Tânia deixou de se dedicar com afinco aos estudos, interrompendo o cursinho.

Posteriormente, ainda que indiretamente, se viu obrigada a sair dos dois empregos - em parte, pela homo/transfobia vivenciada.

Tanto que eu fui mandada embora por causa disso: porque chegou um cara, um cliente, e ele falou pro meu chefe 'que foi lá buscar um documento e que falou com uma mocinha daqui e vim buscar um documentos'. Aí, meu chefe falou que não tem nenhuma mocinha aqui; e aí, ele [o chefe] falou que não, aí meu chefe me chamou e perguntou se era eu, aí, assim que eu abri a boca, o cliente falou que era essa mesma. Aí, meu chefe disse que não era mocinha e sim mocinho. Daí, meu chefe achou que eu estava falando que eu era mulher e me mandou embora. (Tânia, maio, 2015)

As dificuldades encontradas por pessoas que estão à margem da heteronormatividade aparecem em quase todos os momentos de suas vidas. O simples ato de atender ao telefone e passar informações torna-se motivo de juízo de valor, levando-a a perder seu emprego. A heteronormatividade se faz presente pela reiteração discursiva das performatividades de gênero.

Mesmo com a afirmação do dono da empresa de que “*era um menino e não uma menina*” (Tânia, maio, 2015), ela não se sentiu ofendida, não interpretando o que vivenciou como uma discriminação por orientação sexual e expressão de gênero:

porque na realidade, eu nunca fui uma pessoa que vivi num mundo em que não era meu, entendeu? Eu sempre fui muito ciente do que eu era, até onde eu poderia falar, fazer, ir. Sempre fui muito pé no chão. (Tânia, maio, 2015)

Após abandonar os estudos e os dois empregos formais, uma amiga que fazia programas sexuais a convidou para acompanhá-la - não para fazer o “programa” em si, apenas para acompanhá-la até o local e ficar lá fazendo companhia.

Seu bom relacionamento com prostitutas e travestis da região favoreceu para que ela fosse aceita e inserida no meio social com maior facilidade. A sua vida sexual começou a partir deste aceite ao convite:

parou um carro, ela foi atender e ele falou “não, chama aquela ali”, porque na época eu aparentava sapatão, uma lésbica, eu não aparentava um gay no caso. Daí, ele falou “chama aquela ali”. Aí, eu fui atender e fiz o meu primeiro programa ali. E dali, não parei mais. (Tânia, maio, 2015)

Sua “primeira vez” ocorreu neste dia, na prostituição. Até então, nunca tinha consumado, de fato, o sexo com penetração. Suas vivências sexuais se davam, no máximo, através de brincadeiras, visto que o estigma e a homo/transfobia eram muito presentes durante a sua juventude.

era tudo muito escondido. Tinha aquelas brincadeiras de esconde, que você vai e se esconde com o cara. Todo mundo tentava achar, mas você se escondia muito bem escondido, e aí você ficava, mas tipo, fazer o sexo mesmo, com penetração completa, eu fiz quando comecei a fazer programa. Daí, eu já tinha uns 18 para 19 já. (Tânia, maio, 2015)

Esse início da vida sexual apenas na prostituição se deu por impedimentos anteriores de ordem pessoal:

a gente tinha muito medo [de iniciar na juventude], porque eu tinha muito medo de machucar, muito medo que alguém descobrisse, tinha medo de dar desgosto na família, eram várias coisas que impediam você de fazer o sexo. e então, você namorando um cara mais velho, você tinha um medo também de, sei lá, de sua mãe descobrir, então a gente não fazia, era mais com brincadeira mesmo. Mas aí, na rua, eu fui aprendendo com as minhas amigas, como era, como se fazia. (Tânia, maio, 2015)

Por conta da vergonha associada à sua então condição de homossexual afeminado, seu envolvimento afetivo no ambiente escolar foi pautado por “*namoros platônicos, [onde] você namorava ele, mas ele jamais sabia que você era namorada dele. Era só platônico mesmo, mas nenhum relacionamento, só na minha cabeça.*” (Tânia, maio, 2015).

O estigma que as pessoas que estão à margem da heteronormatividade vivenciam no ambiente escolar faz com que elas fiquem em um lugar inferiorizado nas relações afetivas. Ainda que reconhecesse o desejo e necessidade de relacionar-se afetivamente com colegas da escola, ela reconhecia que sua condição dificultava a consumação e, principalmente, fazer dele um ato público.

Desenvolver mecanismos específicos de resistências para que pudesse ter inteligibilidade. Portanto, uma das formas que criou para isso foi por meio de sua vestimenta enquanto forma discursiva:

fazia minha mãe comprar umas calças mais psicodélicas para mim, usava mais blusa cortada acima do umbigo, daí eu peguei um sapato preto social que ela me deu, customizei o sapato, coloquei uma sola gigante e fiz a minha primeira plataforma, nessa parte eu customizava, mas tudo com uma certa coerência porque eu não queria chamar tanto a atenção. (Tânia, maio, 2015)

Embora tenha afirmado que “*minha cara e minha voz já chamavam a atenção por si só. Então, eu não precisava mais de roupa para chamar*” (Tânia, maio, 2015), percebe-se que sua vestimenta resistia aos padrões de gênero binários, fazendo uso de signos tipicamente pertencentes à feminilidade, como o caso da camisa acima do umbigo.

Ainda assim, não teve interesse em fazer adaptações ao uniforme escolar, pois não viu necessidade para tal, uma vez que “*eu já era assim, gay mesmo!*” (Tânia, maio, 2015) [apontando com as mãos para o próprio corpo].

O uso do uniforme feminino não era uma grande preocupação para ela, porque não era uma demanda existente na época, assim como o inexistente interesse pelo uso do nome social:

Na época não, na época nem tinha essa coisa de nome social. E eu nem pensava, porque eu não sabia que eu era Trans, eu sabia que eu era diferente, eu sabia que eu não gostava de mulher, eu sabia que eu gostava de homem. Mas na época, não tinha essa instrução de você gosta disso e você é isso, não tinha esses rótulos que temos hoje, [na época falavam que] você é gay e pronto! (Tânia, maio, 2015)

A escola foi um ambiente de constante discriminação, incivildades e violências diversas para ela. A homo/transfobia sempre esteve presente em sua trajetória escolar onde casos de agressões⁴¹ foram muitas vezes narrados durante a entrevista:

⁴¹ Percebeu-se a existência de um reconhecimento de normalidade perante as agressões sofridas como atos normais para a adolescência.

Já briguei bastante com menino, menino já me bateu, eu já bati, e a escola não fazia nada porque a gente não levava isso para a direção, não tinha isso. A gente sofria muito bullying, que hj em dia tem nome de bullying, mas antes a gente sofria muito esse preconceito (Tânia, maio, 2015)

A violência não era oriunda somente dos alunos; os próprios professores contribuíam com esta prática discriminatória através do incentivo de humilhações, colocando apelidos maliciosos e disseminando chacotas sobre a sua feminilidade. Isso aparecia, por exemplo, no caso da sua letra ser arredondada,

muitos professores falavam ‘vem mocinha, vem escrever [na lousa]’, e era assim. Os professores falavam isso, com certeza! Hoje em dia tem isso [dos direitos às pessoas transexuais e travestis], mas antigamente, não era assim, Tássio. Antes, você sofria o preconceito e, ou a gente lutava ou você sentava⁴² (Tânia, maio, 2015)

O apoio do corpo docente e gestor perante as incivildades diversas mostram que a violência simbólica está presente no ambiente escolar enquanto forma de manter dentro do armário as pessoas que estão às margens da heteronormatividade e fazer delas exemplos de comportamentos que não devem ser repetidos por outras pessoas.

Narrou um episódio onde estava aproximadamente no 7º ano do Ensino Fundamental II e, a pedido de seu professor, foi em uma outra sala de aula dar um recado. Neste momento muitas pessoas começaram a chamá-la de “bichinha” por ter a voz muito fina, fato esse que a fez xingar algumas pessoas dessa classe, que afirmaram que “iam me pegar lá fora”. Ainda que houvesse outro professor na sala de aula, nenhuma atitude foi tomada e houve a consumação da violência no lado de fora da escola.

eu contra dois, e foi pedrada, foi isso aí. E a escola não fazia nada [...] A coordenação não fazia nada porque era depois do portão, né? Mas se hoje ainda tem, imagina antes, né, Tássio? Hoje em dia a gente vê tanta violência na classe, fora dela, imagina na época. E tudo começa na escola. (Tânia, maio, 2015)

Tânia afirmou que os próprios professores acionavam diversos dispositivos que encorajavam outros alunos a criarem e disseminarem apelidos jocosos com o objetivo de subalternizá-la. Quando questionada perante o posicionamento do corpo gestor para coibir estas ações, afirmou que na verdade o corpo gestor também sabia destas ocorrências e a culpavam por “ser como era”, mostrando que a sua expressão de gênero compactuava para um intenso processo de discriminação.

A forma que a mãe encontrou para incentivá-la a resistir a todo esse processo estigmatizante foi a de forçá-la a se defender, nem que fosse através do uso da violência física, para que não fosse alvo constante de humilhações diversas.

⁴² O “sentar” remete à sofrer as consequências e/ou violências.

Tânia afirmou que aprendeu a se defender de forma agressiva por conta das diversas incivildades e violências sofridas: *“E a violência é assim: hoje você leva na cara e dá a outra face, ah tudo bem bateu, ok. Amanhã você leva um tapa, você reluta e vai embora. Na terceira você leva um tapa e já dá outro, porque está no instinto da gente de se defender, entendeu?”* (Tânia, maio, 2015)

Afirma, ainda:

sempre fui uma pessoa que não levava desaforo pra casa, porque a minha mãe mesmo falava “se você...” [interrompeu a fala para lembrar do seguinte episódio:] Eu lembro uma vez que eu tinha uns 7 ou 8 anos, daí eu briguei na escola, o menino me bateu, me chamou de bicha, alguma coisa assim, me bateu e eu cheguei chorando. Aí, ela me disse: “da próxima vez que você chegar chorando você vai apanhar [ainda mais]. Você tem que se defender, porque eu não vou estar lá para te defender”. Então, foi aí que eu comecei a me defender, na raça mesmo. Se vinha pra cima, eu ia também. (Tânia, maio, 2015)

Este aprendizado serviu para que ela desenvolvesse formas de resistência contra as opressões vivenciadas sistematicamente no ambiente escolar. Além da própria violência e agressão em si, Tânia refere que tinha uma personalidade mais impositiva, o que trazia apreensão das pessoas. *“As pessoas já não chegavam mais pra me bater, porque eu já intimidava no sentido de, eu já fazia uma cara que a pessoa já não gostava, [afirmavam:] ‘não vamos nem mexer, deixa ali’, e pararam de me xingar e bater”* (Tânia, maio, 2015).

Logo, a instrução do uso da violência como forma de resistência foi uma das maiores preocupações de sua mãe, que sempre afirmava que *“eu não vou estar lá para te defender”* (Tânia, maio, 2015). O que, de fato, aconteceu após o seu falecimento quando, não havendo mais a sua proteção, Tânia foi expulsa de casa e renegada pela família.

Percebe-se que o investimento educacional e a preocupação pela segurança de Tânia estiveram muito presentes no cotidiano de sua mãe que, reconhecendo a sua expressão de gênero mais feminina, compreendeu que a escola seria uma forma de trazer condições de sobrevivência para Tânia num momento em que ela não estivesse mais presente.

Sendo assim, Tânia buscou diversas formas para resistir às discriminações sofridas no ambiente escolar com o propósito de concluir os estudos e, assim, ter maiores possibilidades de emprego. Entretanto, esta trajetória foi muito conturbada e requereu o acionamento de diversas estratégias como forma de possibilitar sua manutenção no ambiente escolar.

A sua facilidade em disciplinas de exatas fez com que aprimorasse, ainda mais, os conhecimentos obtidos durante a aula. Quanto mais desenvolvesse suas habilidades, mais chances teria de ser útil: *“Por exemplo, aí na sala de aula, eu era o primeiro aluno de matemática, eu achei um meio de diminuir o preconceito fazendo com que as pessoas*

precisassem de mim e a minha condição era para que parassem de me xingar, entendeu?” (Tânia, abril, 2015).

Enquanto para muitas pessoas que estão à margem da heteronormatividade, a participação na aula de educação física costuma ser um fator que causa frustração e preocupação, ela encontrou uma compensação por sua própria condição, visto que

na época, eu desenvolvi uma técnica. Porque como eu era a bichinha da escola e ninguém queria no time, daí eu comecei a ficar boa naquilo, comecei a jogar vôlei e era a levantadora, aí eu comecei a fazer tudo muito bem, [até hoje] eu tenho essa mania assim [...] e todo mundo me queria no time. [...] Foi uma forma de ser aceita, vamos dizer assim, e daí dá uma diminuída no preconceito, do vôlei eu passei pro handball, do handball eu passei pro basquete e me encontrei, porque era uma coisa mais de raciocínio rápido, e daí eu comecei a jogar muito bem, o melhor de todos na minha época. E daí, eu comecei a ser aceita no time, os caras já não me zoavam, porque eles falavam ‘não, deixa ele aqui que ele vai jogar bem com a gente, não vamos zoar’, foi uma forma de diminuir o preconceito também (Tânia, maio, 2015)

A compensação escolar através da necessidade de ser *“a melhor em tudo o que fazia”* (Tânia, maio, 2015) foi um mecanismo de resistência contra as opressões e violências, baseada no entendimento de que o respeito se daria através de sua boa atuação nas atividades avaliativas e nas aulas de educação física com as atividades esportivas: *“pararam de me xingar e bater, mas só depois de eu conseguir ser o melhor de tudo o que eu estava fazendo, do que a classe precisava, até comecei a dar aula de matemática depois, pros alunos que estavam mais fracos, na própria classe, na minha classe isso.”* (Tânia, maio, 2015)

Mesmo porque, caso ainda assim fosse alvo de chacota por determinado grupo da classe, ela teria grande possibilidade de jogar no time adversário durante a aula de educação física, e suas habilidades esportivas seriam utilizadas contra o próprio time opressor de origem:

Naquele momento, foi a estratégia mais sensata que eu consegui para diminuir o preconceito, pois depois disso pararam de me xingar, de me zoar, os meninos mesmo falavam: “na, não mexe com ele não senão, ele não joga com a gente” Daí, mesmo assim, tinha um ou outro que ia xingar e aí os outros não deixavam, eles falavam: não xinga senão depois não joga. Foi a condição que eu impus. Ai quando alguém ia me zoar, alguma outra pessoa falava “não zoa com ela, senão você não joga mais no nosso time” (Tânia, maio, 2015)

O reconhecimento de suas habilidades foi central para que ela pudesse desenvolver as atividades esportivas sem que sofresse incivildades ou violências diversas. Isto se deu pelo fato de que, por ser boa jogadora, suas habilidades poderiam ser utilizadas contra o time adversário, fazendo com que todos desejassem tê-la em seu time.

As incivildades e violências eram mitigadas durante os momentos de dependência de suas habilidades, passando a ser aceita e requisitada por ambos os times, e também nas atividades avaliativas de outras disciplinas para além da educação física:

Os alunos pararam de zoar, pelo menos não na minha frente. Alguns dependiam de mim para aprender porque eu desenvolvi umas técnicas que eu tinha facilidade de aprender, e depois eu consegui desenvolver uma técnica didática para ensinar para que a pessoa também aprendesse. Aí foi bom. (Tânia, maio, 2015)

Vale ressaltar ainda que, além de as aulas serem generificadas, os times eram divididos pela presença ou ausência de camisetas por não haver uniformes específicos para a prática esportiva. Isso gerava um momento de tensão:

eu sempre brigava para ir no de camisa, para não ter que tirar a camisa, entendeu? [...] nunca, nunca [joguei no time sem camisa], porque eu acho que os professores também já sentiam e eu era muito rápida, assim, eu já ia direto pro com camisa (Tânia, maio, 2015)

Embora fosse comum que os alunos fossem ao banheiro após a aula de educação física para que pudessem se limpar e se arrumar, ela nunca foi. E, quando muito necessário, ia apenas ao privativo, na cabine individual, pois nunca foi cogitado o uso do banheiro feminino. Para tanto, só “*usava o banheiro masculino que tivesse porta, não usava esses mictórios, essas coisas não! Sempre porta e sempre trancada!*” (Tânia, maio, 2015).

A não utilização de mictórios e a utilização das cabines individuais apenas quando necessário, mostra como o uso do banheiro público é um fator de grande constrangimento e atenta contra seus direitos mais fundamentais das pessoas a margem da heteronormatividade. O banheiro, enquanto um espaço generificado e com forte presença deste marcador, torna-se ambiente de grande apreensão e riscos diversos.

Em sala de aula, com a presença dos professores, episódios de incivildade e violência simbólica também eram sistematicamente praticados. Preconceitos diversos foram protagonizados por professores:

tiravam sarro. [...] Mas sempre tem um professor que meio que dá uma tiradinha de sarro, né? Mas depois isso passou, é que antes a gente não tinha isso de ir para a direção, né? Porque a gente, da década de 90, você ainda não sabia totalmente dos seus direitos, até que ponto você ia, né? Porque às vezes você poderia ir, reclamar e ouvir "mas a culpa é sua, olha o jeito que você é" (Tânia, maio, 2015)

Criou-se um mecanismo de resistência com o objetivo da diminuição do estigma através da necessidade de ser a melhor aluna, como ser a melhor aluna nas disciplinas em que tinha maior facilidade, como nas disciplinas de exatas, onde “*na sala de aula, eu era o primeiro aluno de matemática, eu achei um meio de diminuir o preconceito fazendo com que as pessoas precisassem de mim e a minha condição era para que parassem de me xingar, entendeu?*” (Tânia, maio, 2015).

Ainda assim,

quando eu sentava na mesma mesa de um menino e [ficava] ensinando, tinha uns que falavam 'hmmmm, tá pegando, tá fazendo, tá não sei o que' quando a pessoa que eu estava ensinando demonstrava que realmente estava tendo interesse no exercício escolar; daí as pessoas que estavam zoando meio que ficavam sem graça [e a incivildade cessava]. (Tânia, maio, 2015)

Ressalta-se que a legitimação da violência também foi feita pelo próprio professor, por meio da constante prática de contar piadas e fazer chacotas. Ainda assim, como forma de compensação, ela dedicou-se ainda mais à sua disciplina com o intuito de conseguir o seu respeito. Neste momento em que começou a se destacar como aluna, o professor pediu seu apoio para auxiliar outros alunos com dificuldades, e assim explicar a eles a resolução dos exercícios.

Foi neste momento, especificamente aos 14 anos, que

os alunos pararam de zoar, pelo menos não na minha frente, alguns dependiam de mim para aprender porque eu tinha facilidade de aprender, e depois eu consegui desenvolver uma técnica didática para ensinar, para que a pessoa também aprendesse, e aí foi bom. (Tânia, maio, 2015)

Afirma, também, que a criação deste mecanismo de compensação se deu a partir da percepção de que a reação por meio de agressividade como resposta à violência seria ineficaz, onde pensava:

não, eu tenho que sair dessa! Como que eu vou sair dessa? Eu não posso bater em todo mundo. Como que eu vou fazer?'. Aí, eu desenvolvi esse lado [de se dedicar aos estudos para ser a melhor] para ter o respeito" [...] A violência em si, você tem que descobrir outros caminhos para que as pessoas se conscientizem, e falar 'não, vamos parar, porque isso não tá legal, vamos fazer outra coisa". (Tânia, maio, 2015)

Embora não seja adepta da violência, Tânia reconhece que há momentos em que ela se torna necessária como resposta às discriminações sofridas. Episódios de discriminação, por vezes, tinham respostas de enfrentamento verbal que evoluíam para um confronto físico:

ia falar na classe e eu tinha a voz muito fina ainda, e daí você ia falar na classe e todo mundo começava "ah bichinha, isso e aquilo", daí eu xingava. Daí os caras, lógico, não iam se intimidar, e falavam que iam me pegar lá fora e blá blá blá.. E o professor não fazia nada até estourar [...] Era eu contra dois, e foi pedrada, foi isso, aí [os outros alunos] faziam roda, aquele roda assim de 'ê ê ê ê...'. A coordenação não fazia nada, porque era depois do portão, né? Relativizou a violência vivenciada afirmando que se hoje em dia a gente vê tanta violência na classe, fora dela, imagina naquela época. (Tânia, maio, 2015)

Apesar das violências ocorrerem em um contexto escolar, Tânia acredita que a origem do preconceito é familiar:

eu acho que tudo começa não na escola apenas, sim dentro de casa, eu acho. Porque eu acho que já vem da família mesmo, é o que eu digo, toda criança nasce formatada de preconceito, e aí, as crianças, aí dentro de casa, quando começa a falar, tipo "ai filho, fala palavrão.. falou fdp, aí que bonitinho, tá falando". Depois os próprios pais falam para xingar pra fulano ver, pra ciclano ver, né? Aí é bonito

porque é criança, mas essa criança, eles já estão implantando aquele preconceito, aquela maneira de se expressar dentro daquela criança, é quando a criança vai crescendo. (Tânia, maio, 2015)

O apoio da família à violência verbal e às ações discriminatórias das crianças são um facilitador para que elas tenham uma maior possibilidade de experimentar uma juventude munida com um discurso de ódio e com o uso de violência contra algumas parcelas sociais. Um episódio lembrado por ela, já no contexto do trabalho sexual, evidencia isso:

os pais passavam com a criança dentro do carro e os pais falavam "vai lá, xinga, xinga, xinga". Eles estão criando adultos preconceituosos. Eu também acho que o preconceito também já é implantando, já é um defeito de fábrica da gente, e os pais acionam isso. Aí, depois o pai acionou, chega na escola e ele vai se familiarizar com outras crianças que também já têm isso implantado, e aí, né... Se familiariza, e começa a criar um grupo preconceituoso, e aí é uma bola de neve, uma sequência [de fatos e atos discriminatórios]. (Tânia, maio, 2015)

É possível supor que o investimento educacional e o apoio de sua mãe perante sua singularidade fizeram com que ela passasse a desenvolver o interesse por si mesma e a valorização do seu jeito:

depois dos 14 anos, eu comecei a gostar da diferença. Eu comecei a me aceitar, eu comecei a me olhar diferente. E isso pra mim foi importante, porque tudo foi um processo porque eu acho que não seria essa pessoa que eu sou hoje se não tivesse tido essa coerência de criança, entendeu? É por isso eu acho que eu desenvolvi meu espírito de militante, entendeu?

Ainda que tenha terminado o Ensino Médio e tenha interesse em cursar uma faculdade, afirma que continua estudando conteúdos diversos pela internet e futuramente pretende cursar o ensino superior na modalidade de ensino à distância (EAD). Só não o fez ainda pela dúvida de qual curso escolher de acordo com as possibilidades da profissão pretendida.

Esta compreensão de ser diferente desde a juventude combinada à manutenção dos estudos por meio da internet fez com que ela mantenha um papel presente na militância das Travestis na região de Sorocaba:

Mas eu acho que pra mim foi bom porque foi um modo de sobrevivência, mas dai pra mim. 'Eu na escola' e 'eu caindo pra rua', foi um divisor de águas, porque o escolar, a bichinha escolar, não tem a mesma força, vamos dizer, do que a bichinha que cai na rua. (Tânia, maio, 2015)

3.3 - Maitê

Combinamos⁴³ um encontro em sua casa, no dia 13 de maio, às 20hs. No dia 12 de maio, entrei em contato com ela via *Facebook* para confirmar a realização da entrevista, onde ela me informou que não estaria disponível. Receberia uma conhecida de outra região, que a conhecia há anos e, por isso, não seria possível nos encontrarmos naquela data específica. Quando questionada sobre qual seria o melhor horário para o próximo encontro, no domingo, a mensagem foi visualizada e não mais respondida, tendo o mesmo ocorrido no dia 15 de maio. Esperei 25h para que as abordagens virtuais não fossem a fizessem sentir-se intimidada ou fossem interpretadas como cobrança, visto que ela não tinha obrigação alguma em participar.

No dia 16 de maio, retomei o contato, perguntando: “*Tem alguma noção de qual o melhor horário pra ti, querida?*” (Tássio, maio, 2015). Neste momento, ela informou apenas “*19hs*”, sem qualquer outra possibilidade de interação. Ainda assim, eu enviei: “*Perfeito, amanhã às 19hs, aí na rua [nome da rua]. Ok?!*” (Tássio, maio de 2015). Mais uma vez, a mensagem foi visualizada e não respondida.

Apenas no dia seguinte, dia 17 de maio, às 16h23min, ela retomou contato, informando: “*Sim. Td. Sert. 20.00 tá. Sert. Pode vi. Direto. E que. Eu tou limpado. A casa é. Lavando roupas. 20.00 estou. Tranquila*” (Maitê, maio de 2015).

Já em sua casa, eu repeti a explicação dos objetivos principais e secundários da pesquisa, a forma como a entrevista estava estruturada, seu total direito de não responder a quaisquer perguntas que não quisesse e inclusive, mesmo depois da entrevista finalizada, o direito de ela entrar em contato comigo caso alguma parte que lhe trouxesse incômodo devesse ser retirada da transcrição.

Nascida no interior de São Paulo, de família de origem católica, morava com seus pais, irmã e tia. Quando questionada se a religião interferiu de alguma maneira em sua criação, respondeu:

em matéria de eu ser homossexual? Não, não, porque eu era muito reservado. Eles desconfiavam que eu era, mas foi complicado, minha infância foi complicada por causa disso [...] Principalmente pelo fato de que eles desconfiavam, sabiam, mas eles não queriam admitir, aí foi complicado, vivi sob pressão até os 14 anos de idade, quando meu pai me expulsou de casa. (Maitê, maio, 2015)

⁴³ De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Maitê tem idade aproximada de 40 anos, nasceu e cresceu no interior de São Paulo, negra, ensino fundamental II incompleto em escola pública e frequenta o EJA, família de origem cristã, atualmente se identifica com o catolicismo, trabalha como empregada doméstica e prostituição. Tempo de entrevista 37 minutos, totalizando 9 páginas transcritas, as informações pessoais que pudessem identificá-las foram suprimidas por completo.

Nas descrições das violências sofridas dentro de seu ambiente familiar, é perceptível que a sua rebeldia tornava-se necessária como uma forma de expressão e demarcação de sua condição; uma forma de autoproteção para que a sua sexualidade fosse respeitada. Contudo, ela atribui a violência sofrida à sua própria postura “rebelde”:

[...] eu aprontei muito, eu tive uma infância muito rebelde com a minha família. Por causa dessa situação, porque eu queria expressar o que eu era e eles não deixavam eu expressar. Então, eu fui muito rebelde, apanhei muito do meu pai e da minha mãe, fiz muita coisa errado, eles me batiam e qualquer coisa me reprimiam, e eu respondia dando o troco com rebeldia. (Maitê, maio, 2015)

Durante a entrevista, foram sistemáticos os momentos em que ela reviveu cenas de extrema violência física. Por mais que reconhecesse quão absurdas e desumanas eram todas as violências sofridas, ela acreditava que elas eram justificáveis por seu comportamento, tido como “briguento e encrenqueiro” (Maitê, maio de 2015). A cena que mais marcou Maitê foi quando sofreu

violência em casa, porque meu pai me batia com fio de ferro. E depois que ele me batia, ele mandava eu tirar a blusa e ir pra rua para todo mundo ver e mostrar pra todo mundo que eu apanhei. Eu apanhava por motivo besta como ‘não faça isso e você ia e fazia’, desse negócio de escola, de suspensão, de responder para eles, etc. [...] Eu brigava muito, eu era de brigar, por pessoas que queriam zoar, chamar de bichinhas, etc. E quantas e quantas vezes eu já fui para a secretaria, já levei suspensão, e falavam que eu era muito briguento, porque até na escola eu fui uma pessoa muito revoltada, e eu tinha aquele comportamento de pessoa que não queria nada com a vida (Maitê, maio, 2015)

As incivildades, violências simbólicas e físicas que ela sofria dentro da própria casa fizeram parte de seu cotidiano, onde era vítima de xingamentos constantes como “viadinho” e “bichinha”. Seu relacionamento com a irmã mais velha também foi pautado em episódios diversos de violência.

Embora tenha buscado relativizar os diversos episódios de incivildades homo/transfóbicas que sofreu no ambiente familiar durante a sua juventude, problematizou a si mesma, durante a entrevista, se os xingamentos realmente tinham uma carga discursiva de homo/transfobia. Ela concluiu que tais incivildades direcionadas a ela realmente eram diferente daquelas vivenciadas por amigas.

Afirmou que hoje em dia não tem mais divergências com sua irmã, mas que naquela época havia muitas discussões e brigas entre elas.

naquela época, a gente brigava muito, mas de se pegar mesmo e ela me chamava de viado, que eu era vagabundo, era complicado mesmo. E eu era complicado mesmo. Então, eu me acomodei em cima dessa situação. Me acomodei de não estar nem aí com a vida, de não saber de nada, já que eles me xingavam e falavam, então eu pensava ‘já que é, vamos ser mesmo!’ (Maitê, maio, 2015)

Estudou até antiga 6ª série, atual 7º ano, quando foi obrigada a abandonar os estudos após ser expulsa de casa. Seu comportamento rebelde, onde sempre estava inserida em discussões e brigas familiares e escolares, foi um dos motivos para que fosse expulsa de casa e assim não trouxesse maiores problemas à família e à escola.

Quando Maitê se lembrou das aulas de Ciências, sua disciplina favorita, em nenhum momento comentou sobre a matéria especificamente, mas sobre a professora, a sua vestimenta e a forma como se portava em sala de aula. Durante a entrevista, essa professora apareceu como uma figura de identificação. Outro fator que a levou a atribuir boas lembranças a essa professora foi o fato de que ela “*nunca discriminou, até porque na escola eu não era muito desmunhecado, eu preferia mais a descrição*” (Maitê, maio de 2015). Assim como,

Eu gostava muito da professora de Ciências. Eu olhava nela, e hoje em dia eu vejo que ela era muito perua, cabelão, era professora que tinha uns 40 e poucos anos e o cabelo bem escovado, umas pulseironas, e acho que eu me identificava com ela, porque hoje em dia eu sou desse jeito, de bolsa grande, tanto que meu celular é uma tablet. Então, eu gosto de coisas assim, e me identificava com ela, inclusive eu ia muito bem nas aulas dela e ela nunca deu a entender nada (Maitê, maio, 2015)

Esta boa acolhida por parte da professora aparentou ser de fundamental importância para que ela se sentisse bem em sala de aula e inserida no processo educativo. Sabe-se que a construção do relacionamento interpessoal entre o corpo discente e docente é pautado pela empatia e respeito, podendo haver maior ou menor vínculo.

Compreendendo a importância que essa professora teve em sua formação escolar, ainda que rápida e intermitente, conta que utiliza muitos dos signos comuns à professora, como bolsas grandes, pulseiras, etc.

As questões acerca do nome social não eram presentes em sua época escolar e, por isso, não foi uma reivindicação que chegou a fazer ou, até mesmo, julgar necessária para ser mais bem inserida. Ainda assim, afirmou que suas amigas a chamavam por apelidos femininos quando começou a frequentar boates LGBT, aos 14 anos de idade.

Não, não pensava nisso, porque nessa época não tinha isso. A gente tinha essas de chamar de alguma personagem da novela Renascer, por causa da época da novela, e pronto. Mas assim, querer querer ter nome feminino? Uma que nome feminino não tem essa no meu bairro, eles me chamavam pelo apelido, ou meu nome mesmo. (Maitê, maio, 2015)

Ainda que as reivindicações ao nome social não fizessem parte das demandas de sua época, o uso do banheiro era algo que lhe trazia desconforto. Principalmente pela insegurança que poderia vivenciar dentro dele.

O grande problema em utilizar o banheiro se dava pelo fato de ser um ambiente com baixa vigilância por parte das pessoas da escola, havendo uma maior possibilidade de

acontecer algum atentado contra a sua segurança: “*não suportava ir ao banheiro porque eles ficavam olhando, sabiam que eu era, ai tinha as piadinhas, então eu preferia ir antes do recreio ou depois do recreio, nunca ia no recreio. E se entrasse alguém eu já ficava trancada la dentro, porque eu só usava a cabine individual.*” (Maitê, maio, 2015)

O uso do uniforme enquanto traje obrigatório era a camiseta da escola e uma calça jeans. Não teve interesse em modificá-lo para que se adaptasse à sua expressão de gênero não condizente com as masculinidades hegemônicas.

Já tinha um viado lá na rua de cima, então os holofotes era tudo pra ele. Eu deixava tudo pra ele, pra ver se esqueciam de mim, porque quando eu vi meu pai falando dele, era melhor eu evitar mesmo. (Maitê, maio, 2015)

A utilização estratégica do armário como forma de segurança e proteção foi necessária para que ‘os holofotes’ ficassem focados nesta outra pessoa, fazendo com que ela pudesse sofrer menos com este estigma no ambiente escolar.

A percepção de terceiros por uma suposta homossexualidade era bastante arriscada:

Por isso “na época [da escola eu] usava camiseta e a calça era jeans, mas eu nem modifiquei nada porque não tinha como, porque eu não podia dar muita pinta. [...] Eu usava mais a discrição por causa da minha família, porque eu apanhava muito e com fio de ferro”. (Maitê, maio, 2015)

Este histórico de violência por meio de incivildades e violência física extrema, como o de apanhar com fio de ferro, foram marcantes em suas narrativas. Ainda que num outro momento da entrevista eu tenha buscado retomar estas passagens para compreender o quanto eles influenciaram em sua trajetória escolar, foi perceptível (e respeitado) o incômodo - motivo pelo qual eu não busquei um maior aprofundamento.

As diversas situações de confronto na escola eram, muitas vezes, iniciadas pela intolerância dos outros com a sua diferença em relação à heteronormatividade, como no caso em que

sempre levava um álcool e um detergente dentro da bolsa, e um paninho para sempre limpar a minha carteira, porque era toda rabiscada - e aí, eu escutava muito “Xuxa lavadeira”, e eu tinha que sair para lavar o pano [...] na época eu não podia contar para ninguém, eu nunca pude contar pra ninguém, era eu e eu. (Maitê, maio, 2015)

As incivildades, proferidas por outras pessoas de sua sala de aula, eram validadas pelo discurso dos professores, pois “*os professores mesmos falavam para mim que eu era viadinho, que eu era viado e [com isso,] eu não tinha reação*” (Maitê, maio de 2015). Até mesmo aos seus pais era difícil relatar o sofrimento das incivildades e violências sofridas na escola.

Seus pais a levaram a um psicólogo para normatizar seu comportamento. Para seu espanto, não houve nenhuma recomendação direta por parte do profissional, que manteve um diálogo apenas com seus pais. O psicólogo não chegou a conversar diretamente com ela, visto que *“ele perguntava sobre o exercício e tal, mas pra mim ele não falava nada, mas falou para os meus pais”* (Maitê, maio de 2015). Ainda assim, as violências físicas sofridas em casa não cessaram.

Muitos dispositivos disciplinadores foram acionados para que ela fosse normatizada dentro dos padrões de gênero esperados. Um deles foi ter sido obrigada a jogar futebol em um time da região:

No entanto, quando eu morava com meus pais, eu joguei futebol num time da região, porque o meu pai achava que com isso ele ia tentar fazer eu virar homem. Ele não falava assim, mas aí, eu até que gostava, mas depois eu fiquei meio constrangido, porque tinha vestiário e tudo mais. Aí eu troquei a minha matrícula para o vôlei, e falava para ele que estava indo pro futebol, mas eu estava indo pro vôlei, até que ele descobriu e me tirou. (Maitê, maio, 2015)

Dentre os mais diversos fatores, o uso do vestiário foi determinante para que o desinteresse pelo futebol ocorresse de forma sistemática para Maitê. O vôlei foi um esporte que despertou o seu interesse pela menor mediação do professor durante a prática esportiva. Crê-se que o fato de ser um esporte com menor intensidade de contato físico aumente o interesse pela prática esportiva, evitando, assim, situações de violências diversas (MORAES E SILVA, FONTOURA, 2011; PRADO, 2014).

As práticas esportivas na escola ocorriam sem problemas, visto que, mesmo sendo generificadas, ela gostava de jogar futebol.

fazia normalmente, eu nunca tive problema porque eu gostava de jogar futebol, então eu jogava na rua com os meninos, não tinha problema. Eu sabia que não queria, mas era algo que eu gostava e eu jogava futebol sem problemas porque, ao contrário da escolinha, eu não precisava ir ao vestiário depois, que era o que me constrangia, de ficar pelado, com homens pelados. (Maitê, maio, 2015)

Sua maior dificuldade no campo dos esportes se dava no uso do vestiário, que se negava a frequentar porque *“era complicado, porque parece que o olhar vai direto ali [ao pênis e/ou bunda das outras pessoas], mesmo você não querendo, parece que é mecânico, e você fica muito sem graça, porque sempre tem um que solta uma piadinha.”* (Maitê, maio de 2015).

Sua não adequação às masculinidades hegemônicas impostas contribuiu para que seus relacionamentos afetivos fossem inexistentes:

Era complicado, porque a gente não tinha muitas informações na época, então eu não sabia o que eu era. [Até] sabia, mas esse negócio de namoro e essas coisas não, a gente gostava de uma pessoa de cartinha, de escrever as coisas, mas você

gostava para você mesma, porque às vezes a pessoa sabia, os amigos todos zoando, e eu sempre gostava de menino. (Maitê, maio, 2015)

Maitê sabia que a sua sexualidade e expressão de gênero opostas às masculinidades hegemônicas impunham a ela um regime de restrições minuciosamente detalhado no ambiente escolar, começando pelo seu comportamento em não ‘dar pinta’, aproveitar a visibilidade do outro rapaz gay para que ela não fosse percebida e conseqüentemente discriminada, assim como ter uma série de posturas que a mantivessem em segurança.

Sua primeira relação sexual foi aos 11 anos, com um rapaz 4 anos mais velho, embora tenha considerado que *“era [mais] brincadeira de molecagem da rua [visto que] foi uma transa só, era mais brincadeira de bairro.”* (Maitê, maio de 2015).

Afirma que estes relacionamentos não eram públicos em virtude do estigma em que a homossexualidade estava envolta, no qual apenas

Ficou público porque já me pegaram, e foi uma vergonha. Essa coisa de brincar no campo de futebol, aí foi todo mundo embora e só ficou você e ele, aí vai para um lugar escondido e, de repente, está todo mundo olhando. Eu tinha uns 12 anos, o medo [era] de cair na boca do meu pai. (Maitê, maio, 2015)

Ainda que qualquer relacionamento afetivo-sexual fosse privado, Maitê foi vítima de uma tentativa de violência sexual, quando *“tentaram uma vez. Me pegaram pelas costas a força, eu era pequeno. Eu contei para amigos, mas ninguém acreditou em mim”* (Maitê, maio de 2015). Os motivos de ter sido desacreditada após contar sobre esta tentativa de violência sexual decorreu da constante culpabilização dela pelo ato, pois teria presumidamente “provocado” a agressão por sua homossexualidade.

Ao ser expulsa de casa e não ter condições de dar continuidade aos estudos, aos 14 anos, morou na rua no primeiro dia e, a partir do segundo dia, conseguiu morar em uma casa de travestis – quando compreendeu a necessidade de trabalhar para o sustento próprio. Conta que teve grandes possibilidades de trabalho e ascensão no tráfico de drogas, por ser *“uma saída que eu achei, e era mais rápido para eu sobreviver”* (Maitê, maio de 2015).

Com o bom desenvolvimento de suas atividades no tráfico de drogas, relata ter chegado a ser gerente de uma boca⁴⁴, que posteriormente abandonou ao ver um amigo sendo assassinado⁴⁵. Descreve situações, também, de uso abusivo de drogas ilícitas:

Aí eu vi que não era mais pra mim também, fui viciada em cigarro também e parei de fumar há um ano e quatro meses, depois de fumar por mais de 20 anos. Farinha

⁴⁴ Local de venda de drogas, gerenciada por uma pessoa que costuma ter pessoas vendendo substâncias psicoativas diversas durante 24 horas.

⁴⁵ É importante ressaltar que os discursos de Maitê acerca de suas atividades no comércio de drogas ilegais são revestidos de uma aura de “poder”, o que leva à impressão de suas descrições serem, por vezes, fantasiosas. Para saber mais, ler MISSE, 1999; GARCIA, 2008.

eu parei porque deu três vezes começo de overdose, eu cheirava em média de 10g por dia, eu gostava bem. Eu parei mesmo pela dor, não pelo amor. Eu amava cheirar e experimentei crack. (Maitê, maio, 2015)

Temendo pela sua segurança e pela sua vida, abandonou este ponto de comércio de drogas ilícitas e veio morar na região de Sorocaba, convidada por uma amiga que já morava na cidade:

aí eu vim morar junto com ela, porque eu fiquei muito apavorada, fiquei em estado de choque. Eu não queria saber de mais nada, eu deixei tudo pra trás, tudo pra trás. (Maitê, maio, 2015)

Nos primeiros meses em Sorocaba, ela relata ter praticado a venda de drogas na região, em especial de cocaína. Durante este período, ficou em uma hospedagem de alta rotatividade no centro da cidade.

eu vim pra vender pra cá, e não tinha muita farinha. E aí, eu trouxe farinha pra cá e fiquei 3 meses morando em hotel, esses hotelzinho de rodoviária, porque eu tinha droga. Quem tem droga, tem dinheiro. Eu não pensava em nada, eu pensava no dia de hoje e ponto acabou, amanhã a Deus pertence. [...] eu vim com o intuito da prostituição, eu não fazia isso lá. Eu acho que comecei com 15 anos lá, porque [silicone no] peito mesmo eu coloquei com 15 anos, e foi silicone industrial. Doeu muito, mas valeu a pena. Tenho até hoje e não precisei nem colocar prótese. Ai, eu vim pra cá e trabalhei na prostituição (Maitê, maio, 2015)

Sua modificação corporal com o uso do silicone industrial se deu no mesmo momento do seu ingresso no mercado sexual: “*eu não me via [como mulher], mas eu ficava encantada quando eu via as travestis, porque elas passavam perfumadas, bem arrumadas e trabalhavam na rua, compravam o que elas queriam, elas davam uma visão de que era tudo lindo*” (Maitê, maio de 2015).

Pela ausência de qualquer projeto social visando à capacitação das travestis que se prostituem, muitas vezes a avenida acaba sendo a única forma de sobrevivência e independência financeira. Em Sorocaba, houve uma ONG que atendia exclusivamente as travestis da região

nas outras cidades estão mais desenvolvidas, como em Piracicaba, com as travestis super militantes. A gente aqui tá tentando se unir pra ver se sai alguma coisa no sentido disso. Eu acho que aqui em Sorocaba precisa de mais união entre elas, porque para elas se passou por elas, entregou um gel e uma camisinha está ótimo, mas precisa de um monte de informação, mais oportunidade para as trans e travestis, porque lá em Campinas e São Paulo, tem aquela agência de emprego de trans, e aqui não tem, porque elas querem trabalhar [na avenida] e nada [mais] – e as que trabalhavam [no emprego formal] não ganhavam o que mereciam e acabavam indo para a prostituição. (Maitê, maio, 2015)

Quando se faz necessário ir à avenida, principalmente por questões financeiras, ela faz uso de substâncias alcólicas, porque

eu tenho que beber, senão eu não consigo ficar. E não sou viciada, eu sou viciada apenas quando tenho que ir para avenida. Eu só fico na avenida com conhaque, e fora da avenida eu não bebo, tanto que nem na minha casa tem bebida, porque eu

não gosto. É mais para eu aguentar [as horas], para eu encarnar um personagem, eu não sei. (Maitê, maio, 2015)

Recentemente, Maitê começou a trabalhar como empregada doméstica, o que lhe trouxe muita felicidade e satisfação, visto que agora exerce um emprego formal. Conseguiu este cargo através de uma conhecida, que se casou com um advogado e a contratou para que parasse de se prostituir, embora que *“uma vez ou outra eu ainda vou, porque não tô estabilizada. Faz dois meses que comecei a trabalhar, tenho um monte de coisa, mas eu penso um dia em parar [com a prostituição], porque eu não gosto”* (Maitê, maio de 2015).

Maitê voltou a estudar no EJA com o intuito de eliminar matérias, e assim concluir o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, para que possa ter o diploma escolar completo e posteriormente fazer cursos de capacitação.

Um dos fatores que facilitou a sua volta aos estudos foi o respeito da instituição escolar à sua atual expressão de gênero e a compreensão de suas especificidades

Lá é super respeitoso, me chamam pelo nome feminino, e na escola que eu estudo, nós somos tratadas por número e não por nome, mas chamam a gente por nome feminino e a gente usa o banheiro feminino sem grande problema. A escola onde eu estudo é maravilhosa, os professores, a coordenadora, eles nos tratam muito bem e incentivam a gente continuar a estudar. Uma vez eu parei de ir por um tempo, e eles me encontraram e eles falaram para eu voltar, etc. (Maitê, maio, 2015)

Ao fim dos estudos regulares, ela afirmou que prestará vestibular para o curso de enfermagem. Acredita que em Sorocaba falta *“um pouco mais de oportunidade, como essa agência de emprego⁴⁶, porque tem muitas travestis que gostariam de trabalhar e gostam daqui. A avenida acaba sendo a forma na qual você vai sobreviver”* (Maitê, maio de 2015).

Ela ficou extremamente entusiasmada quando explicado sobre a Resolução 12/2015

Nossa, é muito bom, porque eu vivi essa ditadura de não poder usar a roupa que eu gostava e ser obrigada a usar o que os outros achavam que eu tinha que usar. Estava mais do que na hora, porque a escola não tem que ditar regras de você vai ser isso e aquilo, vai usar isso e aquilo, você é você ponto e acabou. Eu não estudei por causa disso, entendeu? Porque não era eu ali, não era eu ali! (Maitê, maio, 2015)

No entanto, ressalta que *“é complicado os pais não estarem presentes, porque tinha que ter mais diálogo entre os pais e a escola, porque é bem complicado, pois dentro da sua casa você é menino e lá na escola você é menina, é complicado”* (Maitê, maio de 2015).

Quando perguntei se a escola poderia ser um local de questionamento da heteronormatividade, afirmou que

⁴⁶ O TransEmprego é uma agência virtual de empregos, formadas por pessoas transexuais e travestis, preocupadas com a baixa empregabilidade deste segmento na sociedade brasileira. Busca-se fazer a intermediação entre a transexual e/ou travesti e o empresariado que tenha interesse em contratá-las para alguma vaga específica.

Sim, mas aí é aquela coisa, e os pais? Eles vão falar o que sobre essa escola? Vai falar que a escola é quem incentivou [sua livre identidade e expressão de gênero]? É complicado. Eu acho isso muito complicado. É difícil falar sobre isso, porque eu não sei como seria eu com 13 anos na escola, pois hoje as coisas estão evoluídas, e não sei como lidariam com isso. (Maitê, maio, 2015)

Sua vivência contribui para problematizarmos a Resolução 12/2015 no que diz respeito à necessidade de envolver a família, a escola e a comunidade na qual ela está inserida em um diálogo.

Ao agradecer pela entrevista e pelo tempo que disponibilizou a mim, Maitê pontuou o final da entrevista com a seguinte afirmação:

[ser travesti] é minha liberdade de expressão, compreende? Eu ser quem eu sou realmente. Eu sou travesti, transex, que seja. E eu sou o que eu sou: essa imagem, esses seios essa roupa de mulher não vai mudar meu caráter. Porque antes, eu não tinha isso e meu caráter era péssimo; e hoje e dia, eu sou uma pessoa que eu falo pra você que eu sou super tranquila, não sou influenciada por ninguém, eu faço o que eu quero, ninguém manda na minha vida, eu faço o que eu acho que é certo para mim. Tô contente com meu corpo, mas quero mexer ainda esse ano, pretendo mexer no meu rosto, colocar maçãs, puxar o olho, mas vou fazer com cirurgia plástica, já tô resolvendo isso. (Maitê, maio de 2015)

A busca pela inserção das pessoas se autoidentificam como transexuais e/ou travestis, seja por meio do nome social, do uniforme e do banheiro são de grande importância para que elas se sintam acolhidas em um ambiente que tem como costume ser hostil e que perpetua a violência simbólica, como a escola.

Garantir estes direitos a elas é assegurar suas condições humanas, respeitando seus direitos mais básicos como a forma como querem se identificar socialmente e como desejam que a sociedade as identifique e reconheça.

3.4 - Raquel

Após o contato via *Facebook* a respeito do interesse em tê-la neste trabalho, ela respondeu positivamente para participar da entrevista⁴⁷ e logo enviou uma foto de corpo inteiro, mostrando que era ela quem estava na casa de uma das interlocutoras que já haviam participado. Marcamos a entrevista para as 15h, da primeira quarta-feira do mês de junho.

Chegando no horário marcado, me recebeu educadamente vestida com chinelos, calça jeans e uma camiseta regata preta. Sentamos no sofá, e eu expliquei os objetivos da pesquisa e as questões éticas envolvidas. Mesmo com o direito à integridade e segurança assegurado, ela disse que não haveria necessidade de mudar seu nome, pois não teria “*nada a esconder de ninguém*”, visto que a vida dela era “*um livro aberto*”, e que as pessoas poderiam “*ter acesso, e assim saber quem é a verdadeira Raquel.*” (Raquel, junho de 2015).

Assim que começamos a entrevista e pedi que ela me informasse seu nome, idade e cidade de nascimento, ela perguntou se eu me referia ao “nome verdadeiro”, ao que eu respondi que fosse “aquele que ela preferisse”:

*Renato*⁴⁹. *Eu não tenho essa encanação*⁵⁰ [com o nome civil], *eu nunca tive. Tanto que minha família me chama de Renato – pai, mãe, nunca me chamaram por nome de mulher; irmão, sobrinhos, tudo me chamam por Renato, e não me incomoda. Pessoal de onde eu moro também me chamam de Renato também. Eu tenho 45 anos e nasci em Paraná*⁵¹. *Morava com a minha família, meu pai, meu irmão, 4 irmãos, sendo 3 homens e uma mulher, me dava bem com eles e as brigas eram brigas de irmão, por causa de bobeira, mas nada por preconceito.* (Raquel, junho de 2015)

Raquel foi a primeira a afirmar que o nome masculino de registro não a incomodava e nem trazia lembranças negativas, visto que lida tranquilamente com sua travestilidade, aceitando e compreendendo a socialização na qual foi inserida desde a sua infância - embora que esta socialização, quando negada o direito a respeito de sua autoidentificação, também é uma forma de discriminação e violência.

A afirmação de que as discussões com seus irmãos não eram fundamentadas em discriminações homo/transfóbicas foram problematizadas para que ela pudesse refletir se em tais confusões não constava, de fato, algum discurso discriminatório, o que foi negado veementemente.

Seu relacionamento com os pais foi positivo, tendo seu pai aceitado prontamente sua “saída do armário”, aos 16 anos, e sua mãe demorado mais para fazê-lo. Mesmo depois de

⁴⁷ De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Raquel tem idade aproximada de 40 anos, nasceu e cresceu no interior de Paraná, branca, ensino médio completo em escola pública, família de origem católica, atualmente não se identifica com nenhuma religião em específica, trabalha com confecção de perucas e prostituição. Tempo de entrevista 1 hora e 05 minutos, totalizando 11 páginas transcritas, as informações pessoais que pudessem identificá-las foram suprimidas por completo.

seus pais terem se convertido à igreja evangélica, o respeito a ela continuou igual, sem críticas à sua sexualidade. Com os irmãos, não ocorreram conflitos motivados pela LGBTfobia, embora em momentos de briga, ela fosse chamada de “viado” ou “bicha” de forma pejorativa, conforme relatou.

Graças a Deus, eu fui muito bem aceita pela minha família. Quando eu me assumi homossexual, minha mãe fez drama, falou que era desgosto da família e tudo mais. Já o meu pai foi o contrário, só a minha mãe que demorou para aceitar: O meu pai não, logo de cara ele já aceitou. (Raquel, junho de 2015)

Questionada sobre o seu nível de escolaridade, afirmou ter concluído o Ensino Médio.

Nesse momento, veio uma lembrança negativa da escola, afirmando que

Na escola, quando eu era criança, eu sofri até meus 17 anos. Por parte dos alunos, mais por parte dos meninos, porque eu só vivia no meio das meninas, as meninas aceitavam mais. Os professores nunca me discriminaram. Quando eu sofria preconceito, as meninas me defendiam – os homens na minha época, ainda anos atrás, nunca. Eram bem preconceituosos mesmo. (Raquel, junho de 2015)

Seu relacionamento interpessoal com as meninas parece ter lhe trazido segurança para que pudesse frequentar a escola com menos problemas de discriminações e violências, visto que a sua segurança vinha da aceitação que elas proporcionavam.

A amizade com meninas no ambiente escolar favorece para que as pessoas que performatizam feminilidades diversas tenham maiores condições de resistir e subverter a norma. Suas maiores dificuldades por conta de sua sexualidade se davam por causa dos meninos, mais intolerantes perante as sexualidades não condizentes com a heteronormatividade e os sexismos.

Ao mesmo tempo em que os professores não a discriminaram, eles nunca a apoiaram no combate às mais diversas formas de incivilidades e violências vivenciadas em sua trajetória escolar:

Tinha que aceitar o preconceito, não tinha muita opção; até agressão eu já sofri na rua, saindo da escola. Eu estudava à noite, e sempre tem uns bandidinhos e maloqueiros na noite, até agressão eu sofri já. A agressão foi por parte dos alunos, na época eu nem lembro o porquê. Eu estava indo embora, me pegaram de costas, me deram uma voadora, mas eu não cheguei a cair. Quando eu olhei pra trás e vi aquele bando de menino, eu saí correndo. Mas não sei quantos eram porque eram bastante, todos eram da escola, eu nem falei com ninguém da escola. (Raquel, junho de 2015)

O motivo principal para que sofresse essa violência física, segundo ela, era por ser homossexual e não “esconder de ninguém”. Além da violência física, também havia a violência simbólica por não poder dizer a ninguém o que sofreu, sem poder contar com apoio por parte dos professores e do corpo gestor.

Pessoas à margem da heteronormatividade que vivem fora do armário têm maiores chances de vivenciar discriminações diversas no cotidiano escolar, principalmente por meio de incivildades e violências simbólicas.

Ainda que não tenha contado à coordenadora sobre o episódio de violência em que sofreu uma “voadora” na saída da escola, por não se sentir segura para tal, as amigas que estavam com ela relataram-no à coordenadora, que a chamou para conversar e pediu a ela que explicasse as circunstâncias desta agressão.

[...] eu estava na 7ª série quando eu fui agredido. Meu irmão foi na porta do colégio para saber quem era, que ia resolver a história. A coordenadora me chamou para saber o que tinha acontecido. Aí, eu falei o que tinha acontecido, que eu não sabia o porque e ela chamou o tal do menino para conversar. [...] Sei lá porque eu nunca fui de falar, eu sempre fui muito tímido, desde pequenininho, eu tinha vergonha de conversar com as pessoas. (Raquel, junho de 2015)

Mesmo não tendo estudado na mesma escola, seus irmãos acompanharam as dificuldades que ela viveu por conta da sua sexualidade e expressão de gênero, o que fez com que o seu irmão mais velho fosse defendê-la após essa agressão. Tal ato de proteção a deixou muito feliz, pois fez com que ela se sentisse acolhida e mais segura.

A aceitação dos pais foi crucial para que ela pudesse estudar e concluir os estudos, porque esse apoio lhe trouxe segurança para não apenas continuar os estudos, como também para lidar com todas as dificuldades que o ambiente escolar impõe às pessoas que estão à margem da heteronormatividade.

Para Andrade (2012), o apoio familiar é crucial para que jovens possam ser mais aceitos e menos excluídos dos processos escolares. A partir do momento em que a escola está preparada para lidar com as diferenças, ela passa a ter maiores condições de lidar com as mais variadas pessoas.

Raras foram as vezes em que o corpo gestor escolar lhe deu apoio contra as violências sofridas. Outro episódio sofrido dentro da escola, no horário do intervalo, porém, fez com que a coordenadora tomasse providências.

Eu nunca fui na coordenadora reclamar, eu nunca ia porque não ia, eu fui uma vez só porque deu uma confusão no pátio comigo, de alguém querer me agredir e eu não fui reclamar, mas a diretora me chamou e perguntou o que estava acontecendo e eu tive que contar. Aí, ela chamou o aluno para conversar. Nós brigamos por causa de preconceito, tudo sempre foi preconceito. [...] Ela chamou o outro aluno e eu não estava junto, ele nem falou nada pra mim depois, ficou na dele, então mexeu mais. Nem os outros mexeram, todos pararam. Parou pelo resto do ano, pro meu alívio. (Raquel, junho de 2015)

Considerando que este período, mais precisamente de agosto ao final do ano letivo, tenha sido um “alívio”, evitava ir à coordenadoria, principalmente com medo de sofrer retaliações diversas, tanto que foi apenas uma vez relatar uma violência sofrida.

A real possibilidade de assédio fez com que evitasse usar o banheiro masculino na escola, visto que era proibida de usar o feminino. Nas poucas vezes em que precisava fazê-lo, ia às cabines individuais com porta e, ainda assim, sempre quando o banheiro estava vazio.

[...] eu ia quando não tinha ninguém, mas também não frequentava os das meninas, o dos meninos eu só ia quando estava vazio. Eu só usava aquele da portinha, e sempre fiz sentada, nunca em pé. Se entrasse alguém e eu estava no reservado, eu esperava sair para eu poder sair. (Raquel, junho de 2015)

Embora nunca tenha sofrido incivildades e/ou violências dentro do banheiro, reconhece que a grande dificuldade se dá por ser um local onde a vigilância é menor – e conseqüentemente, as chances de sofrer algum tipo de violência são maiores.

A não utilização dos mictórios se dá pelo fato de que estar em um espaço amplo e aberto aumenta a possibilidade de violências diversas. Desta forma, optava pela utilização das cabines individuais.

Dentre todas as disciplinas, a que mais lhe trouxe boas recordações foi a de Educação Artística, porque era “*bem de bichinha mesmo, de mulherzinha*” (Raquel, junho de 2015). Contraponto era a disciplina de educação física, por ser generificada e porque “*quem tinha mais preconceito era o professor de educação física*” (Raquel, junho de 2015):

A educação física era de correr, futebol, que eu odiava, e o vôlei. Eu acho que eu tinha uns 12 anos e eu não gostava, porque era o meu jeito. E eu escutava ele [o professor] gritando de longe, para todo mundo ouvir: ‘endireita essa mão, faz pose de homem’ [...] Quando era futebol eles nem me colocavam mais, porque ia ser muito hilário ver eu jogando futebol, e como eu não tinha amizade com outros meninos na escola, na infância e juventude, eu não tive. Já no vôlei, era só meninos também, mas era mais tranquilo, eles não aceitavam, né. Nunca aceitavam, então. O vôlei também era com os meninos, mas eu fazia porque eu era obrigado, não podia fazer com as meninas. (Raquel, junho de 2015)

Como não gostava das aulas de educação física e nunca tinha jogado futebol, ela participava das atividades físicas apenas quando a aula era de vôlei. Embora sempre exteriorizasse a preferência em jogar com as meninas, seu pedido nunca foi atendido. Nas poucas vezes em que jogou vôlei, os outros alunos eram obrigados a aceitá-la, visto que a atividade era avaliativa.

A questão do uso obrigatório do uniforme também a marcou, porque

não fiz nenhuma modificação, era de menino mesmo. Porque nem podia fazer nada, sabe. Homossexual na juventude, cheio de frufu. Antigamente o preconceito era tanto que, pode ver, os homossexuais de hoje são bem mais descolados do que o de antigamente, porque era muito preconceito, e hoje em dia, não. (Raquel, junho de 2015)

A proibição em modificar o uniforme não foi um grande empecilho para ela, visto que não era uma demanda necessária para a sua identificação, não trazendo dificuldades para sua ida à escola.

Além da questão do uniforme não trazer constrangimento a ela, seu nome civil também nunca foi um problema, visto que *“na escola, eu nunca pensei em usar o nome social, eu me via como homossexual. Como mulher, eu passei a me ver agora, depois que eu me transformei.”* (Raquel, junho de 2015).

As questões acerca dos marcadores de gênero, tais como a utilização do banheiro feminino, nome social e/ou uniforme feminino, não se tornaram pautas em discussões durante a década de 1980 e, por isso, não estiveram presentes nas reivindicações de diversas travestis desta época. Afirma: *“Na escola não acontecia isso [de performatizar outro gênero] porque eu tinha o cabelo curtinho, as roupas eram de menino, aí não tinha nada que.. era apenas a bicha e gay”* (Raquel, junho, 2015).

Ainda assim, volta a afirmar que sua presença era percebida de longe por conta de sua condição não-condizente com a heteronormatividade, onde

eu era muito afeminado, eu era uma mancha⁵². Todo mundo percebia de longe, na voz e tudo. Uma professora de orientação educacional chamou a minha mãe, porque ela ia dar aula e a gente tinha que fazer um desenho do que a gente quisesse ser no futuro. E eu, muito da afetada⁵³ que era, fiz um bailarino, num palco, com cortina, e tudo mais. Ela olhou isso e achou estranho, aí chamou a minha mãe. Ela foi lá e a professora falou para me levar num psicólogo, que eu tinha um comportamento estranho que não era de homem. (Raquel, junho de 2015)

O fato de quando criança almejar ser um bailarino foi considerado pela professora como um comportamento anormal que deveria ser corrigido com psicoterapia, de forma a se enquadrar nas expectativas de gênero.

Quando levada à psicóloga, durante a primeira conversa sobre os motivos que a fizeram estar lá, ela falou que a razão era ter feito um desenho no qual demonstrava a sua vontade de ser bailarino quando crescesse. A psicóloga respondeu que *“não poderia fazer mais nada. Aí, eu parei o tratamento, e foi uma vez só. Ela disse que se eu me sinto bem assim, não poderia fazer mais nada.”* (Raquel, junho de 2015).

Raquel só veio saber que foi encaminhada à psicóloga por orientação da professora um ano depois do ocorrido, quando já estava na 7ª série. Esta revelação a deixou com muita raiva, porque não compreendia o motivo de um desenho que expressava um desejo seu desencadear um processo de tratamento. Reconhece, também, que teve muita sorte pelo fato de essa psicóloga ter aceitado seu comportamento mais afeminado e não ter considerado isso algo patológico.

Por mais que a escola tenha se dedicado a criar dispositivos disciplinares sexistas, seu núcleo de amizades era

sempre com as meninas. No entanto, que eu fui me aperfeiçoar para ficar quase uma mulher, só não coloquei boceta porque eu também não quero. Não tinha meninas que não gostavam de mim, porque mulher sempre gosta de bicha, né? Mulher adora bicha, travesti, gay, elas adoram! (Raquel, junho de 2015)

Nos anos finais da escola, ela passou a estudar no período noturno, o que a fez vivenciar maiores discriminações pelo fato de os alunos em geral serem mais velhos e, por isso, terem uma criação com valores sociais de outra geração, um conservadorismo ainda maior. No período noturno, as incivildades eram sistemáticas:

No intervalo, eu ficava mais na sala de aula, eu saía um pouquinho e já voltava para a sala, ficava mais na sala que no pátio, sempre com algum grupinho de meninas. A gente sempre saía, ia lá, tomava um lanche e voltava. Eu não ficava no pátio para evitar muita coisa, sempre tinha um engraçadinho, sempre tem um engraçadinho. (Raquel, junho de 2015)

A estigmatização que as pessoas que estão à margem da heteronormatividade sofrem no cotidiano escolar faz com que momentos de vivências coletivas e harmoniosas tornem-se episódios de constrangimentos, incivildades, violência simbólica e violências físicas e/ou sexuais, onde afastar-se dos espaços de uso coletivo torna-se uma forma de se manterem seguras e, desta forma, correr menores riscos de agressão à sua integridade.

Quando rolava essa brincadeira, eu nem reagia. Eu sempre fui muito de ignorar as coisas, fingir que não era comigo. Eu ouvia, me calava, virava as costas e ia embora, eu nunca fui de agredir ninguém, ou de discutir [...] Eu acho que é bom ignorar porque, tipo assim, o que a pessoa quer é que você escandalize, grite, e você ignorando é pior para a pessoa, ela fica mais com raiva ainda. (Raquel, junho de 2015)

Os episódios de incivildades e violências diversas foram constantes, e havia dias em que “eles esqueciam que eu existia, um dia eles esqueciam. Não era todo dia, mas alguns dias eles nem lembravam que eu existia na escola.” (Raquel, junho de 2015).

Observa-se nessa fala que essa invisibilidade aparente tornava-se um fator de proteção temporária frente às violências sofridas. Todavia, a estratégia que adotou para lidar com isso deu-se no sentido contrário, expondo sua sexualidade na escola:

como eu tinha uma aceitação de mim mesmo desde pequenininho, eu penso que: se a minha família aceita, então a sociedade para mim é resto! Goste de mim quem quiser, quem não quiser vai ter que me engolir. Na escola tiveram que me engolir, e muito! (Raquel, junho de 2015)

Sua primeira experiência sexual com outro homem, “para valer mesmo”, ocorreu entre 16 e 17 anos. No entanto, quando criança, tinha o costume de fazer muitas brincadeiras sexuais com outros meninos:

Essas coisas de infância de [fazer] troca-troca⁴⁸ e tal, mas eu não trocava nada, só recebia (risos). Eu era criança, uns 12 anos em diante [...] O troca-troca era feito com a molecada da rua, amigos perto da minha casa, mas só quem fazia comigo que sabia, os pais e mães não! Os amigos sabiam. (Raquel, junho de 2015)

Sua risada quando afirmou que “*não trocava nada, só recebia*”, mostra que nunca se incomodou com essa assimetria na brincadeira, enxergando aí algo já motivado por um desejo homossexual seu. Nesse sentido, considera que

[...] sempre fui muito afeminado, eu acho que já nasci homossexual. Então, não tinha como esconder, e nem dizer que não era. Porque desde pequenininho eu era muito afeminado, eu era uma aberração até os 27 anos. [Sendo assim,] Eu tive que associar um corpo de mulher nos meus trejeitos, o jeito que eu sou hoje, eu [também] era quando menino, menino entre aspas, eu era muito afetado, uma mancha. (Raquel, junho de 2015)

É importante ressaltar que, apesar da aparente aceitação da própria sexualidade desde a juventude, Raquel utiliza termos que ressaltam o lugar de “diferente”.

O entendimento de que as pessoas são diferentes facilita para que possam se aceitar e compreender que as suas especificidades fazem parte de suas formações subjetivas e, por isso, têm total direito de reivindicá-las à sua maneira. Cabe à escola o desenvolvimento da melhor forma de democratização de seus espaços para todas as pessoas. Para Boaventura (1994), “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS-BOAVENTURA, 1994, p. 44)

Ser afeminada em um corpo ainda “masculino” conferia a ela este lugar. A transformação corporal parece tirá-la deste lugar, o que está associado à sua saída de casa e sua vinda para Sorocaba, que ocorreu por iniciativa própria – e não por pressão familiar:

Eu saí de casa com a minha transformação [da expressão de gênero que] veio tarde, com 27 anos. Daí, eu saí de casa e vim morar aqui em Sorocaba, por opção minha. Por eles, eu não sairia. Eu vim pra cá com 27 para 28 anos, eu me transformei lá e já vim para cá. Eu vim para cá em 96 mais ou menos. (Raquel, junho de 2015)

A adaptação corporal foi vital para que ela pudesse dar um novo significado ao seu corpo, que ela via como extremamente afeminado e, por isso, signos femininos eram necessários, permitindo que saísse do lugar abjeto.

porque eu tenho os trejeitos femininos e a aparência feminina. Agora, no passado não, eu era uma aberração. Eu não gostava disso, não gostava porque o preconceito é maior quando é gay. Hoje em dia não, porque tá muito mais liberal, mas na minha época era bem preconceituoso. (Raquel, junho de 2015)

Começou a utilizar o nome social em 1992, quando passou a fazer shows de transformista. Sua modificação corporal ocorreu junto à sua entrada no mercado sexual:

⁴⁸ Sexo.

Eu me bombei antes da prostituição, antes de começar a me prostituir, uns 20 dias antes. Todo mundo começa já se prostituindo, depois faz o corpo, mas eu nunca quis assim. As minhas amigas que falavam para eu ir pra rua trabalhar e depois fazer o corpo, aí eu não quis. Eu era muito magrinho, a minha estrutura óssea é pequena. Aí, eu coloquei o silicone para ficar com corpo de mulher e trabalhar também. (Raquel, junho de 2015)

Por maior que existam a dor e os riscos, ainda assim, a modificação corporal é necessária e está inserida em um “rito de passagem para deixar de ser gay e virar travesti”. No entanto, os riscos que o silicone industrial trazem à saúde também foram sentidos por ela pelo fato de ter escorrido do quadril ao tornozelo.

Compreende-se a necessidade do acompanhamento de um profissional da saúde para que tais procedimentos sejam realizados com o menor risco possível à saúde, visto que a cultura do uso do silicone industrial está e estará presente por muitos anos no universo das travestis. A criação de políticas públicas específicas, por meio de um centro de referência às travestis em situação de vulnerabilidade, também é imprescindível para que as práticas de intervenções corporais sejam mais seguras e reduzam os danos às pessoas que passam por elas.

Raquel afirma que, após um período em Sorocaba, começou a “fazer corpo de travesti” através do uso de silicone industrial para moldar as curvas de acordo com as necessidades das travestis. Neste momento, me convidou para assistir a uma sessão de bombação, para que eu pudesse compreender todas as especificidades envolvidas neste processo determinante para as Travestis.

Com relação à atuação de ONGs e do poder público na redução das diversas vulnerabilidades das travestis, Raquel considera necessária a criação de um projeto posto em prática, preferencialmente, pelas próprias travestis – para que os vínculos sejam mais sinceros. Embora tenha conhecido a ONG Girassol, de Sorocaba, ela

fazia muito pouco trabalho, fez no começo levando camisinha e essas coisas, mas depois deixou de lado. Pra mim, o melhor trabalho a ser feito é orientar, questão de orientação, camisinha e gel, conversar mesmo sobre tudo. Tudo relacionado à noite, o perigo, as doenças, a marginalidade, etc. (Raquel, junho de 2015)

Por mais que a distribuição de insumos seja de grande importância para elas, a abertura de um diálogo onde elas possam se expressar e ser ouvidas é tão importante quanto a distribuição de camisinhas e gel. A atenção das pessoas que se dedicam a trabalhar, voluntariamente ou não, com as travestis em situação de vulnerabilidade, é essencial para que elas possam se perceber além do estigma de pessoa que “apenas desenvolve trabalhos sexuais”.

É indispensável a criação de um programa específico para trabalhar com as travestis em situação de prostituição, visto que quanto maior o grau de vulnerabilidade, maiores são os riscos diversos, como o contágio por DST's de toda sorte. A criação de um grupo de apoio que conte com palestras e rodas de discussões é uma das alternativas que podem ser adotadas.

Sua maior preocupação se dá pelo fato de que

se ela estiver [contaminada], mesmo que a pessoa não tenha [aids], ela vai passar. E se a pessoa tiver, ela vai aumentar a carga viral dela, o que é pior para ela. Elas não dão importância, hoje em dia as travestis são muito drogadas e bêbadas, às vezes, não tão nem aí para a coisa. Você pode falar, mas não vai ajudar. Não sei dizer se fazem acompanhamento médico, mas tinha uma pessoa⁵⁵ na quarta-feira passada que eu fui comprar cigarro, e parei para conversar. Aí, ela veio dar camisinha e gel, aí tinha uma que se interessou e perguntou onde ela fazia tratamento para pegar o remédio, aí elas explicaram e deram mais consciência, mas tem umas que não. (Raquel, junho de 2015)

3.5 - Andressa

Nascida⁴⁹ na década de 1980, seu núcleo familiar é formado pelos seus pais e dois irmãos mais velhos. A grande influência católica em sua formação serviu para lhe dar um parâmetro cristão de valores. Embora não seja frequentadora assídua da igreja e das missas, afirma que o seu altar é o “*pé da sua cama*”, pois ali faz as rezas e preces necessárias. Um dos fatores que fazem com que ela se abstenha de frequentar a igreja é a forte rejeição aos homossexuais e transexuais naquele ambiente. Sua formação escolar foi completa, chegando a cursar e concluir o ensino superior.

Por mais que procure frequentar a igreja em ocasiões especiais ou quando procura um amparo religioso, reconhece que sua presença não é bem-vinda e muitas pessoas olham negativamente para ela.

Saiu de casa pela primeira vez aos 13 anos

porque a minha mãe não aceitava a minha vida. Eu fui viver com parentes, familiares, mas não aceitaram e eu tive que começar a trabalhar. Eu fui para uma casa de cafetina, eu tinha quase 14 anos. (Andressa, junho, 2015)

Um dos principais fatores que a levaram a ser expulsa de casa foi o fato de a mãe ter medo de que as pessoas da cidade a julgassem negativamente, trazendo vergonha para a família. Reconhece que neste momento passou a viver por conta própria e, por isso, precisou desenvolver condições de subsistência. O período em que ficou fora de foi de aproximadamente dois anos.

Os riscos que Andressa poderia correr morando na casa de parentes e, posteriormente, na casa de uma cafetina, eram menos doloridos para a sua mãe do que o “*medo das pessoas a julgarem*”. Após morar na casa da cafetina e conhecer o que era a rua e todas as questões ligadas a ela, Andressa pediu para voltar para casa, no que foi atendida pela sua mãe. Voltou a estudar em escola pública e concluiu o ensino médio.

O fato de ser oriunda de uma família tradicional de sua cidade aparentou ser determinante para que sua mãe a expulsasse de casa e ela acabasse morando em outra cidade. Tanto seu pai quanto seu irmão, ainda que morassem no exterior a trabalho, não a apoiaram. Sua mãe e o outro irmão não a ampararam quando precisou.

⁴⁹ De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Andressa tem idade aproximada de 30 anos, nasceu e cresceu no interior de São Paulo, branca, ensino médio completo em escola pública e ensino superior completo, família de origem católica, atualmente se identifica com o catolicismo, trabalha exclusivamente com prostituição. Tempo de entrevista 1 hora e 13 minutos, totalizando 18 páginas transcritas, as informações pessoais que pudessem identificá-las foram suprimidas por completo.

eu saí mais porque eu também queria sair mesmo, uma fase de rebeldia que eu queria sair. Eu queria mudar e não tinha como, eu queria buscar as minhas coisas, e lá não ia ter como. (Andressa, junho, 2015)

O fato de vir de uma família tradicional e economicamente estável a favoreceu, pois a influência pôde ser utilizada positivamente para diminuir as discriminações que poderia vir a sofrer. Para ela, a questão de ter uma família tradicional em sua cidade influenciou positivamente:

Tanto que de Transexual influencia muito mais, porque se ele tiver um padrão alto, ele é visto de uma outra forma, assim. Meio que hipocrisia né? Porque tem dinheiro, eu sei isso porque eu saio muito, em shopping, em lojas, e coisas assim você vê muito como as pessoas te tratam, né? O Brasil ainda é muito assim. (Andressa, junho, 2015)

A ausência do apoio familiar em relação à sua saída de casa foi marcante, principalmente porque o seu irmão que morava no Brasil não deu a Andressa a atenção necessária para enfrentar as diversas discriminações que sofria.

Sua família considerava que Andressa trazia vergonha, visto que ela estava à margem da heteronormatividade, fato esse determinante para que se encontrasse sozinha perante muitos enfrentamentos em sua vida escolar.

foi ausente naquela época que eu saí na primeira vez, eu fui pra Sampa⁵⁷, ele foi ausente, né? Quando eu vim para a região de Sorocaba na segunda vez, aí eu peguei e me desvinculei mesmo deles. (Andressa, junho, 2015)

Recorreu ao mercado sexual a partir dos 14 anos por ser uma forma real de sobrevivência e independência financeira. Mesmo voltando para casa depois de um período na prostituição e tendo retomado os estudos, concluindo o ensino regular escolar, a escola ainda não era um ambiente acolhedor para ela.

Eu não ia em banheiro, eu só ia em casa, eu tinha vergonha de entrar no banheiro masculino, mesmo ainda sendo um menino. Eu ficava mais perto de meninas e essas coisas assim, os sentimentos que eu tinha eram todos velados, porque se um rapaz desconfiasse que eu tinha um sentimento por ele, poderia virar uma agressão, alguma coisa né? (Andressa, junho, 2015)

A ida ao banheiro generificado sempre lhe constrangeu, fazendo com que o evitasse e usasse apenas em casa, nunca o da escola. O banheiro sempre foi um ambiente na escola que ela tinha a certeza de que deveria ser evitado, visto que a limitada vigilância compactuava para uma acentuação nos riscos contra a sua integridade.

Mesmo que a vontade de ir ao banheiro na escola fosse muita, ela não ia *porque* “o organismo da gente se adapta, eu ficava só mais assim [de ter vontade] e chegava em casa e conseguia ir ao banheiro”. (Andressa, junho, 2015)

Esta violência simbólica e as incivildades em sua trajetória escolar marcaram a sociabilização de sua juventude a ponto de fazer com que estas narrativas fossem carregadas de expressões faciais mais densas e perceptíveis mudanças na entonação de sua voz. As incivildades mais presentes eram xingamentos homo/transfóbicos, onde afirma que as pessoas a “*torturavam com apelidos*” jocosos. Sua mãe foi à escola muitas vezes em sua defesa.

Tinha piadinha, que hoje chamam de bullying, naquela época não era isso, né? Piadinha, conversa, mas assim, por eu vir de uma família que tinha muitos recursos (financeiros) então eu vivia no meio de pessoas que não eram, como eu posso falar, não era discriminado naquela época. (Andressa, junho, 2015)

Problematizou que estas incivildades eram interpretadas como ‘piadinhas’ e que, por isso, não eram motivo de qualquer tipo de atividade de conscientização pelo corpo docente e gestor da instituição escolar. Entretanto, ressalta-se que a prática de violência verbal por meio de incivildades no ambiente escolar contra pessoas à margem da heteronormatividade servem como uma disciplinarização dos corpos por meio de usar estas pessoas como exemplos de comportamento que devem ser iterados ou evitados.

A educação física esteve presente como uma disciplina que buscava normatizar seu comportamento dentro das masculinidades esperadas. O professor preferiu excluí-la das aulas quando viu que seu desinteresse era extremo.

gostava porque eu não fazia nada, [...] a aula de educação física era como se fosse aula vaga na minha época [...] os meninos jogavam bola, as meninas ficavam conversando e eu ficava lá [com elas]. Às vezes, a gente ia lá fora porque o portão era aberto e ficava na praça conversando, essas coisas. (Andressa, junho, 2015)

Enquanto as aulas eram mais voltadas às atividades esportivas tipicamente masculinas, como no caso do futebol, as meninas buscavam realizar atividades paralelas sem relação alguma com atividades físicas, como ficar conversando na praça central, do lado de fora da escola. Este costume influenciou seu processo de sociabilização com as meninas e de distanciamento dos meninos, visto que também preferiu ficar do lado de fora da escola junto das outras meninas.

Já as disciplinas de humanas eram as em que ela mais tinha interesse e facilidade de aprendizagem. Apesar da dificuldade vivenciada nas aulas de educação física, relata não ter sofrido incivildade ou violência simbólica por parte dos professores.

porque na escola eu ainda era mais menino, né? Quando eu voltei de São Paulo, quando eu já tinha ido pra rua e tudo, daí foi diferente, eu já voltei com aspecto diferente, daí eu não conseguia mais como eu era antes, era aquela coisa mais velada, mais contida, eu já não estava mais dentro [do armário]. [...] O meu cabelo já era mais comprido, eu já queria me vestir mais como menina, mas ainda não me vestia com menina. (Andressa, junho, 2015)

O fato do uniforme não ser obrigatório possibilitou que ela escolhesse e adaptasse vestimentas de acordo com suas preferências, como no caso de camisetas e calças mais justas, delineando seu corpo.

Por mais que signos masculinos a preocupassem, ela diz que não teve desejo de usar nome feminino “*porque naquela época nem sabia que era isso, não tinha nada disso de nome social, não existia*”. Assim como o próprio nome civil, masculino, “*não incomodava, porque na época não existia isso*”.

As reivindicações acerca do nome social no ambiente escolar não eram uma demanda muito presente durante a década de 1980, passando a ser centrais na reivindicação da atual década enquanto forma de reconhecimento e democratização de acesso dos espaços públicos para todas as pessoas - seja por meio de resoluções federais ou leis estaduais.

Ainda que pudesse adaptar o uniforme de acordo com a expressão de gênero que mais lhe trouxesse inteligibilidade, reconhece que a barba era algo que a incomodava muito. Principalmente pelo fato de ter uma barba marcante durante o período escolar.

tinha ódio, porque tinha menino que não tinha e eu tinha, e eu passava base, enchia a cara com um monte de coisa, porque eu não queria mostrar que tinha, e isso eu levei durante muito tempo, né? Até fazer o laser e essas coisas que eu fiz. Mas na época da escola, eu tinha muito [pêlos no rosto]. Eu tinha que tirar na pinça todos os dias, ficava horas lá puxando na pinça pra tirar e achava que não ia nascer mais, coisa que era mentira. Todo dia eu ficava lá tirando. Pra ajudar, eu tive barba muito cedo! Pra melhorar a minha situação! (Andressa, junho, 2015)

A necessidade de performatizar a expressão de gênero com a qual se identificava fez com que passasse por exaustivos processos de adaptações corporais: se hormonizar e tirar os pelos faciais com a pinça fizeram parte de sua juventude, tendo sempre como objetivo que se sentisse bem com seu próprio corpo.

Seu relacionamento interpessoal escolar estava mais centrado nas meninas, por não se identificar com os meninos e o universo masculino. Como seus irmãos estudavam na escola, ela crê que isso trouxe uma maior segurança para que ela não sofresse muitas violências

como meus irmãos estudavam lá também, tinha mais primo que estudava, então assim, meio que se desse alguma coisa ia dar briga, e na minha família sempre foi assim, de bateu em um bateu em todo mundo, então a gente ficava assim, mais de boa. Não que não tivesse alguma piada, isso e aquilo, mas eu fui levando, porque eu queria estudar. (Andressa, junho, 2015)

Mesmo com toda a proteção recebida por seus familiares, a incivildade, por meio de apelidos jocosos, esteve presente em seu cotidiano, mas foi algo que ela teve que superar para que pudesse terminar os estudos. Para tanto, como forma de compensação escolar, se esforçava para ser a melhor da classe e assim destacar-se entre as demais pessoas.

O fato de vir de uma família tradicional e com conhecidos patrimônios acumulados em sua cidade influenciou para que as discriminações no ambiente escolar fossem ainda mais invisibilizadas.

[algumas] pessoas me aceitavam muito por causa da minha família, né? Por causa dos meus irmãos, dos meus parentes, das coisas que minha família tinha. Então era mais ou menos por aí, eu não era uma pessoa que andava no meio do povão, eu nunca fiz isso. Eu só fiz isso quando vim morar para cá, em Sorocaba. (Andressa, junho, 2015)

A proteção familiar a ajudou a estar inserida nos mais diversos ambientes escolares, permitindo que a violência fosse parcialmente mitigada. Como no caso do intervalo de recreio, onde

ficava muito perto das meninas. Então, naquela época, os meninos acho que nem 'tchum'. Sabiam que eu era diferente, né? Todas [as meninas] aceitavam, tanto que hoje em dia eu converso pelo face, é a mesma coisa. Não mudou nada". Já, quanto aos meninos, alguns falavam comigo, outros não, né? (Andressa, junho, 2015)

Seu desempenho escolar sempre foi elogiado, pois buscou compensar nos estudos a sua diferente expressão de gênero. Seu objetivo era que houvesse uma diminuição, ou até mesmo supressão, nas discriminações.

eu era sempre entre os três melhores da classe, coordenação, e tal. Sempre estava no meio, eu sempre procurei, acho que também por ser diferente, eu tinha que estar em cima, para não ser prejudicada depois, né? Muito disso também (Andressa, junho, 2015)

Esse entendimento de “ser diferente” fez com que buscasse estar entre as melhores alunas da classe, obtendo notoriedade por suas qualidades como forma de sobrepor a sua condição, diminuindo a discriminação sofrida.

Outro fato marcante para ela se deu em um episódio onde

uma vez umas meninas escreveram um bilhete lá falando que eu queria ficar com um menino, no jornalzinho da escola. Aí o menino ficou louco, deu uma briga, virou uma confusão muito feia e minha mãe nunca foi de estourar. Eu lembro que ela foi [até a escola] e brigou, deu conselho tutelar, deu até justiça porque ela queria tudo né? (Andressa, junho, 2015)

E uma das maiores preocupações da diretora escola foi *porque a escola sabia que a gente era [de família] tradicional, né? [...] Minha mãe gostava de brigar, daí envolveu muita gente, né? A diretoria, o conselho tutelar, muita coisa e justiça. (Andressa, junho, 2015)*

A partir desse momento o tratamento

mudou, porque o povo ficou com medo, não de mim, da minha mãe. Os professores não mudaram porque eles sempre agiram da mesma forma, e eu também. Nunca tive um professor que me tolheu assim na época da escola, nunca tive isso, seja assim ou assado, não se comporte assim, nunca tive nenhum. (Andressa, junho, 2015)

Os episódios de brigas, principalmente fora da escola, eram rotineiros para ela. Afirma que não havia nenhum vínculo com discriminação, sendo motivados por “*bola, fofoca, bolacha recheada, porque pegou a caneta, porque quebrou isso ou aquilo, [por tudo a gente] brigava*” (Andressa, junho, 2015).

Reconhece que muitas vezes as discriminações LGBTfóbicas são interiorizadas e normalizadas (principalmente pela vítima) ao ponto em que as pessoas envolvidas não reconheçam a sua ocorrência, legitimando a violência como resultado de um simples desentendimento entre as partes. Quando, na verdade, sua origem e ocorrência são extremamente óbvias: discriminação por orientação sexual e/ou expressão de gênero.

Por mais que o desentendimento começasse dentro da escola e não houvesse condição para a consumação das agressões no território escolar, visto que havia a proibição da agressão física entre alunos, tais episódios estendiam para a parte externa da escola onde tais violências eram de fato consumadas

Eu, meus irmãos, muitos parentes, esperavam na linha do trem pra brigar, porque eu estudei numa escola onde a briga era depois da linha do trem. E brigava com menino, com menina, com tudo, qualquer coisa. [...] A coordenação chamava a mãe, o pai, mas não adiantava, chamava fulano pra conversar, mas não mudava muita coisa. (Andressa, junho, 2015)

Pode-se afirmar que a escola compactua com as práticas de incivildades e violências a partir do momento em que reconhece as suas existências dentro de seus espaços escolares e não toma nenhuma atitude de conscientização para o seu combate.

Por mais que houvesse incivildades, como piadas e apelidos jocosos, reconhece que, por ser oriunda de família tradicional, as discriminações eram mais veladas e, conseqüentemente, invisibilizadas.

No que diz respeito aos relacionamentos afetivos, mantinha-os de forma discreta:

porque não tinha como, mas já me envolvia com meninos só. Da mesma idade mais ou menos. Naquela época, eu não queria que ninguém nem soubesse, porque eu tinha medo de mim, medo do que eu era, eu não sabia nem o que eu era, eu não tinha nem consciência de que eu era. [...] Tanto que hoje eu sou envolvida com um menino que estudava comigo, eu praticamente vivo com ele, um dos caras que mais tinham aversão por mim, que não me entendia naquela época. Quando me viu há três anos atrás, viu que era totalmente diferente do que ele pensava, né? Então é mais ou menos isso. Agora nós namoramos, na época que a gente estudava era diferente, ele não entendia muito. (Andressa, junho, 2015)

Ao ser questionada sobre em que consistia esse ‘medo de mim’, afirmou:

Porque eu era um menino que se sentia menina, então era difícil porque eu gostava de meninos e os meninos raramente gostavam de mim [...] porque eu sou um transexual heterossexual [...] E eu não sabia disso, eu vim saber disso quando eu comecei a fazer tratamento há 5 anos atrás [...] no hospital das clínicas. De 2010 para cá. (Andressa, junho, 2015)

Seu processo de hormonização começou ainda na juventude, aos 13 anos de idade, por meio de informações obtidas com uma familiar. Reconhecendo a impossibilidade de acesso a profissionais especializados, buscou orientações com pessoas que já tinham o costume de sua utilização.

uns 13 ou 14 anos eu comecei a tomar Ciclo 21, que minha prima me dava. Ela era mais velha, uns 16 anos, mas eu nem sabia para que servia aquilo. Ela falava que era bom e eu fui tomando. Só que eu fui levando, levando, levando e descobri o que era hormônio mesmo, com informação correta, em 2007, quando eu comecei a me hormonizar corretamente com um endócrino e tudo. Mas antes, era o da minha prima, que ela falava que era bom pra tomar. (Andressa, junho, 2015)

Pode-se considerar que a falta de meios de acesso à informação, em um momento em que a internet não estava ainda disseminada, dificultava para que muitas delas obtivessem conhecimento sobre a hormonização.

Seu primeiro procedimento de intervenção corporal se deu por meio da bombação, onde o silicone industrial foi aplicado na região dos glúteos e, tendo ficado satisfeita com o resultado, fez uma nova intervenção tempos depois para aumentá-los. Ela diz que, embora já tivesse uma boa quantia financeira guardada para fazer a modificação em um centro clínico, com médicos especializados, preferiu fazer essa modificação com uma bombadeira. Hoje, tem próteses de silicone cirúrgico nos seios e silicone industrial nos glúteos e nas maçãs do rosto. Também afinou o nariz e o queixo, trazendo ao seu rosto feições que compreende como femininas.

Em relação às políticas públicas voltadas às travestis, Andressa observa a ausência destas em contexto local, afirmando que:

[...] não tem quem faça isso aqui em Sorocaba, não se sabe. Você vai em posto de saúde, aí preenche uma guia, aí não funciona. Não vai em nenhum lugar, não tem conhecimento de nada, aí a pessoa é iludida, indo todo dia indo lá pro posto de saúde. (Andressa, junho, 2015)

O mercado informal do sexo e a inexistência de políticas públicas específicas para as travestis aumentam a vulnerabilidade ao uso prejudicial de drogas lícitas e ilícitas para lidarem com as dificuldades existentes na prostituição.

Afirma a necessidade de um CRT⁵⁰, pela existência de diversas Travestis e Transexuais na região. Esta ausência faz com que muitas mais novas a procurem para sanar dúvidas e pedir orientações. Embora saiba da sua importância e referência para transexuais e travestis mais novas, inclusive menores de idade, afirma que não cabe a ela esta função.

⁵⁰ Centro de referência à travestis, transexuais e transgêneros.

Para ela, um dos maiores problemas para as travestis é a dificuldade em conseguir trabalho fora do mercado sexual. Os empregos formais possíveis são mal remunerados, sendo elas aceitas apenas em profissões como “lava-jato e limpar o chão”:

tem uma menina aqui que tá há seis anos numa empresa aqui, todo mundo levantou [de cargo] e ela não, tá lá na cozinha lavando prato. Só que ela acha normal aquilo. Eu já falei que não é normal, porque ela fez curso pra ir pra linha de produção ‘ai, não me chamaram porque não é meu tempo’. Aí, eu começo a mostrar como as pessoas entraram depois dela e foram para a produção ela continua na cozinha. Quer dizer, é tempo de fulano, mas não é tempo dela? Quer dizer assim, é muita coisa velada que tem, e se aqui tivesse um Centro de Referência, já seria um caminho, uma abertura. (Andressa, junho, 2015)

Para Irigaray (2010), “a quase inexistência das travestis no mercado de trabalho é resultado da estigmatização e preconceito dos quais elas são alvos, os quais, muitas vezes, se reificam em atos de violência física, desde a infância” (IRIGARAY, 2010: 7), ainda que possam ter um grau de escolaridade de Ensino Médio completo ou até mesmo com Ensino Superior completo, como no caso de Andressa, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho são extremamente densas.

Andressa reconhece que a melhor forma de lidar com as discriminações é através da militância, tanto que relatou uma conversa que teve com outras duas interlocutoras, participantes deste trabalho. Para ela, muitas travestis mais novas têm maiores possibilidades do que comparadas com as de sua geração, visto que as maiores informações e reconhecimento de seus direitos trazem empoderamentos diversos.

No mês de agosto aconteceu a Parada do Orgulho LGBT na cidade de Sorocaba, onde algumas militâncias transexuais e travestis se reuniram com a organização para pontuar as pautas reivindicatórias das identidades T⁵¹. Uma grande preocupação de Andressa era a de que na organização da Parada, a maioria das pessoas tinha seus empregos formais e elas eram mais aceitas, enquanto as travestis e transexuais tinham inclusões sociais precarizadas. Esta relação entre empregabilidade e aceitação se deu pelo fato de os organizadores estarem inseridos na centralidade da heteronormatividade, enquanto as travestis estão à sua margem por conta de suas expressões de gênero.

Com relação ao Decreto 12/2015, considera que

na verdade, eu acho que a criança não vai conseguir fazer isso sozinha, ela não vai fazer isso. É o tempo que vai dizer, um menino de 6 ou 7 anos, não tem a noção do que ele é ainda, ele tá buscando a identidade. Eu acho que é a função do pai ou da mãe, que estão lá e tentam buscar uma ajuda. Não é função da escola, da criança, eles tão jogando uma responsabilidade para a criança, que na verdade é da escola e dos pais. (Andressa, junho, 2015)

⁵¹ Transexuais, travestis, transgêneros e transexuais não binários.

Para tanto, acredita na necessidade de articular

um trabalho focado nisso: mais da escola, mais dos educadores, da coordenação, quem planeje isso. São coisas que não têm, eles não têm informação de nada. Então, eu acho que deveria ter palestra educativa pra eles, de médico e psicólogos. Mais psicólogos, para ir lá e orientar, porque eu não vejo muito isso não, viu. (Andressa, junho, 2015)

A capacitação profissional é necessária para que corpo docente, gestor e discente estejam preparados para lidar com a diferença, focando no pleno direito das pessoas, sem que haja discriminações variadas legitimadas pelas relações de poder.

Andressa cita que

tem umas três [conhecidas] que usam o nome social, aí na chamada não é mais fulano, e sim, fulana. Aí o professor olha e faz um bico. Quer dizer, o professor não tem que fazer bico, ele não tá ali para fazer bico, sim para orientar e educar. Mas ainda tem um monte disso aqui, nós vivemos em uma cidade extremamente hipócrita. (Andressa, junho, 2015)

Por fim, para ela, a melhor forma de a escola lidar com as diferenças é se dedicando a

orientar, tentar ajudar, tentar informar, não segregar, porque segregam muito, acho que hoje em dia nem tanto, mas na minha época, sim. Tanto que eu não me transformei⁵⁹ por medo, porque é segregação, ninguém entende uma menina que se veste de homem, um homem de mulher, acham que é sapatão e gay. [...] Os professores chegam, passam o conteúdo na lousa e ficam sentado olhando. E as palestras tinha que ser pros pais, professores, alunos, pra todo mundo. Tem a Edith Modesto, aqui em Sorocaba, que é uma mulher que eu admiro muito. Deveria ser assim, uma palestra educativa com psicólogo, não psiquiatra, porque aí tem CID e outras coisa, né? (Andressa, junho, 2015)

Observa-se nessa fala, inclusive, uma crítica à patologização da transexualidade e à grande dependência das instituições escolares em buscar auxílio com médicos, principalmente psiquiatras, para falar sobre as sexualidades e identidades humanas, em detrimento de trabalhar com outros profissionais mais voltados à área social, como historiadores, sociólogos e até mesmo psicólogos.

Para isso, Miskolci (2010) afirma que uma forma do corpo docente trabalhar com a questão da diferença de gêneros e sexualidades em sala de aula pode ser “a partir de situações do dia a dia na sala de aula, de assuntos em pauta na mídia ou de discussões provocadas pela exibição de um filme ou a leitura de um romance, de um texto ou de uma reportagem” (MISKOLCI, 2010: 85)

3.6 - Raiane

Após alguns meses de interações em seu *Facebook*, iniciei a conversa via *inbox* para explicar o interesse em tê-la como participante desta pesquisa. Mostrando-se interessada em participar, falou que veria em sua agenda qual o melhor dia para marcarmos a entrevista, visto que estaria temporariamente em outra cidade.

Desde o início, o contato com ela foi marcado por uma atmosfera de sedução por parte dela. No dia em que a entrevista foi marcada, ao se despedir, disse que seu pedido de comida chinesa havia acabado de chegar e, na sequência:

agora, se me permite, chegou minha comida chinesa.. Vou abrir suas coxas⁵², ops, hashis e ver um filme. (Raiane, junho, 2015)

Um dia antes da primeira entrevista (marcada em uma cafeteria num shopping da região), Raiane me enviou uma mensagem por *Whatsapp* cancelando o encontro por conta de um imprevisto. Entre diversas tentativas de contato sem sucesso, passaram-se 15 dias sem que a entrevista pudesse ser realizada. Enviei uma mensagem agradecendo o interesse em participar, enfatizando que, por conta dos prazos, precisaria procurar outra interessada.

Naquele momento, afirmou que preferia que eu realizasse a entrevista com ela do que eu procurasse outra que “*só vai falar de beleza e mexer os peitos*” (Raiane, junho, 2015), e começou uma conversa on-line falando sobre as problemáticas existentes nas confusões entre homossexualidade e transexualidade, assim como homofobia e transfobia.

Nesse entretempo, também em conversas on-line, afirmou que havia trabalhado muito no período do Dia dos Namorados, porque os clientes a procuravam muito nesta data comemorativa, e enviou o link de seu blog particular, onde mostra suas fotos em poses eróticas, divulgando seu trabalho como profissional do sexo. Pediu para que eu fosse à sua casa no dia seguinte, e assim realizasse a entrevista – o que finalmente ocorreu.

Com idade aproximada de 25 anos⁵³, nasceu no interior de São Paulo, onde morava com a sua mãe, sete irmãos e uma irmã. Seu pai abandonou a família ainda durante a sua infância, o que acarretou complicadas situações financeiras, como a necessidade de morar em

⁵² Provavelmente uma alusão ao fato de eu ter postado uma foto de sunga e tomando cerveja naquele dia no *Facebook*.

⁵³ De acordo com o Perfil das participantes, na p. 72, Raiane tem idade aproximada de 25 anos, nasceu e cresceu no interior de São Paulo, branca, ensino médio completo em escola pública e cursa ensino técnico em escola privada, família de origem evangélica, atualmente se identifica com o espiritismo, trabalha exclusivamente com prostituição. Tempo de entrevista 1 hora e 07 minutos, totalizando 17 páginas transcritas, as informações pessoais que pudessem identificá-las foram suprimidas por completo.

uma casa onde dividia o quarto com seus sete irmãos e uma irmã. Atualmente, ela reside na cidade de Sorocaba.

Afirmou que seu relacionamento com os irmãos foi complicado por discussões e brigas diversas - embora afirmasse a inexistência da relação destas brigas com a sua sexualidade, alguns relatos mostraram o contrário. Quanto à sua família, afirma:

toda minha família é evangélica, menos os irmãos gays; uma é gay mas continuou na religião, só com mais dois que tem uma mente mais aberta e eles não chegam ao ponto de serem alienados, os outros são bem alienados, mesmo. Bem cabeça fechada, lavagem cerebral mesmo. (Raiane, junho, 2015)

A influência religiosa evangélica esteve muito presente em sua vivência familiar, principalmente por ter sido submetida a um processo de exorcismo com a afirmação de que a sua autoidentificação era, na verdade, um espírito maligno e possessivo.

Vieram pastores da minha mãe, para visita-la. Dai foram no quarto e [...] eles me chamaram pelo nome masculino e estando dentro da casa da minha mãe, eu tenho todo o direito de ser tratada como ela mesmo me trata [no feminino]. Dai eu falei para ele não me tratar no masculino e ele falou para minha mãe: 'calma, é o espírito se rebelando'. A minha revolta por estar tratando ele mal era por causa do espírito, não porque eu tinha direitos. (Raiane, junho, 2015)

A existência de dois irmãos e uma irmã homossexuais, porém, não impediu as discriminações causadas pela sua expressão de gênero, reproduzida na identificação e no uso de atributos tidos como femininos. Seu pai, segundo ela, a discriminava de forma evidente, poupando seus irmãos e irmã homossexuais:

Meu pai chamava a gente de Maria Pão Doce, pros antigos era viadinho, e meu pai falava isso pra mim porque eu era mais afetada ainda. Meu irmão é gay, mas ele é homem mesmo, não tem nenhum trejeito de gay, mas meu pai não falava isso pra ele, só pra mim. (Raiane, junho, 2015)

Seu irmão, ainda que homossexual, estava adequado com os padrões heteronormativos. Isso parece ter sido determinante para que o estigma e as violências diversas estivessem mais presentes no cotidiano de Raiane. Segundo ela,

Aos 13 anos eu já me via como mulher, minha mãe sempre tinha que cortar o meu cabelo, as amigas delas falavam 'nossa, que menina linda você tem', e ela me falava: "quando alguém, falar isso você tem que falar 'não, eu sou homem!'", e eu não falava, era um momento de felicidade pra mim. (Raiane, junho, 2015)

Ser vista como uma menina pelas conhecidas de sua mãe era um momento no qual ela se sentia reconhecida quanto à sua autoidentificação, mas havia um conflito permanente com sua mãe, que exigia que ela cortasse seu cabelo “bem curtinho”. Isso, porém, segundo ela, fazia com que ela ficasse parecida com uma lésbica, atraindo também discriminações mais cotidianas. Relata, nesse sentido, uma ameaça de violência sexual quando estava voltando do

trabalho, em que um rapaz afirmou: “*sapatão do caralho, eu vou te estuprar, eu vou te foder pra aprender a gostar de homem*”. (Raiane, junho, 2015)

Aos 13 anos, quando estudava regularmente na escola e já trabalhava como balconista de loja, relata que a mãe foi até o seu emprego e pediu para que a demitissem, pois o Pastor da igreja havia recomendado: “*pressiona que muda*”. Isso foi motivado por uma conversa entre o Pastor e a mãe de Raiane sobre sua sexualidade, onde sua mãe perguntou à Raiane se era gay, o que foi prontamente negado e “*ela ficou aliviada*”. Neste momento, Raiane explicou à mãe que não era gay, mas que não se via como homem e nem com mulher, e que suas imposições não teriam valor para ela. Raiane acredita que, por conta deste diálogo, sua mãe foi até o Pastor para pedir esclarecimentos e recomendações de como lidar com esta situação.

Mesmo com grande interesse pelos estudos, seu cotidiano escolar foi extremamente conturbado por conta da dos processos discriminatórios e violentos. Embora tenha criado diversas formas de resistência com o intuito de enfrentamento, ainda assim, as dificuldades eram presentes.

para eles eu era um ser estranho, [então] eu era a última a entrar na sala e a última a sair, eu não gostava de passar entre pessoas. Toda vez que eu passava, eu era muito humilhada, então eu lanchava atrás da diretoria. Na hora da entrada, eu esperava todo mundo entrar ou era a primeira a entrar. [Quando era a última] eu esperava na esquina, num cantinho. Só de eu chegar na frente com o povo todo ali já não era agradável, porque tinha piada, tiração de sarro, etc. (Raiane, junho, 2015)

A opressão escolar foi tão forte que, aos 13 anos, enquanto ainda morava com a sua mãe, parou de frequentar a escola sem que ela soubesse, ficando escondida numa rua próxima durante todo o período de aula. O apoio docente à violência contribuiu para que o ambiente se tornasse ainda pior:

tinha um professor que chegou a me expulsar da sala por perceber que eu estava maquiada. Eu estava maquiada, aí ele me chamou pelo nome e mandou eu ir para a diretoria, que já ele iria. Aí, quando eu questionei porquê eu estava ali, me falaram que era porque eu estava de maquiagem. Aí, a diretora falou que ‘homens não usam maquiagem’ (Raiane, junho, 2015)

Logo, o ambiente escolar deixou de ser um local de acolhimento para se tornar um local de sistemáticas vigilâncias e punições por conta da sua condição contrária ao padrão heteronormativo. Raiane resalta também a falta de apoio por parte da gestão escolar em coibir a violência discente e docente. Quando ocorriam eventos e festas escolares, ela era chamada na diretoria, onde recebia a informação de que não poderia ir maquiada ou com vestimentas de signos femininos, pois, de acordo com a diretora, era uma medida tomada com o objetivo de trazer segurança a ela.

Quando ainda tinha 13 anos, no último ano antes de interromper o processo de escolarização, foi estudar no período noturno e ali conheceu uma transexual:

ela foi meu porto seguro na escola. Eu me lembro que eu estava na escola, quietinha no meu buraco, e daí eu vi uma pessoa assim [com vestimentas femininas], e daí e pensei 'gente, ela não tem medo de passar no meio das pessoas' [...] e se alguém falasse alguma coisa... Sabe aquela de responder? E o povo ria e ela respondia, sabe? E eu ali escondida, assim, e ela um menino alto, grande, eu falei: 'gente, eu quero!' Ai eu comecei a andar com ela, e logo sai da escola. (Raiane, junho, 2015)

A existência de mais uma pessoa à margem dos padrões heteronormativos socialmente impostos fez com que ela se sentisse, pela primeira vez, acolhida e compreendida dentro do ambiente escolar, passando a andar com ela e se sentir em segurança. O fato de esta amiga já frequentar a escola com signos atribuídos à feminilidade, aparentemente sem que isso lhe constrangesse, se devia ao fato de ela ter outros homossexuais na família, assim como ela, mas havendo, porém diálogo, o que não havia em seu caso. Raiane ficou tão animada por ter encontrado uma pessoa como ela que, além da amizade em si, ganhou uma foto desta amiga que estava montada⁵⁴.

Mesmo com a presença religiosa muito forte em sua casa, Raiane conseguia passar maquiagem suave em seu rosto, visto que *essa vaidade feminina começa assim que você já olha no espelho. (Raiane, junho, 2015)*

O fato de ser uma maquiagem suave trouxe diversas indagações para ela sobre como o professor percebeu:

não sei por que o professor percebeu que eu usava maquiagem, porque era rímel incolor; manteiga de cacau na boca, isso mesmo porque minha família não podia perceber. Mas eu percebi que eu estava tendo uma certa implicância, porque era só ele que fazia 'isso', sabe? (Raiane, junho, 2015)

O que a levou a teorizar sobre um possível interesse por parte do professor, visto que já vivenciou essa experiência outras vezes:

eu não entendi até hoje o 'isso' que ele quis dizer. Quer dizer, hoje eu entendo. Conhecendo os homens, eu sei exatamente o que ele quis dizer: que não era feio isso, que era até excitante. [Foi] uma palavra assim que na época eu não sabia distinguir o que ele queria dizer. Mas pela cara dele, eu percebi que era algo sexual, ele era um professor substituto. Na época, eu não gostei porque ele era muito feio e eu tinha 13 anos, você tem toda aquela vaidade da idade. (Raiane, junho, 2015)

Seu desempenho escolar sempre foi tido como satisfatório, tendo maior interesse por português e espanhol, e apresentando desinteresse pela língua inglesa.

⁵⁴ Como drag queen.

O uso do uniforme era obrigatório, e ela diz não ter feito nenhuma adaptação com signos tidos como femininos por já ter um corpo com atributos femininos como, por exemplo, quadril largo.

A aula de educação física era a que menos despertava seu interesse e participação:

estar na aula é comparecer, né? Assinar presença, mais do que isso não. Porque eu não quis [participar], qualquer tempinho que eu tinha para ficar sozinha, eu queria ficar sozinha; só assinava a lista de presença e ia pro canto. Não me relacionava com ninguém. Me sentia segura, porque eu estava sozinha e ninguém podia me machucar. Fisicamente nunca me machucaram; verbalmente, todos os dias. Era xingamento, coisas assim, que você só vai ver em certos tipos de pessoas odiosas, discursos de ódio mesmo. (Raiane, junho, 2015)

A inexistência do interesse em participar de práticas esportivas era ocasionada por um sentimento da ausência de proteção, onde estar sozinha e ausente das atividades era uma forma de estar segura.

A incivildade e violência institucional que passou foram diferentes das descritas pelas outras entrevistadas. Enquanto as anteriores sofreram xingamentos variados, nenhuma chegou a afirmar ter sido objeto de um discurso de ódio, o que Raiane afirmou diversas vezes durante a entrevista.

Quanto ao uso do banheiro, afirmou que:

era mais fácil no banheiro, porque não tinha ninguém, estava todo mundo em sala de aula. Eu ia no banheiro masculino, me incomodava muito, porque eu entrava rezando para que ninguém entrasse junto, e se entrasse, eu ficava esperando sair. Eu não usava aqueles mictórios de parede, eu usava só o de porta fechada. (Raiane, junho, 2015)

Ainda que tenha afirmado que a sua ida ao banheiro não era complicada, ela foi vítima de um episódio de violência dentro do próprio banheiro durante uma excursão escolar:

Uma vez arrombaram a porta para saberem o que eu tinha, daí eu me cobri com a mão e, por eu me cobrir com a mão, saíram explicando outra coisa, e pegou pela escola inteira, ficou pior. Antes tivesse mostrado. Tinha muitos [alunos] juntos, nós estávamos indo para uma excursão de final de ano, era tipo uma chácara. Estava todo mundo trocando de roupa, daí eu entrei no banheiro e me tranquei; aí, eles arrombaram sei lá o porquê, mas na época eu acho que era para ver se eu tinha piu-piu ou não, e daí eu me tampei. Nisso, saíram espalhando que eu estava me masturbando. Eu não consegui entender o porquê eu faria aquilo e o porquê ali? Era como se tivesse alguém apontando para mim, mas a questão era por que aqui, por que ali, por que estaria fazendo isso? (Raiane, junho, 2015)

Esta excursão foi a primeira em que pôde ir, visto que em todas as outras, não houve a possibilidade por questões financeiras. Sendo assim, só foi possível ir a esta excursão por ter 13 anos e estar trabalhando em um emprego remunerado:

Não sei por que eu resolvi viajar. Era final de ano, a gente ia para uma chácara com o pessoal só da minha sala, mas não sei por que eu decidi. Eu nunca ia mesmo, eu nunca ia por falta de grana, minha mãe não tinha condições de ir. Mas

eu sempre quis ir, essa foi a primeira e última. Eu já trabalhava, então foi com o meu dinheiro. (Raiane, junho, 2015)

Embora seu intuito fosse que a excursão valesse a pena e que ela pudesse se divertir da mesma forma que as outras pessoas da sua turma se divertiam, os episódios de violência se intensificaram ainda mais no local. A omissão docente também se fez presente:

Chegou até de eu entrar na piscina quando não tinha ninguém, sozinha foi bom. Quando eu estava junto com as pessoas era ruim, porque começaram a criar uma imagem de mim que era muito estranha. Porque na hora que eu entrava na piscina, todos começavam a sair correndo como se eu fosse agarrá-los, eu não era mais afeminada, eu era a tarada! Saíam de perto como se fosse agarrar, gritando socorro - coisas de crianças. Ai, eu entrava só sozinha, eu entrava vestida de bermuda e camiseta. A professora pediu para eu tirar a camisa, mas não, eu já tinha seios⁶³. (Raiane, junho, 2015)

Seu esforço para participar da confraternização com as pessoas de sua classe foi coibido pela intolerância onde, por conta da necessidade de se trocar na cabine do banheiro e evitar ficar sem camisa na frente de todos os alunos, foi motivo de chacota e humilhações. Em vez de a professora recriminar a postura dos outros alunos e criar dispositivos de enfrentamento junto com Raiane, preferiu rechaçar a postura de todos os alunos, recomendando que ficasse sem a blusa.

Morando apenas com sua mãe e mais oito irmãos, as condições econômicas eram escassas para prover passeios escolares externos. Ao mesmo tempo em que a escassez financeira esteve presente em sua infância e juventude, havia a necessidade de todos compartilharem o mesmo quarto e guarda-roupa, aumentando exponencialmente a possibilidade de sofrer constantes vigilâncias em sua casa.

As dificuldades vivenciadas não se deram apenas por conta da questão financeira, também pela relação de poder que seu irmão exercia não só sobre sua vida, como também sobre seus pertences: *“Meu guarda-roupa não era só pra um, era uma casa de 8 filhos, de uma mulher sozinha, era tudo compartilhado, o que era meu era do meu irmão e o que era do meu irmão era dele”*.

Esta constante vigilância em sua casa trouxe uma grande dificuldade perante a única amizade que ela desenvolveu na escola, visto que a pessoa era homossexual e tinha o costume de se montar.

minha mãe encontrou uma foto dessa menina comigo, dessa amiga assim. E ela tinha tios gays, então ela tinha uma liberdade muito maior: ela se montava, sabe? só não ia pra escola assim. Ai ela me deu uma foto dela montada e minha mãe encontrou. (Raiane, junho, 2015)

Reconhecendo suas diversas dificuldades, a única professora que sempre lhe deu apoio foi a de Português, que a viu escrevendo uma vez e recomendou que nunca parasse. De

acordo com Raiane, ficar escrevendo era uma forma de estar conversando com alguém. Sua qualidade na escrita foi reconhecida pela professora, que organizou uma peça de teatro com o seu texto e que contou com a sua direção:

Foi a única vez que eu conversei com os alunos da sala, foi uma peça que eu escrevi e foi muito bem-vinda, era sobre os 500 anos do Brasil, alguma coisa assim, daí foi muito bem-vinda, e eu gosto muito de escrever. Ela me apoiava muito; não sobre a sexualidade, porque eu nunca dei liberdade para as pessoas. Ela falava muito de mim para as outras pessoas por trás, me elogiando. E isso eu gostava muito. Enquanto eu estava fazendo a peça, [os alunos] chegavam perguntando se eu já tinha chego e tal. (Raiane, junho, 2015)

O apoio da professora foi de fundamental importância para que ela pudesse desenvolver um relacionamento interpessoal com as outras pessoas de sua classe, passando a ter protagonismo e ser valorizada por todos. Ressalta que após o fim da peça, ela voltou a ser “a estranha”, conforme suas próprias palavras.

Quando estimulada a falar mais sobre esta fase de sua vida, seu semblante mudou e ficou em silêncio por alguns segundos, com olhar vago, como se estivesse lembrando e vivenciando novamente este momento:

Nesse momento, cessou tudo [as discriminações sofridas]. Nessa época, eu me senti muito à vontade, porque eu estava sendo procurada e pediam opiniões para mim. Hoje em dia, eu acho que devia ter xingado todo mundo, porque eu me senti importante. (Raiane, junho de 2015)

Esta forma de resistência se deu porque

Nessa época da primeira peça, eu chegava mais cedo para ensaiar com aquela turminha, e eram os mais descolados. E como eles cessaram na zoeira, todos os outros cessaram também! Porque os menos iam no embalo daqueles, eles levantavam o coro e todos iam. Os piores estavam comigo, então.. Eu acho que eu nunca fui burra, sabe? Porque eu tive que ir direto em quem eu precisava para estar comigo [e ser menos humilhada], eu nunca fui burra, eu quis ser burra! (Raiane, junho, 2015)

O reconhecimento de sua importância na organização e direção do teatro, porém, cessou posteriormente, quando ela escreveu outra peça com a esperança de que pudesse dirigir novamente. Mas nessa ocasião, os alunos pegaram o texto, ensaiaram e apresentaram, sem que houvesse nenhuma participação dela. Nesse momento, ela percebeu que todos seus esforços para estar inserida no cotidiano escolar não foram exitosos.

Outra vivência negativa fez com que desenvolvesse uma nova forma de enfrentamento, movida pelo apoio da mesma professora de Português:

Teve uma professora que uma vez me deu parabéns, não [assumindo] com essas palavras não. [Foi uma vez que] Era prova em dupla, e estava eu e um menino chamado Adriel e a professora falou: vai sentar pra fazer junto, e ele ficou negando. Aí, ele falou: ‘não, porque ele tem peito!’. A professora implorou tanto para ele sentar comigo... e isso me deixou muito humilhado, quando ele veio sentar comigo, eu fui e levantei. Porque ela me humilhou tanto, por que é ridículo ficar ali, né?! Eu fui a única pessoa da sala, que ganhava notas A. E ela fez

questão de falar, mostrar, etc. Essa foi uma professora que me indicou fazer teste de televisão, levava jornalzinhos para mim, com indicações, etc. Ela era de português. (Raiane, junho, 2015)

O elogio da professora fez com que ela se sentisse valorizada e que suas qualidades fossem enaltecidas. O afeto que Raiane desenvolveu pela professora de Português fez com que houvesse maior interesse pela disciplina, assim como fez com que participasse mais ativamente de suas aulas.

Quando questionada para que falasse mais sobre essa professora e sua relação com ela, mais uma vez afirmou que não havia nenhum apoio por parte da professora perante a sua sexualidade, visto que era um tema proibido de falar. Percebe-se que a questão da sexualidade sempre esteve presente em suas respostas, sendo necessário o meu apontamento de que, embora esta pesquisa trabalhe questões referentes às sexualidades e suas identidades, a entrevista não era circunscrita apenas a estas questões.

Ainda que se trate de uma história recente, visto que Raiane tem em torno de 25 anos, e esta vivência tenha ocorrido há aproximadamente 10 anos, as sexualidades e o gênero ainda são um grande *tabu* a ser trabalhado em sala de aula, onde a escola se exime de sua responsabilidade por trás de uma grande cortina proibicionista e imputa tal responsabilidade exclusivamente à família.

Todas as suas repostas tinham um viés pautado na sexualidade, deixando-a evidente e explícita. Embora seja conhecida a importância da sua abrangência e atenção, afirmei: “Mas a gente não está falando de sexualidade, sim da professora contigo. Eu nem falei de sexualidade”. Afirmação esta que a fez dar risada e demonstrar um relaxamento no corpo.

Neste momento, ela se lembrou de um episódio aos 14 anos, onde ao fim de uma aula, ela estava saindo da sala junto com todo mundo e um professor recomendou que frequentasse a igreja: “*chamou para ir para igreja, para procurar Jesus. Ele era de matemática. Ele me chamou por eu ser afeminado*” (Raiane, junho, 2015).

O fato de ela ter uma expressão de gênero à margem das masculinidades, principalmente pela grande ingestão de hormônios, fez com que o professor impusesse a religião enquanto dispositivo disciplinador. Raiane não procurou a diretora para relatar o ocorrido pela culpabilização de que ela, como pessoa afeminada, era sempre a responsável por toda e qualquer ocorrência.

Eu lembro de quando eu era criança e ela me pediu. Eu lembro que eu chorei muito, porque ela é minha irmã, né? Estava eu e ela juntos, indo pra escola porque meu pai fazia com que os mais velhos levassem os mais novos: um dia era meu irmão e outro era eu. E ela estudava de manhã e eu à tarde, e eu tinha que levar ela pra escola porque seis horas da manhã era escuro. E daí, ela falava ‘fica ai na

esquina sentada'. Quando eu insistia [em levá-la], ela mandava eu atravessar a rua, aí eu atravesssei. Todas as vezes que ela pediu eu atravesssei, eu só chorei, muito! Eu não chorei na frente dela, ninguém é tão especial para me ver chorando. (Raiane, junho, 2015)

As violências diversas e os estigmas sofridos no ambiente escolar foram determinantes para que suas irmãs não quisessem mais a sua companhia e, mesmo quando obrigadas por seus pais, pediam que não andassem juntas e, quando necessário e obrigadas, que ela se deslocasse para a outra calçada ou, até mesmo, um acordo informal entre elas onde não havia a necessidade e obrigatoriedade de Raiane levá-las à escola.

Eu lembro de quando eu era criança e ela me pediu. Eu lembro que eu chorei muito, porque ela é minha irmã, né? Estava eu e ela juntos, indo pra escola porque meu pai fazia com que os mais velhos levassem os mais novos: um dia era meu irmão e outro era eu. E ela estudava de manhã e eu à tarde, e eu tinha que levar ela pra escola porque seis horas da manhã era escuro. E daí, ela falava 'fica ai na esquina sentada'. Quando eu insistia [em levá-la], ela mandava eu atravessar a rua, aí eu atravesssei. Todas as vezes que ela pediu eu atravesssei, eu só chorei, muito! Eu não chorei na frente dela, ninguém é tão especial para me ver chorando. (Raiane, junho, 2015)

Raiane foi expulsa de casa ainda aos 13 anos, pois a sua mãe não aceitava a sua expressão de gênero dentro dos padrões normativos das feminilidades.

Apenas um irmão apoiou ela, falando que ela estava certa, os outros foram indiferentes. Aí, eu fui para o ponto de ônibus e depois encontrei a primeira cafetina da minha vida. E assim foi indo, até eu ter condições suficientes para morar sozinha. Com 13 anos, ninguém alugava casa para uma criança. (Raiane, junho, 2015)

Mesmo sabendo das ínfimas condições que Raiane tinha de se sustentar e estar em segurança, ainda assim sua mãe a expulsou de casa, obrigando-a a criar uma rápida relação que lhe trouxesse algum amparo e acolhimento – o que aconteceu no mercado do sexo, ainda que fosse menor de idade.

Aos 13 anos, ainda não havia se relacionado afetivo-sexualmente com nenhuma outra pessoa, tendo iniciado sua vida sexual na prostituição – um episódio lembrado com forte carga emocional negativa:

Eu fui trabalhar na rua. Minha primeira vez foi ali, e eu desmaiei na minha primeira vez. [Porque] eu sempre sou passiva, e nessa época eu era criança Eu desmaiei porque eu nunca tinha feito, doeu muito! Foi muito estranho, apaguei. E era um senhor mais velho, nossa! (Raiane, junho, 2015)

A entrada precoce de meninos afeminados/futuros travestis no mercado sexual foi perceptível em todas as interlocutoras. Inicialmente na escola, eram vistas (e se compreendiam) como homossexuais afeminados e com uma identidade que fugisse da heteronormativa, o que tornava as suas vivências mais dificultosas. No caso de Raiane, podemos observar uma situação que transcende os limites da prostituição, constituída como

um episódio de abuso sexual (VIEIRA, 2006; BASTOS, 2008; MARTINS, JORGE, 2010). Não somente por sua idade, mas por não ter havido respeito ou zelo pela sua integridade, tendo ela chegado a desmaiar de dor durante a penetração.

As sucessivas violências e o estigma familiar fizeram com que ela abandonasse a escola, vivesse em casa de cafetina e só retomasse os estudos aos 18 anos, quando já estava com o corpo significativamente alterado. Raiane foi a única entrevistada a não realizar intervenções corporais por meio de silicone industrial, preferindo fazê-las por intermédio de hormônios e cirurgias plásticas. Começou a se hormonizar aos 12 anos, usando o anticoncepcional de sua irmã que, segundo ela, engravidou devido a esse fato. Ao descobrir, a irmã passou a comprar duas cartelas - embora na época, nunca tenha conversado e avisado à Raiane os motivos reais. Hoje em dia, o fato de a irmã ter engravidado por conta do uso indiscriminado de hormônios por parte de Raiane passou a ser motivo de piada entre as duas:

Quando o minha sobrinha faz aniversário, ela vem e fala 'Parabéns, minha segunda mãe'. Mas ela nem sabe disso, porque eu tenho muito carinho por ela. Mas ela engravidou por causa disso, porque eu roubava e minha mãe também não era burra. Onde ela guardava o anticoncepcional dela, começou a ter sempre duas cartelinha, que era tipo 'um meu e um seu', porque ela sabia que estava sumindo (Raiane, junho, 2015)

Seu maior incômodo era com os atributos corporais tidos como masculinos, chegando ao ponto de tampar o espelho do banheiro com uma toalha ao tomar banho, para que não visse seu corpo inteiro. Ela conta que o seu rosto também a incomodava muito. Seus seios foram feitos através de intervenção cirúrgica, colocando fio de ouro internamente através da realocação de gordura corporal para melhorar remodelá-la. Seu processo de hormonização tem acompanhamento médico para garantir melhores resultados e mais segurança.

Após alguns anos vivendo em casas de cafetinas, Raiane voltou a morar com a família, aos 18 anos:

Aí eu fui trabalhar, morei em Ribeirão Preto e em outros lugares. Aí, eu fiz 18 anos e pude ter um canto pra mim, e daí eu consegui mudar pra casa, conheci uma pessoa legal, voltei a estudar, [eu já estava] com mais de 18 anos, já estava num relacionamento sério, muito bem, estabilizado, que é o meu ex-noivo. Aí, eu voltei pra casa da minha mãe, não voltei pra casa dela em si, mas a frequentar a casa dela, ter contato com a família, voltei a estudar. Aí, acabei um curso, acabei outro e assim vai indo. Não gosto de ficar parado. Eu fui na casa da minha mãe, abri o portão e entrei. A minha mãe é muito fria, eu soube coisas muito bonitas, mas soube pelos outros, tudo isso que ela vez, ela carrega um certo arrependimento, porque segundo ela, o que disse pros outros, não era nada disso que ela gostaria de fazer, mas que ela foi orientada a fazer, que não foi nada certo e se arrepende muito. (Raiane, junho, 2015)

A terminologia “travesti” a incomoda bastante⁵⁵, especialmente quando se referem a ela dessa forma:

Travesti é um homem travesti, eu me considero uma mulher. No máximo, uma mulher transexual, que é a realidade. Me chamarem de travesti me irrita profundamente, mesmo me chamando no bom sentido como eles dizem, porque não existe bom sentido com essa palavra. Não! Porque é uma palavra feia, com o significado feio, e as pessoas tendem a usar O Travesti sempre, e o pior que travesti é o "O" na frente. No Brasil, você morre duas vezes, porque assim que você morreu você é morta pela mídia também. É sempre O Fulano, foi encontrado o corpo de um homem vestido de mulher, eu já vi matéria assim. Já vi matéria na televisão de trans assassinada e o cara colocar "traveca foi morta", escrito num teleprompter, da televisão. Como no caso da Verônica, que colocaram traveca Tyson, e o que fizeram com a Verônica é desumano, gente! Quem conhece ela com eu, e sabe da rotina dela, sabe que ela não é nada daquilo. Se houve alguma coisa daquilo, tá! Mas não justifica, desfiguraram! Ela era uma mulher muito bonita!! (Raiane, junho, 2015)

O fato de associarem a travesti com o gênero masculino traz grande incômodo para ela, cujo gênero se expressa de forma mais feminina. A violência sofrida, ainda mais quando enfatizada pela mídia, também a atinge negativamente. Não apenas pelo choque com as violências sofridas, mas possivelmente por representar uma associação das travestilidades com a violência.

Raiane também se incomoda com a associação de que travestis/transexuais são sempre prostitutas. Entende que, embora a maioria seja de profissionais do sexo, a quase totalidade delas exerce essa função por falta de opção e oportunidade. Ao lembrar de seu início na prostituição, ainda aos 13 ou 14 anos, seus olhos se encheram de lágrimas ao relatar que:

Eu descobri ali que a vida não é bonita e que homens são lixos, eu tinha 13 ou 14 anos e homens saiam comigo, eu era uma criança. Eu não era a mais bonita em lugar nenhum, mas era a que mais trabalhava. Todo lugar que eu ia, as travestis bonitas se irritavam comigo porque eu era gorda e feia, e ainda assim trabalhava. Por quê? Porque eu era criança! Então, os homens olhavam para as mais belas, e mandavam elas saírem da frente para me chamarem, mas eu era criança! Homens com filhos da minha idade, isso que me irrita de lembrar, lembrar que o que atraía eles era a inocência, da idade e do cheiro. (Raiane, junho, 2015)

Em relação às políticas públicas voltadas a travestis em Sorocaba e à ação de ONGs, Raiane considera tais intervenções muito insuficientes:

só sabe dar preservativo! É uma prova de que não perguntam o que faz, elas já chegam e dando preservativo, porque têm certeza de que você é puta! Eu acho que usar preservativo é muito legal, mas perguntar o seu nome antes, e saber o que você faz, é legal também, né? (Raiane, junho, 2015)

Raiane afirma que, por mais que a distribuição de insumos seja de grande necessidade para as meninas que fazem avenida, é preciso explorar outras possibilidades para elas através de apoio de advogados que possam orientá-las sobre seus direitos.

⁵⁵ Embora a terminologia a incomode bastante, a sua escolha em participar deste trabalho se deu por em algum momento de sua vida, se identificar com as travestilidades.

Ao final da entrevista, onde foram problematizadas as questões da expulsão de casa ainda muito nova, a baixa escolaridade e as dificuldades de sobrevivência com a prostituição, foi explicada a Resolução 12/2015. Raiane afirmou a extrema necessidade de resoluções como essa, pelo fato de que há baixas possibilidades de uma pessoa requerer este direito sem que, de fato, tenha motivos para usá-los, visto que o estigma repele qualquer possibilidade de desvio central da resolução.

Hoje ela faz um curso técnico, e conta que tem sido acolhida integralmente

Nome na chamada é Raiane. Estou há 4 anos na justiça com retificação de registro, então eu tenho uma certa liberdade para fazer isso. Tenho como se fosse provisório enquanto não sai isso, porque eu sou uma transexual não operada, então tem uma dificuldade. [...] Na hora da matrícula, não houve nenhuma dificuldade, eles não perguntam, porque se fosse assim, toda mulher que entrar lá você vai perguntar se tem vagina e se não tem? Isso não é da conta de ninguém! Já o banheiro, eu uso o feminino, até porque seria até ridículo eu usar o masculino. A única coisa ruim de usar o banheiro feminino é que elas sempre pedem o seu batom. Mas eu não empresto, é muito íntimo. eu sempre tenho uma marca inferior na minha bolsa e eu dou. Como eu estou sempre super maquiada, aí pedem para eu ensinar a maquiar, e eu falo que não sou professora de maquiagem e deve procurar aprender. Por ser sincera, eu acabo sendo grossa bem grossa. (Raiane, junho, 2015)

Capítulo 4 - Muitas histórias com muitas vivências

4.1 - Vivências familiares

As vivências familiares das entrevistadas são marcadas pela dificuldade de aceitação em relação à sua condição à margem da heteronormatividade. Isso é evidenciado nas descrições, onde relatam o desgosto e a vergonha que suas famílias afirmaram ter por serem “afeminadas” na infância (BORGES, 2009; OLIVEIRA, 2011; UZIEL, 2011) – e os esforços que as famílias empregaram para mudar essa situação e evitar tais sentimentos.

Para Busin (2015: 201) “mesmo havendo relação de afeto com a família em alguns casos, a violência se manifesta de várias formas.” e, em alguns casos, estas manifestações podem ser silenciosas, ainda que muito bem delimitadas. O dispositivo disciplinador sempre esteve presente nas vivências familiares das interlocutoras durante a juventude, tendo como princípio mantê-las dentro dos padrões heteronormativos.

Algumas interlocutoras foram aceitas como homossexuais, desde que não se afastassem sobremaneira da heteronormatividade, ou seja, que não performatizassem as feminilidades, e, assim, continuassem sendo vistas como meninos. Conforme incorporaram cada vez mais características femininas⁵⁶, contudo, passaram a ser censuradas. A obrigação de adequação à heteronormatividade (LOPES, 2011) era necessária para continuarem habitando a mesma casa. Isso se complementava pelos processos estigmatizantes e violentos sofridos na comunidade onde estavam inseridas.

O desejo pelo cabelo comprido esteve presente em suas narrativas pelo entendimento de que o cabelo comprido é necessário para pessoas que desejam performatizar as feminilidades. Este desejo esteve explícito tanto por aquelas que podiam deixá-lo crescer sem o estigma familiar quanto por aquelas que eram proibidas e obrigadas a cortá-los curto, mostrando um forte marcador de gênero.

Crê-se que possivelmente, o discurso de seus pais a respeito de que se mantivessem “no armário” para que não sofressem discriminações reverberam uma dificuldade de aceitação da diferença no interior da própria família, concebida sob o prisma da heteronormatividade.

As questões de heteronormatividade parecem estar muito presentes em alguns discursos, embora nem sempre de forma explícita, e ajudam a evidenciar o caráter

⁵⁶ Os processos de **feminilização das interlocutoras** começaram ainda na juventude, por meio de vestimentas, cabelos, maquiagens e hormonizações – ainda que não utilizassem o nome social enquanto forma de autoidentificação, por não ser uma demanda específica daquele contexto histórico no qual estavam inseridas. Mas, antes mesmo de modificarem seus corpos, começavam a fazer (re)significações para suas expressões de gênero por meio de calças jeans mais justas, camisas mais curtas e tênis ou sapatos mais estilizados.

manipulador de algumas das relações, evidenciando-se também sentimentos de falta de apoio familiar e preocupações “extremas” com o que “as outras pessoas pensam”, o que nos remete, também para uma dimensão de norma social. [...] Por estes discursos, percebemos o grau de institucionalização de expectativas, que, quando colocadas num plano das relações familiares, se mostram de imediato segregadoras das pessoas LGBT. Os diferentes modos de lidar com isto estarão ligados necessariamente às formas que as famílias poderão ter de dar resposta e subverter o heterossexismo vigente. Contudo, estas vivências fora da heteronorma parecem ser ainda muito marcadas pela impossibilidade. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, 2010: 222)

O processo de estigmatização torna-se mais presente à medida em que rompe com o binarismo de gênero heteronormativo, reivindicando o direito de fazer suas adaptações corporais de acordo com a forma com a qual se identificam. Neste momento, as famílias passam a censurá-las cada vez mais, gerando um processo de expulsão/saída de casa⁵⁷.

Assim, as homo/transfobias vivenciadas ainda durante a juventude estavam mais associadas às suas expressões de gênero feminilizadas do que a até então orientação sexual em si. Romper com as performatividades masculinas e performatizar feminilidades foram atitudes determinantes para acionar um processo discriminatório e estigmatizante muito mais intenso e específico.

O “sair do armário” e performatizar feminilidades contribuíram para que as interlocutoras sofressem episódios ainda mais intensos de humilhações e violências, inclusive a incidência da presença de violência física por meio de agressões como murros, chutes e pontapés com o objetivo de mostrar que elas constituíam uma não-vida e, por isso, não deveriam ser respeitadas em seus direitos.

Um claro exemplo desse processo pode ser observado na narrativa de Fernanda, que foi a primeira travesti em sua cidade de origem. Embora houvesse homossexuais heteronormativos e mais afeminados em sua cidade, nenhum deles performatizava feminilidades por meio de cabelo, maquiagem, vestimentas e hormônios. Ao se travestilizar, passou a ser acusada de ser uma pessoa com transtorno mental e, por isso, excluída do relacionamento interpessoal na cidade – fato que superou com o apoio de sua família.

Mesmo que cinco delas tenham nascido no interior de São Paulo e apenas uma no interior do Paraná, algumas demandas e realidades se convergiam a ponto de aparentarem que todas fossem oriundas da mesma cidade, a exemplo das discriminações familiares, normatizações escolares e performatividades de gênero.

⁵⁷ Com o processo de expulsão de casa e entrada no mercado do sexo, todas as interlocutoras fizeram utilização do silicone industrial e/ou cirurgias plásticas convencionais. Apenas uma interlocutora afirmou não ter utilizado o silicone industrial para modelar seu corpo com o objetivo de atingir feminilidades desejadas e impostas como padrões de belezas sociais.

O fato de nascerem e morarem em cidades interioranas facilitou para que suas vidas fossem comentadas pelas outras famílias, assim como para que suas expressões de gênero fossem altamente discriminadas. Conforme uma interlocutora afirmou, muitas pessoas achavam que ela tinha algum distúrbio mental e necessitava de tratamento. Este pensamento social foi um facilitador para que houvesse uma imposição ainda maior a respeito da heteronormatividade e assim a família seria menos julgada, principalmente pelo fato de Fernanda ter comentado que ouviu de uma família que se ela fosse filha deles, jamais permitiriam que ela se vestisse conforme se autoidentificava.

O modelo familiar mais conservador influenciou significativamente para que elas se mantivessem silenciadas, usando a permanência no ‘armário’ de forma estratégica, mas ainda assim, uma vasta gama de dispositivos disciplinadores e normatizadores foi acionada a partir do momento em que assumiram suas expressões de gênero feminilizadas.

Para Oliveira (2009), por mais que estejamos no século XXI e haja uma mudança significativa nos arranjos familiares, a família ainda é estruturada por meio de discriminações diversas com o objetivo de “preservar as relações de classe dentro do próprio lar significa também preservar a ordem e a relação de poder, que, por diversas maneiras, pode ser expressa, inclusive no silêncio do próprio olhar.” (OLIVEIRA, 2009: 66)

Qualquer pessoa que subverta as normas sociais e crie resistências aos comportamentos tidos como corretos passa a sofrer a influência de uma série de dispositivos disciplinares com o objetivo de silenciá-las para que sirvam de exemplo como comportamentos que não devem ser seguidos por mais nenhuma outra pessoa. Estes dispositivos operam pelas mais variadas formas, como discursivamente, onde as famílias afirmam que as pessoas que estão à margem da heteronormatividade são doentes e anormais; por meio da violência física, implicando o entendimento de que tais violências se justificam por suas expressões de gênero e orientação sexual, dentre outros. O objetivo central destes dispositivos disciplinares é mantê-las silenciadas em seus não-lugares.

Raquel vivenciou um processo parecido, com a família aparentemente aceitando o fato de ser gay, desde que vivesse dentro do armário⁵⁸. O rompimento com a heteronormatividade que acompanhou a busca por uma expressão de gênero dentro dos signos socialmente construídos da feminilidade contribuiu para que fosse expulsa de casa.

é necessário que a família supere as crises pelas quais passa e consiga modificar-se, englobando as diferenças e mudanças pessoais dos membros que a constituem,

⁵⁸ Para Sedgwick (2007) o armário opera enquanto um dispositivo de regulação das pessoas não-heterossexuais (e também de heterossexuais que estejam à margem das socrionormatividades).

como as que ocorrem nos períodos considerados como típicos de transição, por exemplo, a adolescência. Além disso, conflitos e tensões correspondem a aspectos marcantes da vida familiar em todos os momentos de sua existência. (PRATTA, SANTOS, 2007: 251)

O armário pode ser interpretado como uma (sobre)vivência estratégica para trazer segurança às pessoas não-heterossexuais e/ou uma imposição familiar para que a família não lide com o estigma de ter não-heterossexuais em seus núcleos. No primeiro caso, o ato de estar dentro ou fora do armário de forma estratégica faz com que ela possa vivenciar sua sexualidade/expressão de gênero conforme seu desejo e na forma que lhe convém. No segundo caso, a imposição pela vergonha familiar ajuda a silenciar e invisibilizar ainda mais estas pessoas. Reconhece-se que tanto como uma (sobre)vivência estratégica quanto como uma imposição familiar, o armário é demasiadamente negativo para as pessoas que querem, sobretudo, vivenciar suas formas de vida fora dele.

Entretanto, seu uso estratégico pode trazer segurança às suas vidas e à sua integridade, diminuindo a ocorrência de atos violentos e incivildades distintas. Sobretudo, almeja-se um futuro onde não sejam necessários quaisquer tipos de “armários” e onde todas as pessoas tenham o direito de ser quem quiserem e de expressar sua identidade real, não sendo reguladas e normatizadas.

Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam, que já estavam no ar por algum tempo e que já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade. Afinal, a posição daqueles que pensam que sabem algo sobre alguém que pode não sabê-lo é uma posição excitada e de poder. (SEDGWICK, 2007: 38)

A grande diferença entre o respeito e a tolerância é o fato de que a aceitação deve ser primordial para que haja a dignidade. Algumas famílias de travestis costumam tolerar suas expressões de gênero, ainda que não concordem com elas, recomendando às travestis que se tornem homossexuais não-afeminados, não respeitando-as.

Logo, o armário tem que ser compreendido como um dispositivo regulador inserido num determinado contexto histórico (com suas demandas específicas) e regulados por normas que criam corpos que podem ser vivíveis e corpos que não podem ser vivíveis, principalmente os corpos desejantes (PRECIADO, 2011).

Foi perceptível nas narrativas das participantes a necessidade de aceitarem a violência familiar e aprenderem a lidar com isto como forma de sobrevivência visto que, por mais complicado que fosse viver com discriminações e estigmatizações, o ambiente familiar ainda lhe traria condições de alimentação, escolarização e moradia.

A naturalização da violência esteve presente no discurso de muitas interlocutoras pelo fato de que cresceram e se constituíram como pessoas dentro de um intenso processo discriminatório, por meio de incivildades e violências diversas. O xingamento e as piadas eram “normais”, pois eram “brincadeiras de crianças” - e não práticas específicas com o intuito de impô-las ao seu não-lugar.

Quando se assumiam para a família - enquanto homossexuais afeminados ou já enquanto travestis -, discursos de aprovação e/ou reprovação eram acionados por todos os membros. A família mantém a centralidade na imposição de juízos de valor, influenciados por uma moralidade religiosa sobre o comportamento correto e/ou incorreto da juventude.

[...] no momento que o adulto, agora pai ou mãe, vê-se envolvido com o processo educativo dos filhos, esses valores entram em choque, o que leva tais indivíduos a se perceberem destituídos de um referencial para seguir. Muitas vezes se mostram contraditórios na educação dos filhos, resultando em práticas educacionais inconsistentes que influenciam no desenvolvimento destes. (PRATTA; SANTOS, 2007: 250)

A construção das redes de afetividades é necessária durante a construção inicial da juventude, para que estes jovens se sintam amparados e tenham consciência de sua importância, visto que será na família a consolidação e entendimento do que é conviver em sociedade e aprender a lidar com as diferenças.

As redes de afetos são necessárias para que elas operem num sentido de que dê possibilidades de dignidade e autonomia às pessoas normalmente marginalizadas; estas redes podem ajudar para que passem a ter orgulho de suas condições e reivindicar direitos, sobretudo aqueles que sejam pautados na equidade pelo reconhecimento de suas diferenças.

Uma família que cria barreiras, critica as autoidentificações dos sujeitos e proíbe suas formas de expressão marca negativamente as suas subjetividades, quando o mais necessário seria manter o apoio para que estas pessoas se sentissem inseridas no seio familiar e cultivassem relações de afeto.

Com o objetivo de corresponder às expectativas da heteronormatividade, muitos pais acabam ativando um expressivo (e repressivo) dispositivo disciplinarizador para que seus filhos estejam normatizados dentro do que se espera em suas performances de gênero. Quando tais dispositivos não atingem as expectativas esperadas, uma série de coerções, censuras e privações começam a ser impostas ao jovem.

Partindo desse viés, a população heterossexual prevalece em detrimento dos homossexuais, uma vez que os sujeitos considerados héteros sempre dependeram de uma estigmatização e subalternização das identidades homossexuais para se consolidar como norma social, no qual tanto na comunidade informal quanto formal direta e/ou indiretamente, o sujeito desde criança é marcado por imposições

acerca de relacionamentos, onde estes devem seguir os estereótipos de relação afetiva apenas entre sexos opostos. (SILVA, SANTOS, SILVA, 2015: 3)

Jovens que performatizam feminilidades por meio de vestimentas e trejeitos socialmente considerados como femininos costumam ser alvos de repressões diversas por seus pais, tendo como objetivo a construção de performances masculinas. Para Schulman (2010), essas formas variadas de evitar que jovens performatizem suas autoidentificações colaboram para que haja tratamentos díspares entre irmãos e silenciamento daquele que a família condena enquanto comportamento incorreto.

Um caso extremo foi relatado por Raiane, que trabalhava em um comércio da região e teve seu pedido de demissão feito pela própria mãe. Orientada por um pastor da igreja que frequentava, foi até o estabelecimento comercial e pediu que a filha fosse demitida. Este pedido parece ter sido feito para minimizar sua autonomia, visto que sua independência financeira traria condições cada vez maiores de independência. Após essa demissão, com sua recusa em mudar seu comportamento, sua mãe a expulsou de casa, levando-a a se prostituir como forma de sobrevivência.

Todas essas dificuldades de aceitação da dissidência da heteronormatividade vivenciada por uma filha ou filho precisam ser ressignificadas a partir do luto da heterossexualidade. As mães e pais de homossexuais geralmente experimentam sentimentos de culpa, considerando o fato como um ‘castigo’, responsabilizando-se, como se tivessem ‘falhado’ na educação deles, ou culpando alguém por ‘transformar’ sua filha ou seu filho em homossexual. (TOLEDO; TEIXEIRA FILHO, 2013: 385)

O controle perante a juventude é uma forma de mantê-la sob a constante vigilância e, desta forma, puni-la a partir de qualquer ato que cause desconforto. A narrativa de Raiane, que foi demitida de um comércio a pedido da mãe, mostra como a dependência financeira é um fator de grande influência para que jovens sejam obrigados a seguir as regras por não terem condições para o autossustento.

Muitas vezes, existem discursos com a afirmação de que as preocupações servem para cuidar e zelar pelo bem da criança/juventude e, por isso, podem ser um pouco em excesso. Entretanto, de acordo com as narrativas das interlocutoras, os discursos acerca das preocupações de seus pais eram maquiados, na verdade, por discursos controladores e de domínio sobre seus corpos.

As vivências conflituosas em suas casas, oriundas de processos discriminatórios como a homo/transfobia são determinantes para que jovens à margem da heteronormatividade tenham cotidianos violentos, seja simbolicamente ou física/sexualmente. O controle financeiro inicia-se por meio da imposição da passividade e dominação, visto que a

adolescente não tem reais condições de sustento, chegando à ruptura familiar e possível entrada na rede de exploração sexual.

A afirmação de que por serem novas e não terem condições financeiras para se autossustentar servia para obrigá-las a seguir as regras impostas em suas casas, havendo uma manutenção da subordinação, subalternização e prevenção de sua existência. Esta dependência financeira estava enraizada em uma rede complexa de significados, todos com o objetivo de silenciá-las mantê-las no ‘armário’.

A evitação é a forma mais comum de homofobia e a mais fácil de ser executada. Enquanto a evitação parece ser passiva e pode ser praticada rotineiramente sem muito esforço, seus efeitos são dramaticamente ativos. De fato, estar na ponta receptiva da evitação é ser agressivamente atacado cotidianamente. Isso pode variar desde o não reconhecimento das experiências e conquistas de um membro familiar que seja gay como iguais às experiências e conquistas dos membros heterossexuais. (SCHULMAN, 2010: 75)

A rejeição às pessoas não-heterossexuais faz com que haja maior dificuldade de aceitação, contribuindo para uma possível inexistência de acolhimento e grandes enfrentamentos a partir do momento em que a pessoa busca ‘sair do armário’. O controle sobre seus corpos começa a ser muito mais delimitado e eficaz para que não sejam independentes.

As famílias exigem que seus membros sigam posturas compatíveis com os modelos hegemônicos de masculinidades e feminilidades. Nos casos de ‘sujeitos desviantes à norma’, uma série de dispositivos disciplinares serão acionados com o propósito de enquadrá-los - muitas vezes, esses dispositivos são marcantes e violentos.

O estigma existente contra as pessoas que estejam à margem da heterossexualidade faz com que seja desempenhada uma série de discursos contra não apenas estas pessoas em específico, mas também contra a sua família em ‘permitir um comportamento inadequado dentro da moral social’. Portanto, quando há uma subversão aos modelos hegemônicos de expressão de gênero, há uma diversidade de dispositivos disciplinares e normatizadores que são acionados tanto pela família daquela pessoa específica quanto pela escola e pela própria sociedade.

No caso de Raiane, a importância do trabalho estava não apenas circunscrita às questões financeiras e à autonomia e independência que poderia conquistar com seu salário, mas também com as novas relações sociais que construiria com seu patrão e a clientela. As novas relações sociais poderiam desencadear uma grande possibilidade de vivência para além daquela conhecida no núcleo familiar.

Os cerceamentos de vivências durante juventude facilitam para que a pessoa naturalize sofrimentos distintos como fator constituinte de sua identidade, onde os casos de abusos

tornam-se ‘normais’ e fazem parte de todo seu processo de amadurecimento, desconhecendo que ela também se constitui enquanto sujeito de direitos.

A necessidade de sair de casa e viver a sua sexualidade e sua expressão de gênero, ainda que aumentasse consideravelmente suas precariedades e vulnerabilidades, foi necessária para que ela pudesse vivenciar uma liberdade que era inexistente em sua casa. A saída de casa e entrada na prostituição foi um divisor de águas para Raiane.

Maitê vivenciou uma peculiaridade em sua infância: a existência de um gay nas proximidades de onde morava fez com que esta pessoa tivesse maior visibilidade, o que trouxe maior segurança a ela, que preferiu manter-se dentro do armário. O manter-se “no armário” de forma estratégica fez com que sofresse um menor processo de estigmatização e de violência.

Ao usar o armário enquanto forma estratégica, Maitê conseguiu ter vivências menos discriminatórias acerca de sua sexualidade, embora seu vizinho recebesse todo o ônus pelo fato de desempenhar uma sexualidade em contraste à hegemônica. “Mais que isso, a questão de ‘fingir não ver’ mostra-se como uma maneira que os pais e os familiares se utilizam para evitar o tema, na tentativa que as práticas desviantes fossem de algum modo caladas ou, ao menos, contidas.” (PERUCCHI, BRANDÃO, VIEIRA, 2014: 72)

A visibilidade das homossexualidades, travestilidades e transexualidades pode ser uma forma de combater a homo-lesbo-transfobia, ao mostrar que o armário não comporta uma grande quantidade de sexualidades diferentes e que por isso têm o direito de vivenciarem experiências da mesma forma que as heterossexualidades o fazem sem problemas e discriminações.

Acontece o mesmo com a saída do armário: ela pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e conseqüente (p. 35) [...] Assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário, inclusive, de maneira turbulenta, com o armário do outro. (SEDGWICK, 2007: 40)

O silenciamento do outro faz parte do processo de deslegitimação para que ocorra uma construção reiterada da discriminação e do preconceito sustentado em pilares fixos e visíveis. Quanto mais silenciada e invisibilizada for a pessoa que sofre processos discriminatórios específicos, maior controle e vigilância a família terá pelos seus membros e, assim, o entendimento de que aquele comportamento não deve ser seguido, incorrendo o risco de sofrerem as mesmas sanções disciplinadoras.

A partir do momento em que o “outro” - como no caso das minorias historicamente excluídas - ganha visibilidade, ocorre uma reordenação da centralidade da norma, fazendo com que esta parcela estigmatizada passe a ser vista e escutada, tendo seus direitos reivindicados e atendidos.

Para Machado e Prado (2005), “essa visibilidade da homossexualidade seria vista como fator diferencial na conquista de espaços políticos e na luta em si, como se o próprio fato de se assumir já fosse um gesto de militância. (MACHADO; PRADO, 2005: 47). Ainda assim, afirmam que esta visibilidade “pode ser vista como responsável pelo surgimento e manutenção da homofobia” (id, ibdem: 49).

No caso específico de Maitê, a visibilidade do outro foi primordial para que ela não tivesse muitos enfrentamentos por conta de sua sexualidade e expressão de gênero, visto que suas vivências negativas foram mais centradas nas questões relacionadas à violência familiar causada por um comportamento compreendido como errado.

A violência intrafamiliar vivenciada na infância ou juventude torna-se problemática pela dificuldade de referências que aquela pessoa passar a ter, visto que seus pais, até então considerados referências e modelos, são os responsáveis por vilipendia-la e agredi-la por motivos diversos.

Maitê naturalizou as violências justificando que, como “aprontava muito” e “era muito rebelde”, tais violências eram justificadas e necessárias. Pode haver uma relação entre as violências intrafamiliares sofridas com o mau desempenho em seu cotidiano escolar. As vivências, tanto no ambiente privado por meio da violência física quanto no ambiente público, quando era obrigada a ficar sem camisa para que todos vissem as marcas em seu corpo das surras que seu pai lhe dava com fio de ferro, a marcaram mais que fisicamente, ocasionando sua expulsão de casa e o ingresso no trabalho como traficante no mercado de drogas. Esta interlocutora foi a que desenvolveu o comportamento mais agressivo na escola, tendo relatado um histórico de brigas muito frequentes com colegas de sala, docentes e gestores.

Uma das dificuldades para as pessoas que são vitimadas por violências intrafamiliares na juventude está no fato da obrigatoriedade de ter que conviver com o seu agressor diariamente, visto que muitas vezes (como no caso das interlocutoras) o agressor são os próprio pais.

O ECA (BRASIL, 1990) busca coibir a violência contra a juventude para que ela possa se desenvolver sem ser vitimada pelas mais diversas formas como a psicológica, institucional, física, sexual, etc. No entanto, a grande dificuldade está em fazer com que a escola,

vizinhança e familiares identifiquem signos de pessoas vitimadas - ainda assim, aquelas que identificam, carecem de coragem para denunciar e informações específicas de como lidar nestes casos, optando por não se manifestar.

Art. 4o É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5o Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, ECA, 1990)

Para Brino e Willians (2003), a escola tem fundamental importância em identificar e denunciar práticas de violências contra os jovens que ali estudam, principalmente no caso da educação infantil e ensino fundamental, onde as crianças não têm condições e conhecimento para fazer as denúncias.

Sabendo que crianças e adolescentes são as principais vítimas da violência intrafamiliar (CAVALCANTI; MINAYO, 2004) reconhece-se que a escola necessita identificar traços específicos de pessoas vitimadas para que possa buscar informações complementares com o intuito de denunciar o agressor.

A violência quando identificada pelo sistema educacional traz importantes elementos para as autoridades competentes atuarem no combate ao problema. O sentimento de responsabilidade quanto à notificação está, para a maior parte dos professores, relacionado ao dever profissional. Infelizmente, mesmo sendo a notificação reconhecida pela maioria como uma obrigação, ainda existe entre alguns a ideia de irresponsabilidade, o que demonstra, além do desconhecimento de suas atribuições, o descompromisso com a integridade e o bem-estar da criança. (GARBIN; GUIMARÃES E QUEIROZ; COSTA; GABRIN, 2010: 214)

A violência em si é necessariamente apenas a física. Existem casos de violências simbólicas como, por exemplo, quando há a imposição da religião enquanto marcador de anormalidade das travestis. As questões relacionadas às religiões estiveram presentes nas narrativas de todas as participantes, principalmente pelo fato de que suas famílias eram católicas ou evangélicas, mostrando que o conservadorismo por trás do discurso cristão foi um agravante para que aumentassem suas discriminações e processos estigmatizantes.

Todas as narrativas levavam ao caminho da anormalidade e atitude pecaminosa pelo entendimento de que qualquer sexualidade e/ou expressão de gênero à margem da heteronormatividade é um comportamento humano que deve ser combatido, disciplinarizado e normatizado.

Havendo todo um investimento discursivo sobre o corpo, imputando o pecado e vigiando-o para que se mantenha disciplinado, os corpos à margem da heteronormatividade ficam cada vez mais vigiados, sendo utilizados como exemplos de comportamentos que devem, ou não, ser seguidos.

A materialização do corpo por meio da inteligibilidade ganha respaldo discursivo com o saber religioso atestado pelos livros sagrados, que culpabilizam e penalizam sexualidades diferentes da heterossexualidade e expressões de gêneros diferentes daquela desejada e construída socialmente como a correta.

Raiane foi obrigada a passar por uma sessão de descarrego quando pastores evangélicos foram à sua casa, a convite de sua mãe e, com as mãos sobre seu corpo, começaram a orar e afirmaram que ela estava possuída por um espírito maligno quando ela exigiu ser tratada pelo pronome feminino - pronome esse ao qual a sua mãe já estava habituada e respeitava.

Estratégias convergentes com a homofobia cordial, mas dotadas de efeitos muito distintos, costumam comparecer em práticas religiosas voltadas para o cuidado pastoral junto a fiéis. Uma forma particularmente insidiosa de *homofobia pastoral* poderia ser identificada na perspectiva evangélica de “acolhimento” aos homossexuais, sustentada por certas iniciativas religiosas, que incorpora pessoas LGBT aos cultos, visando ao seu engajamento em um projeto de regeneração moral, pela *libertação* do *homossexualismo*. (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009: 129)

Os discursos religiosos reiteram sistematicamente a manutenção da heterossexualidade compulsória, desde o silenciamento da existência de múltiplas sexualidades e autoidentificações de gênero enquanto constituintes da identidade humana, até a formulação estereotipada de pessoas LGBT.

A afirmação de que qualquer sexualidade que não seja a heterossexualidade, e qualquer expressão de gênero que não tenha inteligibilidade, é interpretada enquanto sexualidade desviante, patologia ou anormalidade mantêm-se no cerne dos discursos religiosos para que haja um controle sobre os corpos e a manutenção da heterossexualidade enquanto uma sexualidade normal e correta.

A existência do entrelaçamento do corpo perante a família, a sociedade e a religião ajuda a aprisioná-lo e torná-lo dócil, estas séries de dispositivos disciplinares operam das mais variadas formas e jeitos, mas com o mesmo objetivo: controlá-lo para que não seja desviante à norma. Sobretudo, quando falamos de corpo dentro de uma sociedade cristã, há a relação entre a existência divina em operação sobre o corpo, não cabendo aos sujeitos as reivindicações a seus corpos.

O silenciamento das sexualidades e expressões de gênero para além da heterossexualidade foi percebido por Raquel quando afirmou que raramente vai à igreja, fazendo dela o pé da sua cama. Ainda assim, nos raros momentos em que sente a necessidade de ir à igreja católica local, percebe os olhares recriminadores fazendo com que ela seja uma *persona non grata* e se retire daquele ambiente.

Analisando os conflitos diversos relatados em suas narrativas, crê-se que a manutenção das relações tensas entre o cristianismo e a diversidade sexual e expressão de gênero é danosa para a constituição dos sujeitos que necessitam de um amparo religioso em uma religião de matriz cristã.

As pessoas homossexuais/afetivas, bem como as trans*, ao serem referidas por discursos religiosos evangélicos ou católicos, são muitas vezes patologizadas, psiquiatrizadas, demonizadas e *pecadologizadas* através de determinados versos bíblicos, em geral vistos de modo fundamentalista e descontextualizados sócio-historicamente, e que falam, ao menos supostamente, acerca da homossexualidade.

(MARANHÃO F^O, 2015: 54 *grifo do autor*)

Estes discursos religiosos costumam impor às pessoas que estão à margem da heteronormatividade um não-lugar, onde servem de exemplos para todas as outras pessoas. Cabe à religião de discursos fundamentalistas a necessidade de resgatar estas pessoas e inserí-las novamente na sociedade dentro dos padrões heteronormativos.

A perseguição contra as sexualidades plurais se dá por conta do pânico moral e medos coletivos (MISKOLCI, 2007) a partir do momento em que a cultura contemporânea reconheceu a existência e deu visibilidade às minorias sexuais. Esta agenda atual de demandas acerca dos direitos das minorias foi um complemento para que houvesse uma articulação religiosa com o intuito de recriminar e criminalizar ainda mais esta parcela populacional.

Portanto, a existência de uma leitura mais radical da religiosidade cristã nas famílias brasileiras pode se tornar um fator de considerável influência para que haja um agravante da intolerância às pessoas não-heterossexuais e que tenham expressões de gênero não condizente com as performatividades de gênero esperada dos sujeitos.

4.2 - Vivências escolares

As trajetórias escolares das entrevistadas evidenciam mecanismos de discriminação e de violências de todos os tipos, de forma ainda mais acentuada do que o ocorrido com outros grupos de alunos. A violência é onipresente, a começar pela utilização de referências jocosas por meio de apelidos, e se alia muitas vezes a violências físicas - como o apanhar de um grupo de alunos - e sexuais, como em ameaças de estupro corretivo.

Professores das mais diversas disciplinas as chamavam de ‘mocinha’ ou ‘viadinho’, e não permitiam que elas usassem signos considerados socialmente femininos, como no caso da maquiagem. Tânia contou um processo de violência simbólica, onde o professor pediu que ela fosse até o quadro, chamando-a de ‘mocinha’.

Os apelidos sexistas e homo/transfóbicos contra as interlocutoras serviam para delimitar os seus lugares inferiorizados e estigmatizados dentro da escola. Pois, aos mantê-las nesses lugares, afirmavam que elas não tinham os mesmos direitos das outras pessoas e por isso as discriminações eram justificadas.

A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto. (BENTO, 2011: 554)

As interlocutoras que utilizavam maquiagem escolhiam tonalidades que fossem mais próximas às suas próprias peles para que a maquiagem não fosse facilmente percebida e identificada pelas outras pessoas. Afirmavam que a necessidade estava pelo fato de esconder imperfeições dos rostos e acentuar traços que as valorizavam, como no caso dos olhos e dos lábios.

O olhar da maioria dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as) se direciona para a vestimenta, não apenas para a roupa em si, mas para os “adereços” que a sociedade convencionou chamar de femininos. Ao mesmo tempo em que a travesti é vista, ou melhor, sentida, pela sua geografia corporal, pela sua cartografia da feminilidade, pela sua engenharia estética e pela sua autocriação poética, é identificada também pela negação de toda essa obra de arte. (ANDRADE, 2012: 103)

Tanto a família quanto a escola se esforçaram em disciplinarizá-las para que fossem menos afeminadas e vivessem dentro do ‘armário’. Este processo se deu por reiterados discursos normativos com o objetivo de tornar seus corpos mais dóceis.

[...] nos séculos XVI-XVII, vemos crescer no exército, nos colégios, nas oficinas, nas escolas, todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil. Aperfeiçoam-se novos procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço, de anotação, etc. Temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil. Temos uma nova anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2010: 166)

Costumes como o de limpar a carteira antes de se sentar eram interpretados pelos alunos, com o apoio dos professores, como uma prática feminina e não condizentes com o que se esperava delas de acordo com as performatividades de gênero masculinas. Para tanto, as humilhações por meio de incivildades e apelidos serviam de forma corretiva.

Comportamentos que não permeavam o gênero imposto socialmente deveriam ser censurados com o objetivo de que tais práticas não fossem performaticamente repetidas e, assim, anunciassem uma ruptura ao padrão de gênero compreendido como o correto a ser seguido.

Pinheiro (2006) afirma que os apelidos pautados pelas questões de gêneros e sexualidades dos alunos têm como objetivo a agressão e destruição da moral daquela vítima em potencial frente a todas as outras pessoas da escola. Servindo, assim, como exemplo de comportamentos que os outros devem evitar.

além da violência praticada os danos sofridos pelos agredidos são incalculáveis, mexer com o psicológico é muito complexo, e, quando se trata de criança ou adolescente que ainda não possui discernimento para reagir a determinadas situações é ainda mais sério [...] A prevenção é a melhor forma de se evitar que o mal seja instalado, essa é forma de expressão usada para qualquer fator que represente ameaça à vida humana ou à natureza de modo geral. (ROSA, 2010: 154)

Os momentos escolares onde o fluxo de alunos utilizando espaços coletivos era maior, como nos intervalos e recreios, traziam grandes preocupações às interlocutoras, pois nestes momentos elas estavam mais suscetíveis aos processos de estigmatizações e discriminações. Por conta disso, elas frequentemente preferiam não frequentar o pátio durante o intervalo, mantendo-se em sala de aula com seus restritos núcleos de amigas ou, então, isoladamente em algum lugar longe das pessoas, como em “cantos”, ou escondidas em alguns lugares.

A sensação de vigilância existente no recreio não trazia segurança às interlocutoras, visto que esta vigilância não operava no sentido de protegê-las, sim de que os outros alunos também as vissem e as vigiassem, instaurando um amplo dispositivo disciplinador para mantê-las no centro da heteronormatividade.

Ainda que recreio venha do latim *recreare*, que significa o momento em que as pessoas devem “recrear, ter prazer e se divertir”, também é o momento no qual há um considerável aumento da possibilidade de incivildades e violências diversas contra alunos estigmatizados.

O recreio é um tempo historicamente construído a partir de reformulação do cotidiano escolar fundamentadas em razões “médico, higienista e científico-pedagógico – para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro se gasta energia acumuladas que impedem a concentração. (Faria 2002. p. 17)

Pode-se ter um aumento de violências e incivildades (LOPES, LOPES, PEREIRA, 2006; SMITH, 2003; LOPES, 2005) quando a escola não investe tecnologias recreacionais específicas para o intervalo, como a disponibilização de brinquedos diversos de acordo com a idade do corpo discente ou profissionais capacitados para atividades recreativas.

Faz-se necessário o entendimento da escola de que o recreio não é apenas o momento no qual os professores descansam e os alunos brincam entre si - podendo brigar ou acionar dispositivos normativos e discriminatórios entre eles. A escola deve ter projetos específicos para fazer com que os alunos interajam entre si e construam relações saudáveis de empatia com objetivando construir sentimentos de coletividade e afetividade.

A maior parte dos relacionamentos interpessoais das interlocutoras estava restrito às meninas, visto que o processo de estigmatização era muito maior com os meninos. Ainda assim, o relacionamento interpessoal não era com todas as meninas, sim com as mais ‘fervidas’ e ‘que davam problemas pra escola’.

Crê-se que suas feminilidades também foram constituídas por meio destes relacionamentos através de análises de comportamento e posturas que elas deveriam seguir por serem ‘aquelas condizentes com comportamento de menina’, assim como por ser um grupo social já discriminado pelas relações de gênero machista e que, muitas vezes, teriam maior facilidade em aceitar pessoas à margem da heteronormatividade que sofreriam (e sofrem) um processo discriminatório mais contundente existente nos grupos de socializações masculinas.

Se a escola produz determinados tipos de sujeito por meio de tecnologias disciplinares, também é um lugar onde se reproduzem discursos e práticas advindas do contexto comunitário onde se insere, incluindo aí os valores familiares. Com isso, os discursos e práticas discriminatórios existentes em suas famílias podem se propagar no ambiente escolar, assim como ser problematizados:

O relacionamento dentro da sala de aula precisa ser de respeito e cooperação, principalmente entre os alunos, para que ninguém fique constrangido ou com vergonha de se manifestar. Também é papel do professor fazer com que seus alunos enxerguem essas diferenças e aprendam a conviver com elas de forma harmoniosa e respeitosa. (FRESCHI, FRESCHI, 2013: 7)

Uma das formas mais comuns que elas encontraram para se proteger de sofrer violências foi a de se juntarem a pessoas tidas como “problemáticas” na escola. Tais alunos e alunas – “descoladas”, “maconheiras”, “fervidas” e “bagunceiras” - também não se adequavam ao processo normatizador da escola e, por isso, talvez compreendessem o quão negativos eram os processos estigmatizantes sofridos. As interlocutoras frequentemente

trocavam favores com estas pessoas, mesmo que indiretamente, de forma a ganhar apoios estratégicos. Isso ocorria por meio de atos simples, como guardar o material enquanto estes alunos pulavam o muro da escola para fumar maconha, ou por meio da ajuda na execução de provas e trabalhos avaliativos.

Percebe-se que a aceitação existente nestes grupos escolares estigmatizados socialmente era recompensada pelas interlocutoras por meio de guardar o material ou ajudar em alguma atividade em específica. Esta troca de interesse existente entre conhecimento e acolhimento fez com que elas fossem aceitas e inseridas nestes grupos escolares.

A existência de espaços de exclusão (MATTOS, 2011) no ambiente escolar se dá pelo entendimento de que cada grupo de jovens tenha seus espaços destinados exclusivamente a eles dentro da escola - cabendo aos excluídos a busca por espaços onde possam resistir aos processos de estigmatização na escola

O comportamento dos alunos passa a ser comparado, diferenciado, hierarquizado baseado em normas sutis. A classe, obviamente heterogênea, é classificada a partir de critérios homogeneizadores: os melhores, os piores, os que trabalham, os da bagunça, os do fundo da sala, os da patota. (MATTOS, 2011: 118)

Esta relação de poder se dá de forma institucionalizada onde os dispositivos disciplinadores e cerceadores são naturalizados e imperceptíveis, tanto para os incluídos e aceitos quanto para os excluídos e renegados. Sendo assim, o reconhecimento torna-se um fator de interação entre os pares.

Os grupos dos descolados, dos bagunceiros, dos problemáticos, etc., são formados por características específicas que ora a escola busca coibir, ora busca reiterar para que sirvam de exemplo a todos. Logo, as pessoas tidas como as 'descoladas', 'maconheiras', 'fervidas' e 'bagunceiras' têm seus lugares de exclusão extremamente delimitados pelos dispositivos disciplinares escolares.

Sendo colocadas diversas vezes ao lugar do abjeto, coube às interlocutoras desenvolver formas de resistências a este ambiente escolar extremamente desumano e excludente. Relacionar-se com estas pessoas que também eram excluídas foi uma forma de serem incluídas em algum ambiente.

Estas resistências deram condições para que elas lidassem melhor com as discriminações vivenciadas no ambiente escolar como, por exemplo, a aceitação de suas expressões de gênero perante estes grupos restritos e específicos, assim como a compreensão de que alguns de seus desejos poderiam ser realizados com estes grupos como, por exemplo, nos episódios em que as interlocutoras eram convidadas a entrar no banheiro feminino para

fazer suas necessidades fisiológicas ou até mesmo de desejo em estar dentro de um ambiente generificado às mulheres -, o que era sumariamente repreendido quando alguma aluna que não era deste grupo evidenciava tal prática à direção. Conforme algumas interlocutoras, as vezes em que eram repreendidas por entrarem no banheiro feminino se dava porque alguma aluna de influência religiosa se sentia desrespeitada e não aceitava este comportamento dela.

Para as interlocutoras, quando havia o marcador de religiosidade cristã, os processos de estigmatização e discriminação tornavam-se ainda mais intensos, o que fazia com que se tornassem alvo de violências diversas por parte destas pessoas religiosas. Um professor afirmou para Raiane que ela deveria frequentar a Igreja, pois lá seria curada deste comportamento tido como “errado”. No entanto, ela ressalta que este mesmo professor a cortejou quando, na ocasião, ainda tinha 13 anos.

a capacidade mobilizadora de um discurso religioso conservador em debates recentes sobre sexualidade e saúde reprodutiva nas esferas governamentais e em âmbito público. Este tipo de discurso tem sido capaz de frear a implementação de mecanismos legais de garantia de direitos civis em questões como a criminalização da homofobia, a legalização das uniões homoafetivas e a descriminalização do aborto. (MUSSKOPF, 2008: 108)

A discriminação com influência religiosa cristã, a partir da sua heteronormatividade e compreensão binária da humanidade, foi presente nas narrativas das interlocutoras onde, em diversos momentos, as pessoas costumavam afirmar que elas eram anormais e tinham atitudes pecaminosas.

Para Maranhão F^o (2016), o entendimento cristão presente nos Ministérios de Cura e Libertação é de que “O corpo trans*, [...] originalmente moldado por Deus, foi deformado (o que afetaria n’alma), cabendo à Igreja auxiliar nas obras de reforma” (MARANHÃO F^o, 2016: 205) e, por isso, os processos discriminatórios no ambiente escolar passavam a ser muito mais intensos por parte daquelas pessoas que tinham influência cristã.

Todas as participantes tiveram influência religiosa de suas famílias. Elas (re)significaram essas religiosidades de acordo com as suas necessidades e crenças, adaptando e fazendo um sincretismo das mais variadas expressões religiosas.

Reconhecem não serem bem-vindas em algumas religiões específicas, como no caso da igreja católica e evangélica, sendo mais facilmente aceitas nas religiões de matriz africana - principalmente a umbanda.

Santos e Soares (2007), afirmam:

No Brasil, encontramos as Pombas-Giras. Exus femininos do panteão umbandista que se caracterizam pelos seus atributos “ligados” à sexualidade e à Prostituição: luxúria, desejos carnavais, lascívia, vida sexual desregrada, desordem, escândalo,

oriundos, assim como no caso dos Exus, de suas vidas na terra em que foram prostitutas, cortesãs, mulheres de baixos princípios. Diferentes de Maria Madalena que se caracteriza pelo arrependimento, as Pombas-Giras quando incorporadas nos médiuns fazem apologia à Prostituição. (SANTOS; SOARES, 2007: 02)

Foi perceptível em suas falas o fato de que o sincretismo religioso existente na umbanda que remete à religiosidade católica favoreceu para que desenvolvessem uma maior afinidade com ela, assim como pelo fato de as casas de santo já terem o costume em lidar com as pessoas não heterossexuais e travestis.

A grande quantidade de religiões existentes e a pluralidade de interpretações que as pessoas criam na sociedade facilitam para que tenhamos um processo de valorização das diferenças (DUQUE, 2014).

Sempre que há influências religiosas no ambiente escolar existe a necessidade de analisar as formas em que elas operam para que se possa criar mecanismos de respeito às diferenças. Duque (2014) propõe a valorização das diferenças no ambiente escolar enquanto forma de aceitação destas expressões religiosas plurais.

O uniforme escolar é outro dos pontos que mostram as dificuldades inerentes às travestilidades no contexto escolar. O uniforme “unissex” era tido por elas como a melhor opção, pois fazia com que o processo estigmatizante fosse menos incisivo nesse quesito. Por outro lado, o uniforme gendrado (com roupas diferentes para meninos e meninas) era muito criticado por dificultar a estilização das roupas de acordo com a forma que gostariam de se vestir, o que era possível nas escolas que não adotavam uniformes.

Em estudo anterior (Acosta, 2014), observou-se que a escola cria a possibilidade da não generificação de seus uniformes quando utiliza modelos unissex, assim como dá maior autonomia para os alunos quando não adota uniforme (generificado ou unissex), deixando a vestimenta livre de acordo com a autoidentificação individual por meio das adaptações que achem necessárias.

Amparada em preceitos higienistas, ao situar a roupa como preservação da saúde e do pudor e como critério para adoção de uma estética, a escola construiu estratégias de intervenção sobre os corpos dos alunos, disciplinando-os de modo a torná-los adequados para circular na emergente e idealizada sociedade: limpa, ordenada, sã e, enfim, civilizada, já que a roupa/uniforme esculpe uma conduta e reflete uma dada organização social. (RIBEIRO, SILVA, 2012: 582)

Para além dos princípios higienistas, o uniforme busca disciplinar e normatizar os corpos de acordo com as normas sociais vigentes, dificultando para que qualquer pessoa que esteja à margem da heteronormatividade sintam-se acolhida. Os uniformes escolares não apenas uniformizam as pessoas como também as cerceiam.

O direito a se vestirem de acordo com as suas autoidentificações parte da premissa que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. A escola, ao não respeitar a autoidentificação individual de seus alunos, não respeita seu direito mais fundamental, que é o Direito Humano de serem quem são.

Embora muitas escolas afirmem que o uniforme escolar sirva para identificar os alunos que estejam fora da escola - seja em período de aula ou não - ou para poupar a utilização de vestimenta própria na escola - principalmente para as classes sociais mais desfavorecidas -, reconhece-se que a manutenção do uniforme generificado é um dispositivo disciplinador de gênero, criando os corpos dóceis pelo entendimento de que por serem como são, devem usar aquelas roupas específicas.

Raiane vivenciou um processo de violência extremamente abusivo. Ela tinha o costume de ir à escola maquiada com base bege, para que não fosse muito perceptível, e o professor a mandou para a coordenação justamente por este motivo. Raiane disse à coordenadora que não entendia o porquê de estar ali, visto que não tinha se comportado de forma inadequada. A coordenadora disse que estava chamando a sua atenção pelo fato de ela estar usando maquiagem, e que este não era um comportamento “para homem”.

Qualquer comportamento tido como anormal é rapidamente cerceado e proibido dentro do ambiente escolar com o propósito de que se disciplinarize e normatize para que haja uma padronização dos sujeitos.

Todas as interlocutoras passaram por processos segregacionistas e discriminatórios semelhantes sempre que buscavam a customização do uniforme para que houvesse uma melhor autoidentificação. Sempre que a escola identificava estas customizações, buscava acionar dispositivos diversos para normatizá-las.

Uma das formas mais utilizadas foi o discurso onde a existência de um “comportamento para homem” deveria ser seguido e a necessidade da coibição quando detectados “comportamentos para mulher”, fazendo com que a escola fosse um ambiente de discriminação e exclusão. De forma semelhante às travestis pesquisadas por Andrade (2012), podemos dizer que esta pesquisa identificou os mesmos dispositivos disciplinadores.

Tanto o ‘comportamento para homem’ quanto o ‘comportamento para mulher’ são construídos discursivamente por meio das performatividades de gênero que começam a

padronizar tais comportamentos. Pessoas desviantes à norma sofrem um intenso processo disciplinador onde as resistências e subversões ocorrem de acordo com as condições individuais.

[...] a maioria das falas se apoia no discurso de que existe um documento oficial, criado pelos pais, pelo estado, pela escola, pelo cartório, que se baseia no determinismo biológico, na heteronormatividade, na bipolaridade que divide as pessoas em grupos diferentes, que podem ser classificados como: macho ou fêmea, masculino ou feminino, homem ou mulher, de acordo com seu órgão genital, que obviamente é identificado pelos médicos e significado pelos pais ainda no nascimento. (ANDRADE, 2012: 210)

As seis interlocutoras não tiveram acesso ao uso do Nome Social, principalmente por não ser uma reivindicação tão premente nos anos em que eram estudantes, o que influenciou para que esta possibilidade não fosse aventada. Nenhuma delas relatou ficar incomodada quando chamadas pelo nome de registro, embora aquelas que tiveram acesso à chamada mais impessoal, por meio do uso de numeração em vez de chamada nominal, relataram que esta impessoalidade trazia mais segurança e menos possibilidades de violência. Ainda assim, elas se utilizavam de apelidos femininos entre suas amigas - principalmente influenciados por personagens femininos de novelas e cantoras pop da época.

A importância do nome social se dá principalmente pelo fato de que partir da autonegação daquela pessoa em específico, um nome com o qual ela se identifica e gostaria de ser chamada, ajuda para que ela se sinta inserida naquele ambiente. Segundo Preciado (2014) o nome é uma antecipação ao próprio corpo por meio de um processo exclusivo de identificação.

Ainda que a impessoalidade da chamada numérica possa favorecer a inclusão das pessoas travestis, reconhece-se a necessidade da construção de sentimentos de pertencimento por todas as pessoas que estão inseridas no ambiente escolar. Logo, o reconhecimento individual por seus nomes (sociais/autoidentificados) é uma política afirmativa de promoção das diferenças.

As demandas atuais para a utilização do nome social enquanto autoidentificação justificam-se pela necessidade do reconhecimento de suas existências. A partir do momento em que a escola adota a utilização do nome social para as pessoas travestis e transexuais, ela se mostra mais bem preparada para incluir as diferenças, fazendo com que essa parcela populacional se sinta acolhida por aquele ambiente em específico.

Todas as questões referentes às suas travestilidades estiveram inseridas dentro do contexto escolar e, sendo assim, elas compreendem que a escola necessita estar mais bem preparada e capacitada para lidar com as suas necessidades.

O dispositivo do nome social produz efeitos secundários, tanto individual, quanto socialmente, pois aciona outros dispositivos como desdobramentos. Dentre esses possíveis desdobramentos, destacamos o uso do banheiro na escola por estudantes travestis e transexuais. (ALVES, MOREIRA, 2015: 61)

Dispositivos como o nome social, banheiro generificado de acordo com a autoidentificação de gênero, hormonização, cabelos compridos, adaptações do uniforme de acordo com suas expressões de gênero, e entre outros dispositivos normatizadores, necessitam ser repensados para abarcar as necessidades das travestis durante a juventude, fazendo com que a escola seja um ambiente em que possam construir suas identidades com enfrentamento às diversas formas de discriminações com o objetivo de findar estas práticas humilhantes e excludentes.

O nome social, reconhecido legalmente, é uma forma de dar direitos às pessoas e inteligibilidade a seus corpos, fazendo com que tenham maiores condições de viverem vidas vivíveis.

As entrevistadas foram unânimes em afirmar que a questão do uso do banheiro público está diretamente relacionada à segurança e que a expressão de gênero faz com que o banheiro masculino seja extremamente perigoso, gerando não apenas discriminações, mas agressões físicas ou sexuais.

O extenso debate acerca do direito ao uso do banheiro no ambiente escolar (CRUZ, 2011; SANTOS e SANTOS, 2011; LIMA e ALVARENGA, 2012; ANDRADE, 2012; BARROS, 2014; REIDEL, 2013) de acordo com as autoidentificações de travestis e transexuais conclui que esta é uma política inclusiva e de direitos humanos para que esta parcela populacional tenha seus direitos respeitados e possa frequentá-lo com maior segurança.

O banheiro, enquanto um dispositivo heteronormativo, faz com que travestis e transexuais incorram diretamente em uma série de dificuldades e riscos contra suas vidas como, por exemplo, o de serem agredidas e violentadas ao usar o masculino e expulsas ao utilizar o feminino.

[...] a negação do uso do banheiro aos estudantes trans pode estar situada num interstício entre a violência *na* e *da* escola, uma vez que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora da escola. Nesse sentido, é fundamental implementar políticas públicas que possibilitem a todos o direito ao uso com segurança das instalações sanitárias públicas na escola. (ALVES, MOREIRA, 2015: 65)[...]

Fernanda relatou que a escola criou duas possibilidades de uso do banheiro: a) usar o banheiro masculino dez minutos antes ou dez minutos depois dos intervalos, ou b) utilizar o banheiro dos professores. Não apenas a negação ou delimitação de horários fixos para a

utilização do banheiro são atentados violentos como, também, a criação de um terceiro banheiro (ou o direito à utilização do banheiro dos professores) também é uma política altamente segregacionista envolta em um discurso acolhedor. O banheiro generificado tem que ser utilizado por pessoas de acordo com suas autoidentificações de gênero.

Uma escola que esteja preparada para lidar com as diferenças poderá ser uma facilitadora para que jovens travestis não sejam expulsas de casa por motivos de homo/transfobia e tenham maiores condições de se escolarizar, capacitar e buscar oportunidades no mercado de trabalho além da prostituição - ainda que se deva respeitar aquelas que tenham interesse em trabalhar nesta profissão.

Para as interlocutoras, as relações para com o corpo docente e gestor foram heterogêneas. Havia professores que gostavam delas, professores imparciais, e professores que praticavam sistematicamente violência simbólica e incivildades. Muitos, infelizmente, compunham este último grupo, reiterando inúmeras práticas de violências simbólicas contra elas, o que era tido como “normal” no contexto escolar.

Foi perceptível em suas narrativas a grande ausência do corpo gestor quando necessário para lidar com as adversidades vivenciadas pelas interlocutoras. É muito comum que o coordenador pedagógico seja desviado de suas funções para as atuações nas questões administrativas da escola. A sua ausência favorece para que o corpo docente não tenha um amparo, assim como a promoção de reuniões para o debate de casos específicos.

[...] a figura ausente da coordenadora ou coordenador pedagógico, que deveria ser o elo entre os docentes, coordenando as ações conjuntas, intermediando e subsidiando o trabalho dos professores e professoras. [...] Talvez, a figura ausente do coordenador ou coordenadora pedagógica seja um dos motivos para essa falta de interação entre os docentes nas escolas. (AUGUSTO, CALDEIRA, 2007: 146)

As reuniões de conselho de classe, articuladas pela coordenação e/ou diretoria, é um momento de fundamental importância para que sejam debatidos os problemas pontuais existentes no ambiente escolar. Entretanto, a escola necessita ter o interesse em políticas de ações afirmativas para que isso ocorra com o intuito de mitigar os conflitos existentes respeitando as diferenças.

O coordenador pedagógico tem que ser o articulador de ações individuais e específicas (MERCADO, 2010), visando o reconhecimento e soluções das dificuldades, assim como a resolução dos problemas evidenciados nas reuniões com os docentes. Estas ações têm como propósito fazer um mapeamento dos conflitos existentes, compreender as especificidades e criar subsídios com o propósito de criar ações efetivas.

Quando agredidas fisicamente, não relatavam à coordenação ou direção pela certeza de que suas condições dificultariam a punição aos agressores levando-as, inclusive, a ser culpabilizadas por situações onde eram as verdadeiras vítimas, o que as fazia permanecer em silêncio nessas ocasiões.

O fenômeno da violência escolar se dá pela “recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades, [...] os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação” (SPOSITO, 1998: 59).

Quando um professor legitima a violência moral e verbal através do seu próprio discurso em sala de aula, toda a violência escolar passa a estar respaldada por suas próprias ações, pois o professor, enquanto hierarquicamente responsável pelo dispositivo disciplinar, torna-se exemplo comportamental para muitos alunos, por mais que esse exemplo seja negativo e pautado em discriminações. (ACOSTA, 2015: 9)

Nos momentos em que sofriam violências físicas e eram enviadas à coordenação, frequentemente ouviam que, se elas não fossem afeminadas, não sofreriam este tipo de agressão e que tinham que aprender a bater para se defender. Não apenas a culpabilização da vítima esteve presente em diversos discursos das interlocutoras, como também suas invisibilizações e descrenças nos dispositivos punitivos contra os outros alunos. De acordo com elas, o entendimento da escola era de que sua condição à margem da heteronormatividade, por si só, já era motivo para serem punidas.

Desse modo, a violência muitas vezes é legitimada socialmente, culpando-se a vítima por apresentar um comportamento merecedor de tal punição violenta, de acordo com os ditames machistas de comportamento e papéis sociais. [...] o machismo figura como um fator cultural importante a ser analisado, pois suas crenças muitas vezes justificam e naturalizam a violência, por vezes culpando a vítima pela sua condição (HENRIQUES, MOURA, 2014: 04)

A invisibilização, estigmatização e subalternização das travestis no cotidiano escolar fazem com que qualquer atentado contra sua segurança tenha a culpa colocada diretamente sobre ela, afirmando que suas condições à margem da heteronormatividade foram as responsáveis pelo desencadeamento violento por parte de outra pessoa.

As interlocutoras afirmaram diversas vezes que era comum escutarem dos docentes e gestores que algum episódio específico de violência só ocorreu por suas expressões de gênero e, por isso, deveriam mudar seus comportamentos sendo mais masculinas. Houve, inclusive, situações em que a própria coordenação afirmou que deveriam revidar os ataques de forma violenta enquanto forma de defesa pessoal.

A naturalização da violência esteve sistematicamente presente nas falas das interlocutoras, que encararam situações de discriminação como normais: “nada demais,

apenas apelidos como gay ou viadinho”, “coisas normais de criança, de ficar xingando”, “não ligava pra isso [de ser violentada], fingia que não existia”. Esta naturalização da violência atenta diretamente contra os seus direitos humanos, mostrando o quanto o espaço escolar passa a ser um local de outra aprendizagem: a da subalternidade.

Muitas vezes, ocorre a naturalização da violência como único tratamento possível, ou a auto-culpabilização. Mesmo quando esta primeira etapa é vencida uma série de outros fatores dificulta a denúncia: não informação sobre os meios de denúncia e receio de homofobia institucional por parte dos órgãos de denúncia são alguns exemplos. (BRASIL, 2011: 17)

A homofobia institucional presente no cotidiano escolar é balizada pela heteronormatividade por meio da imposição de que o comportamento correto é aquele socialmente esperado pelas performances de gênero.

Reconhece-se que “a homofobia estruturante da sociedade brasileira se faz presente e naturalizada, dilapidando identidades individuais e negando a cidadãos uma existência plena.” (BRASIL, 2011: 42).

Portanto, as travestis aprendem na escola que suas condições impõem a elas situações muito específicas: o não-lugar, a não-existência e a não-vida. Estes três fatores as fazem naturalizar as violências sofridas enquanto subalternas de suas existências, principalmente pelo fato de que a escola se ausenta no fomento de ações educativas para que os alunos saibam lidar com as diferenças.

A disciplina que surgia nas narrativas como a que mais usava dispositivos normatizadores era a de Educação Física, onde a construção de masculinidades associadas à força e agressividade era frequente. Seus trejeitos afeminados eram censurados pelos professores, que exigiam que desempenhassem performances masculinas, especialmente no futebol. Por mais que preferissem jogar vôlei, os professores impunham a obrigatoriedade inicial de jogarem futebol enquanto processo disciplinarizador para a criação de corpos dóceis.

O costume de dividir as práticas esportivas de forma generificada fazia com que o acionamento dos dispositivos disciplinadores heteronormativos criasse sofrimentos desnecessários.

[...] a Educação Física mostra-se inserida em sistemas discursivos que constroem representações sobre o que será possível de ser compreendido como “normal” ou “natural”. Por intermédio de suas intervenções, representações sobre perfeição/imperfeição; beleza/feiura; normalidade/anormalidade; masculinidade/feminilidade; aptidão/inaptidão; ou eficiência/deficiência participam dos processos de corporificação/materialização dos sujeitos nomeando-os, classificando-os e hierarquizando-os de acordo com pressupostos voltados para a manutenção de uma sociedade hierárquica, discriminatória e excludente. (PRADO, 2014: 63)

A necessidade da divisão generificada das práticas esportivas durante a Educação Física se dá para que os dispositivos disciplinares possam ser acionados de formas mais precisas para a heteronormatização do que é esperado ao corpo-homem e ao corpo-mulher. Um corpo-homem que performe uma feminilidade não condizente com a esperada pela sociedade será um corpo que necessitará ser inserido num amplo dispositivo disciplinador e normatizador para que se construa a masculinidade esperada. O mesmo acontece com o corpo-mulher que performe uma masculinidade não desejada.

As LGBTfobias passam a estar inseridas no curriculum esportivo heteronormativo com o objetivo de que seus corpos sejam disciplinarizados e normatizados. Essa violência simbólica acaba por afastar estas pessoas das práticas esportivas.

[...] comportamentos homofóbicos acabam por relegar aos homossexuais um plano diferenciado, que os fazem esconder seus sentimentos e sua forma de ser, já que temem os diversos tipos de agressão. Temem também que sua carreira esportiva (para os atletas de alto nível) ou sua participação nas brincadeiras do grupo sejam prejudicadas. (CUNHA JUNIOR, MELO, 1996: 22)

Reconhecendo que a Educação Física é uma disciplina heteronormativa e que busca disciplinar e normatizar os corpos (LIMA, 2006; BALDANZA, 2006; ALTAMANN, AYOUB, GARCIA, 2011), as interlocutoras que foram obrigadas a participar das práticas esportivas acionaram um dispositivo de compensação muito específico: ser melhor em tudo que faziam com o objetivo de mitigar as discriminações.

Esta forma de “enfrentamento” era basicamente individual, e envolvia buscar ser “a melhor” naquilo que faziam. Isso se traduzia, por exemplo, em ter excelente notas nas atividades avaliativas, ser esportista de destaque (quando não podiam fugir da aula de educação física), ter a letra mais bonita para sempre serem chamadas ao quadro, entre outras. A necessidade de ser “a melhor” foi uma forma que encontraram para sobreviver e evitar o processo discriminatório mais evidente, já que não podiam evitar que fossem percebidas como “diferentes”. O uso estratégico de suas qualidades, tais como ser boa jogadora em um esporte, conhecedora de uma disciplina específica ou boa aluna em momentos de atividades avaliativas em dupla fazia com que fossem requisitadas pelos alunos da classe para realizar tais atividades/disciplinas junto a eles evitando, assim, o isolamento.

A pertença a um grupo não é uma condição do adolescente, e, portanto, é fundamental perceber como se processa a aceitação pelo grupo de pares. É relativamente fácil para os adolescentes predizer as características que facilitam o processo de aceitação pelo grupo de pares, que se centra num conjunto implícito de normas de avaliação dos colegas, definindo a partir delas critérios de inclusão e exclusão do grupo. (PALMEIRO, 2010: 46)

Raiane, por exemplo, tinha muita facilidade em escrever e se interessava por produção textual, o que fez com que sua professora de português a apoiasse no desenvolvimento de uma peça de teatro sobre os 500 anos do Brasil. Ela afirmou que escolheu as pessoas ‘mais fervidas’ para que interpretassem os papéis, fazendo com que passasse a frequentar as suas casas e se encontrasse com elas horas antes do início das aulas para que pudessem ensaiar na própria escola. Com a apresentação e aprovação de todos, ela foi convidada a escrever uma nova peça, o que aceitou prontamente. Empenhou-se ainda mais na escrita desta nova peça e, por fim, após ter delegado as funções e papéis às pessoas, ela foi expulsa do posto de diretora da peça - função passada a outra pessoa da classe. Ela, por fim, foi silenciada e invisibilizada nesta nova peça.

A necessidade para o sucesso escolar se deu para que pudessem ser incluídas e respeitadas sem que as homo/transfobias estivessem presentes nestes momentos específicos. De todas as interlocutoras, apenas Maitê não fez uso da compensação escolar, pois interrompeu os estudos no 7º ano. Todas as outras interlocutoras utilizaram dispositivos diferentes para compensação escolar: do guardar o material das pessoas que fugiam aula a serem “as melhores” nas atividades escolares.

Entre as consequências diretas da massificação escolar, é preciso considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema. A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia. [...] No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam. (DUBET, 2003: 36)

Das seis interlocutoras, cinco terminaram o ensino médio, sendo que uma delas concluiu o ensino superior em uma instituição de ensino privada e a outra ainda está cursando. Vale ressaltar que das seis interlocutoras, três necessitaram interrompê-lo por motivos de discriminações homo/transfóbicas e expulsões familiares, sendo que duas voltaram ainda ao ensino regular e um por meio do EJA.

Todas elas compreendem a necessidade dos estudos escolares para que tenham maiores possibilidades de emprego no mercado de trabalho formal - embora Andressa tenha problematizado a questão de que, por mais que a população travesti e transexual possa se dedicar para ter uma elevada escolarização, o mercado de trabalho continuará a ser um ambiente de extrema dificuldade de conquista.

Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as (os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que

diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar. (DINIS, 2011: 43)

Maitê ressaltou que voltou aos estudos por meio do EJA pelo amplo apoio que teve de suas amigas que se prostituem e também retornaram à escola, principalmente pelo fato de elas terem solucionado algumas de suas dúvidas como, por exemplo, as questões envolvendo o nome na chamada, o uso do banheiro e o respeito à sua autoidentificação de gênero. Afirma que a instituição respeita todas estas questões e, por isso, se sentiu confortável para a retomada dos estudos - já em processo de conclusão.

Raiane afirmou que, por mais discriminatório e estigmatizante tenha sido o seu cotidiano escolar, o fato de retornar aos estudos no período noturno e ali encontrar outra transexual mulher que já performatizava feminilidades foi decisivo para que ela pudesse se sentir incluída e respeitada.

Percebe-se a necessidade de a escola lidar com as diferenças reconhecendo que todas as pessoas têm suas peculiaridades e especificidades, estimulando-as para que se sintam libertas e inseridas e combatendo, assim, toda e qualquer forma de discriminação por meio do empoderamento individual e da empatia coletiva.

Pessoas diferentes à norma eram constantemente silenciadas para que a ordem e a disciplina escolar e, conseqüentemente, um controle maior sobre os corpos fossem mantidas. As escolas não eram omissas em seus casos. De acordo com as narrativas das interlocutoras, as discriminações e segregações serviam como dispositivo normatizador para que as outras pessoas seguissem.

Todas as participantes vivenciaram discriminações, segregações, invisibilizações para tornarem-na inexistentes e uma não-vida ou hipervisibilidade para que servissem como exemplo de comportamentos/identidades que não deveriam ser seguidos pelas outras pessoas, pois compreendiam a possibilidade de vivenciar processos estigmatizantes semelhantes.

Embora os processos diversos de violências tenham sido onipresentes em seus cotidianos escolares, as entrevistadas que necessitaram interromper os estudos (ainda que pontualmente) afirmaram que se não tivessem sido expulsas de suas casas, bem possivelmente teriam concluído o ensino médio dentro do tempo esperado por entenderem que a educação era uma forma de “garantia” para suas vidas futuras. O desejo das carreiras profissionais para além da prostituição esteve presente em muitas entrevistas.

A cultura de direitos passa, necessariamente, por um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras que conferem sentidos e significados à participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo que se desenrola na escola. Daí a

importância da educação em Direitos Humanos. [...] A concretização da educação em direitos humanos nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço escolar. Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas de a escola contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos. (DIAS, 2008: 158)

O retorno aos estudos se deu pelo reconhecimento de que isso aumentaria a possibilidade de entrarem no mercado de trabalho formal, embora reconheçam que suas expressões de gênero possam dificultar sua escolha em processos seletivos por vagas. Andressa rememorou a história de uma conhecida que trabalha em uma empresa na região de Sorocaba como ajudante de cozinha. Enquanto as pessoas que trabalhavam com essa conhecida estavam evoluindo dentro da empresa e conquistando novos postos de trabalho, ela ainda estava na cozinha, acreditando que ‘sua hora ainda ia chegar’, por mais que ela buscasse mostrar que, na verdade, ela estava sendo vítima de discriminação por conta de sua expressão de gênero.

Embora o foco deste trabalho tenha sido concentrado em seus cotidianos escolares sendo permeados por processos estigmatizantes, necessitou-se, ainda que de forma sucinta, a abordagem das questões referentes às diferentes formas com as quais se feminilizaram, a dificuldade existente no mercado de trabalho formal, a prostituição enquanto garantia de sustento financeiro e outras questões referentes às suas subjetividades pela compreensão de que todas essas questões sofreram influências durante seus cotidianos escolares. Sendo assim, tais questões serão tratadas no próximo subcapítulo pelo entendimento de que foi uma demanda apresentada pelas interlocutoras durante a realização das entrevistas.

4.3 - Vivências entrecruzadas na família e escola

Mesmo existindo um intenso corte geracional de aproximadamente 20 anos entre as interlocutoras, suas vivências foram muito similares. As travestis costumam sofrer desde a infância e juventude um denso processo de estigmatização e discriminação por estarem à margem da heteronormatividade. Todas elas já eram afeminadas na juventude e tinham preferência afetiva e sexual por meninos.

As vivências de Raiane, no final da década de 1990, foram semelhantes às de Tânia durante a década de 1980, tanto nas questões referentes às discriminações por orientação sexual quanto nas questões referentes às autoidentificações de gênero e suas consequentes expressões. Esta semelhança se dá pela manutenção do machismo na sociedade brasileira por meio das discriminações.

Embora Aróstegui (2004) reconheça que grupos coetâneos tenham maiores possibilidades de vivenciar realidades comuns, as narrativas das seis participantes mostraram que suas vivências ainda assim foram entrecruzadas por realidades discriminatórias e estigmatizantes muito similares.

Antes do início do campo, quando as relações de confiança estavam sendo construídas, esperava-se que as vivências, ainda que comuns, tivessem mais diferenças do que semelhanças nas questões referentes às discriminações vivenciadas, visto que o corte geracional proposital buscou interlocutoras com mais de 20 anos de diferença. Esta possibilidade de diferenças vivenciadas foi mitigada quando todas as participantes mostraram que as discriminações vivenciadas operaram da mesma forma e motivo: por meio da heteronormatividade.

Para Antunes e Paiva (2013), o aumento das precariedades intensifica as possibilidades de grupos específicos estarem mais vulneráveis quando há uma histórica discriminação com notória ausência de políticas públicas específicas.

Garcia *et al* (2010) afirma que jovens gays e lésbicas costumam se afastar do contexto familiar e laboral por conta de homofobia. A mesma realidade foi percebida com as interlocutoras, onde suas narrativas indicavam a existência de discriminações motivadas por homo/transfobias, culminando em suas expulsões familiares e escolares.

O afastamento das instituições escolares e laborais acompanha de perto o afastamento das famílias de origem, algo que pode ser acentuado pela homofobia no contexto familiar, e o ingresso em grupos de amigos que compartilham os mesmos valores. Se o “grupo de amigos” é referido como um elemento básico na constituição das juventudes contemporâneas, isso parece se acentuar em jovens gays e lésbicas, pela própria necessidade de encontrarem um suporte para uma

vivência tida como desviante. (GARCIA, SALGADO, PAIVA, COSTA, PASCOAL, 2010: 7)

O afastamento do ambiente familiar e escolar colabora para que haja um aumento de suas precariedades, principalmente por serem expulsas ainda muito jovens, e com conseqüente baixa formação escolar. Esta realidade incide diretamente no aumento de suas vulnerabilidades, visto que a ausência de boa formação escolar dificulta sua inserção no mercado de trabalho formal.

A expulsão de casa durante a juventude é um fator determinante para a entrada no mercado sexual, pois, com pouca idade e baixa escolaridade, as oportunidades são escassas. Além disso, há um encarecimento da vida que se dá por conta da feminilização e do trabalho no mercado sexual, fazendo com que aluguel, crédito financeiro, entre outros custos, passem a ser maiores do que para as demais pessoas. Conforme relatado por Tânia, muitas lojas evitam atender este público em específico e, quando o fazem, costumam encarecer seus produtos.

Sabendo que o aumento de suas precariedades incide diretamente no aumento de suas vulnerabilidades, quando algumas interlocutoras falaram sobre seus processos de expulsão familiar ainda durante a juventude, afirmaram que suas escolaridades interrompidas e idades joviais eram empecilhos para a entrada/manutenção no mercado de trabalho formal, tendendo, assim, a entrarem no mercado do sexo ou no comércio de drogas ilegais enquanto forma de sobrevivência.

Na adolescência, ao iniciarem as modificações corporais, as travestis são expulsas de casa ou até mesmo optam por sair devido a não aceitação de sua vivência de gênero. Sem um lar, precisando obter um meio de sustento, a prostituição surge, então, como uma via possível de sobrevivência mediante a falta de apoio social. (SILVA, 2012: 23)

De acordo com o Brasil Sem Homofobia (2004), as jovens travestis costumam ser expulsas de suas casas com aproximadamente 15 anos de idade por questões relacionadas à discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero. Ainda que o Programa afirme que o processo de expulsão costuma ser linear, onde “as jovens travestis começam os processos de hormonização, depois vem a siliconização e o preconceito. A família, principalmente no Nordeste, não aceita e o garoto⁵⁹ é expulso de casa” (BRASIL, 2004: 8), este trabalho mostrou que não há tal linearidade, onde o preconceito está inserido em suas

⁵⁹ O próprio material do Programa Brasil Sem Homofobia, ao utilizar trechos de reportagens jornalísticas dada por Janaína, fundadora da Associação de Travestis do Ceará (ATRAC), onde discorria sobre as questões referentes à população travesti, ora utilizou o pronome no feminino ora no masculino, sem que houvesse qualquer nota de rodapé explicando as questões acerca da necessidade da utilização do pronome feminino para falar sobre as travestis. Em outra passagem neste mesmo documento ao falar sobre Janaína, o Programa referenciou-se à travestilidade erroneamente como “tendência ao travestismo” (BRASIL, 2014: 08)

vidas desde o início da juventude por terem expressões de gênero mais femininas que outros meninos.

As discriminações começam ainda durante a infância, por terem expressões de gênero femininas fazendo com que a família e a escola acionem diversos dispositivos disciplinadores para normatizarem-nas dentro das masculinidades hegemônicas.

O Projeto TRANSpondo Barreiras (MENEZES, BRITO, REIS, 2010), que aplicou um questionário com 45 itens para 663 travestis e transexuais, constatou que dentre as mais diversas formas de violências existentes, 26% das participantes relataram a vivência de episódios de exclusão de atividades familiares motivados por discriminações.

A exclusão familiar é uma outra forma na qual a discriminação opera por meio de privilégios às pessoas heteronormativas e ausência de direitos às pessoas que estão à sua margem. Esta ausência de direitos se dá por meio de incivildades e agressões físicas com o intuito de servir como correção ao seu comportamento.

Aquelas que não foram expulsas de casa e tiveram um trabalho formal antes da prostituição⁶⁰ foram obrigadas a sair do trabalho a partir do momento em que começaram a se feminilizar. Cada vez mais feminilizadas por meio do uso de hormônios, e adaptando suas vestimentas aos signos socialmente considerados femininos, passaram a não ser aceitas no mercado formal, fazendo com que o mercado do sexo fosse a opção mais válida e possível – senão a única.

Questões referentes à homofobia e transfobia se mostram marcadores extremamente distintos e distantes no que se refere às tentativas de entrada/manutenção no mercado de trabalho formal ao mesmo tempo que constituíam suas feminilidades, não mais apenas pelo uso de vestimentas mais associadas às feminilidades, cabelos compridos e uso de hormônios contraceptivos⁶¹, como, principalmente, quando começaram a fazer uso do silicone industrial e/ou cirurgia plástica com o objetivo de corporificar tais feminilidades.

Frente à demora pela feminização corpórea via hormônios e suas possíveis intercorrências, o silicone aparecia muitas vezes para as travestis pesquisadas como uma alternativa mais atraente. Além disso, considerava-se que as formas corporais adquiridas pelo uso do silicone eram definitivas, enquanto as conquistadas por

⁶⁰ Para saber mais a respeito do gênero no mercado do sexo, consultar PISCITELLI (2005).

⁶¹ A utilização hormonal por meio de contraceptivo, enquanto modificação corporal, esteve presente nas narrativas das interlocutoras como uma das formas iniciais que mais modificavam seus corpos durante a juventude, visto que a maquiagem, cabelos grandes e vestimentas podiam ser imperceptíveis aos olhares menos atentos e poderiam recorrer às montagens e desmontagens estratégicas (DUQUE, 2011). O acesso às informações médicas acerca da hormonização para travestis/transexuais costuma ser extremamente restrito e difícil, principalmente para as jovens que necessitam de autorizações dos pais, assim como a descrença dos responsáveis da saúde por sua travestilidade e/ou transexualidade.

meio de hormônios só se mantinham pelo uso contínuo, sob pena de se perderem. (GARCIA, 2007: 88)

De acordo com as narrativas das interlocutoras, por mais homofóbico que o mercado de trabalho formal possa ser, há um menor processo de estigmatização e discriminação contra um homossexual heteronormativo do que contra uma travesti que performatize feminilidades com silicone industrial e/ou cirurgia plástica.

A transfobia existente no mercado de trabalho formal por meio do binarismo de gênero dificulta substancialmente as condições da entrada/manutenção de travestis e transexuais em seu ambiente. Essa dificuldade foi perceptível onde todas as interlocutoras têm a prostituição como atividade profissional principal (BENEDETTI, 2011), tendo outras atividades paralelas como empregada doméstica, costureira, etc.

Anzolin, Soares e Moreno (2013) afirmam que cidades menores são mais transfóbicas do que cidades maiores, fazendo com que o mercado de trabalho formal torne-se um ambiente ainda mais distante para que travestis e transexuais possam estar inseridas, fazendo com que as políticas públicas de incentivo sejam necessárias para não apenas capacitá-las, como também preparar o próprio mercado de trabalho para este segmento populacional historicamente excluído.

A restrição existente no mercado de trabalho para as travestis e transexuais impõe a elas trabalhos restritos a área de beleza e estética (LOURENÇO, 2009) nos períodos matutino e vespertino, e a prostituição (BONFIM, 2009) no período noturno. A dificuldade de inserção das travestis no mercado de trabalho formal se dá pela ausência de inteligibilidade de gênero de acordo com os padrões heteronormativos e pelo enfraquecimento das relações sociais dificultadas pela expulsão familiar ainda durante a juventude (RODRIGUES; NARDI, 2009).

A precariedade das relações familiares e escolares pode ser um dos motivos, junto com a transfobia, para a difícil inserção deste segmento populacional no mercado de trabalho formal pelo aumento de suas vulnerabilidades sociais.

A dificuldade existente para a manutenção de travestis no mercado de trabalho formal por conta da transfobia foi perceptível na narrativa de Andressa, onde uma amiga sua foi contratada como auxiliar de serviços gerais, atuando na cozinha da empresa na função de lavar a louça, se capacitou profissionalmente para ser promovida à linha produção e esta oportunidade não é dada a ela. Entretanto, outras pessoas que não são travestis/transexuais e começaram a trabalhar junto com ela, ou até mesmo depois dela, foram promovidas à linha de produção.

A entrada no mercado sexual enquanto forma de subsistência ainda em tenra idade faz com que questões referentes às suas vidas sexuais necessitem ser iniciadas ainda que contra seus desejos. Das seis interlocutoras, três iniciaram suas vidas sexuais já no mercado sexual, ainda na juventude. Este momento trouxe uma densidade discursiva extremamente forte, relatando momentos extremos de dor e até mesmo desmaio, por conta de iniciarem suas vidas sexuais naquele momento em específico.

O mercado do sexo faz com que “muitas travestis acabem vivenciando diferentes formas de violência (psicológica, física, moral e sexual). Recorrentemente, são expulsas de casa ainda bastante jovens, tendo, muitas vezes, a prostituição como a única possibilidade de sustento.” (BOHM, 2009: 62).

[...] estas travestis justificam a experiência no mercado do sexo a partir de diferentes motivações e interesses, sem assumir que esta realidade é obrigatoriamente o único destino para as suas experiências enquanto travestis ou que essa realidade deva ser excluída de suas vidas. [...] a sua dedicação ao mercado do sexo passa necessariamente por elas serem de classes economicamente desprivilegiadas. [...] o dinheiro que a inserção no mercado do sexo possibilita é um dos principais fatores que favorecem a sua permanência na prostituição (DUQUE, 2011: 53)

O fato de serem muito jovens, terem sido expulsas de casa e possuírem baixa escolaridade faz com que o mercado do sexo, por meio da exploração sexual de jovens, seja uma das únicas - quiçá a única - opções para que travestis jovens se mantenham financeiramente. Muitas vezes, elas são aceitas em casas de cafetinas para que possam morar temporariamente e, por isso, necessitam se prostituir para terem condições financeiras de pagar pelo quarto.

No “programa” em si, referem ansiar para que ele termine rápido, minimizando uma possibilidade de envolvimento⁶² com os clientes. Por mais diversificada que sejam suas possibilidades de atuação para além da prostituição, o mercado do sexo ainda é central em suas vidas não apenas enquanto forma de sobrevivência, mas também como uma forma de ascensão social que possibilite criar vínculos sociais entre elas e também por serem desejadas afetiva e sexualmente por diversos homens, conferindo-lhes um lugar de “feminino”.

A prostituição é vista como a possibilidade de trabalhar em algo que se goste dentro de um cenário restrito no mercado de trabalho, que lhes oferece poucas oportunidades de emprego. Não é exigida qualificação profissional, grau de escolaridade, e em contrapartida remuneração é considerada boa, sendo possível obter um rápido retorno financeiro. (SILVA, 2012: 24)

⁶² Popularmente conhecido entre elas como “Vício”, esta terminologia diz respeito aos clientes com quem as travestis criam um envolvimento afetivo-sexual e deixam de cobrar pelos programas sexuais. Há a possibilidade deste envolvimento ser ainda mais forte, fazendo com que as travestis presenteiem os “vícios” com roupas, perfumes ou outros artigos que agradem a estes companheiros.

Portanto, a baixa escolarização, discriminações existentes no mercado de trabalho por suas expressões de gênero e, como em alguns casos, a expulsão de casa quando muito jovens, fazem com que o mercado do sexo seja uma alternativa viável para se sustentarem e, assim, é ocasionado o risco de associarem erroneamente as travestis exclusivamente à prostituição. Esta associação entre travestilidades e prostituição ancora um aumento dos processos discriminatórios.

Ressalto, ainda, que as precariedades são acentuadas quando outros marcadores para além dos gêneros e sexualidades são ativados. Como, por exemplo, no caso da existência de duas pessoas negras nesta pesquisa em que mostrou um aumento do processo estigmatizante e discriminatório, assim como das violências, evidenciando o quanto a questão étnica/racial se intersecciona com a de gênero e sexualidade.

Esta interseccionalidade mostra que se faz necessária a interpretação das discriminações em um patamar mais amplo, levando em conta os diversos marcadores sociais enquanto condições de diferenças individuais e coletivas como, por exemplo, classe social, geração, religião, gênero, etc.

Membros dos grupos dominantes de fato ocupam posições “privilegiadas” dentro de práticas políticas e materiais que se ocupam dessas divisões sociais, embora a precisa interconexão desse poder em instituições específicas ou em relações interpessoais não possa ser estipulada de antemão, possa ser contraditória, e possa ser contestada. (BRAH, 2006: 355)

Conforme já evidenciado, documentos nacionais mostram que as discriminações tornam-se ainda mais presentes quando há a interseção de gênero e sexualidade com o marcador racial, fazendo com que as pessoas autoidentificadas e heteroidentificadas negras sofram um processo discriminatório ainda mais contundente e violento.

Marginalizados ou expulsos da família, da escola e de outros espaços de socialização e convivência, negros e negras LGBT são sistematicamente condenados ao mal atendimento nos serviços de saúde, ao desemprego, ao subemprego, à patologização/medicalização, à humilhação pública, à criminalização e à violência psicológica e física, que se traduzem hoje nos altos índices de agressões e assassinatos de homossexuais, travestis e transexuais no Brasil. (BRASIL, 2011: 07)

O fator da discriminação racial faz parte de um entrecruzamento de uma série de outros marcadores associados diretamente ao da raça enquanto “intensificador de desigualdade e vulnerabilidade de grupos sociais específicos” (BRASIL, 2008b: 15).

Quando há um entrecruzamento de marcadores como o de gênero e sexualidade com o marcador de raça/etnia, os processos de violências são mais intensos, requerendo um

entendimento diferenciado para que seja possível compreender os motivos pelos quais estes marcadores ocasionaram processos de violências mais contundentes.

O reconhecimento da existência de crimes motivados por discriminação de orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero nas Delegacias de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância mostra que há um intensificador no dispositivo de violência quando há a questão racial envolvendo gênero e/ou sexualidade. (BRASIL, 2009)

Carrara e Vianna (2006), afirmam que a maior letalidade na comunidade LGBT está nas travestis negras com idade até 35 anos, o que corresponde a 40%. Enquanto gays e lésbicas costumam sofrer mais violências dentro de casa, as travestis sofrem mais violências nas ruas. Crê-se que isto ocorre por estarem mais expostas nas ruas e com suas expressões de gênero extremamente perceptíveis à margem da heteronormatividade.

Em relação às demandas por políticas públicas apresentadas por elas, observam a insuficiência daquelas relacionadas à distribuição de insumos, como preservativo e gel lubrificante, por parte de ONGs locais. Afirmam necessitar muito mais do que isso: de apoio legal e psicológico, de mutirões para a recuperação da documentação pessoal - levando-se em conta as especificidades de cada uma para que possam ser desenvolvidos projetos individualizados.

Na etapa final das entrevistas, quando falávamos sobre as questões referentes às políticas públicas, a maioria das interlocutoras citou, ainda que não nominalmente, o Programa TransCidadania⁶³ como uma forma de inserção das travestis e transexuais no cotidiano escolar, respeitando suas especificidades.

O Programa tem como propósito a escolarização completa das travestis e transexuais por meio da modalidade EJA e a sua capacitação profissional por meio do PRONATEC. A sua importância se dá pelo reconhecimento de suas vulnerabilidades com ajuda financeira mensal no valor de R\$ 840,00 em 2015 e R\$ 910,00 em 2016 como forma de mantê-las no ambiente escolar.

De acordo com Marcella da Silva Monteiro, oradora da formatura da primeira turma do Programa TransCidadania, a importância das políticas públicas voltadas exclusivamente para esta parcela populacional é reconhecida pela retomada da dignidade propiciada pelo retorno aos estudos e conclusão dos níveis escolares outrora incompletos:

⁶³ Programas de Políticas Públicas específicas como o Transcidadania, orientado pelo Decreto n. 55.874/2015, que tem como objetivo dar condições de estudo às travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade por meio de uma bolsa-estudo no valor de R\$ 840,00 durante o ano de 2015, o qual atendia 100 trans. Para o ano de 2016, o Prefeito Fernando Haddad (PT) aumentou o programa para o atendimento de 200 trans e a bolsa-estudo para R\$ 910,00 reais.

Eu fui praticamente posta pra fora da escola pois eles [os alunos] se reuniram e iam botar fogo em mim, quem me salvou foi um professor que me tirou da escola de dentro do porta-mala de seu carro. Passou-se 15 anos, apareceu esse Programa que eu acho que para muitas de nós buscou a dignidade. [O Programa] fez com que nós nos enxergássemos dignas e pudéssemos voltar à escola⁶⁴.

O sucesso do Programa foi comprovado pela elevada taxa de adesão⁶⁵ das travestis, transexuais mulheres e transexuais homens que concluíram o Programa, que teve apenas 10% de abandono antes da conclusão pelos inscritos. Dentre aqueles que não concluíram o programa, está a travesti La Monique de Roma, 43 anos, que foi assassinada⁶⁶ no dia 14 de maio de 2015.

Em nota oficial⁶⁷, a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, afirmou:

La Monique é mais uma vítima de um contexto de alta vulnerabilidade. Assim como ela, várias(os) travestis e transexuais vivem da prostituição, uma das poucas alternativas que encontram para sua subsistência, já que o preconceito por suas identidades de gênero impacta seu cotidiano nas mais diversas dimensões, e, em especial, nas oportunidades de trabalho que lhes são ofertadas.

Ressaltamos a dedicação e empenho de La Monique às atividades do Programa TransCidadania, momento no qual retomou seus estudos após 15 anos longe da sala de aula. A luta pelo resgate de sua dignidade como cidadã travesti será sempre parte constituinte de sua trajetória. Solidarizamos-nos especialmente com familiares, amigas e amigos de La Monique, parceiras e parceiros do Programa TransCidadania e todas e todos aqueles(as) que diariamente fazem a disputa por uma sociedade que respeite e promova cada vez mais os direitos humanos. (Prefeitura de São Paulo, 2015)

Paralelamente ao TransCidadania, há outro Programa criado por Daniela Andrade, Márcia Rocha e Paulo Benvilacqua chamado TransEmprego, que tem como objetivo fomentar o mercado de trabalho formal para travestis e transexuais. Em conversa via *inbox* com Márcia Rocha, foi relatado que tanto transexuais quanto travestis registradas no site, tem a seguinte formação: 40% com Ensino Superior, 30% Ensino Técnico, 20% Ensino Médio e apenas 10% não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Médio.

Márcia Rocha ressalta que por ser um site, as pessoas devem se cadastrar para pleitear uma vaga no mercado de trabalho formal - o que acaba dificultando àquelas que não têm acesso à internet. Ao analisar as vagas, percebe-se que há uma grande diversidade de cargos e funções, não ficando restrito aos trabalhos formais que costumam ser desenvolvidos por transexuais e travestis, como em salões de beleza, por exemplo.

⁶⁴ Visualizado em: <goo.gl/DyDqsZ> acesso em 02 de fevereiro de 2016.

⁶⁵ Visualizado em: <goo.gl/AVjxb0> acesso em 03 de fevereiro de 2016.

⁶⁶ Visualizado em: <goo.gl/ktZdYX> acesso em 03 de fevereiro de 2016.

⁶⁷ Visualizado em: <goo.gl/Rc3w3n> acesso em 03 de fevereiro de 2016.

Programas específicos como o TransCidadania, com o objetivo de proporcionar a escolarização e capacitação profissional e o TransEmpregos, com o objetivo de fomentar o mercado de trabalho formal por meio de parcerias, são importantes para a construção da dignidade de transexuais e travestis que foram historicamente excluídas dos processos de formação familiar, escolar e profissional.

Jaqueline de Jesus (2012) reforça que “nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis, que sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo que tenham qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo forçadas a trabalharem como profissionais do sexo.” (JESUS, 2012: 09), fazendo com que o mercado do sexo seja não apenas uma opção, como também muitas vezes a única opção existente.

Outra demanda presente entre as travestis pesquisadas é a de programas públicos de saúde específicos para as travestis e transexuais de Sorocaba, nos moldes do Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais, para que possam ter acompanhamento psicológico, ambulatorial e cirúrgico nos casos necessários.

A necessidade de uma política pública de saúde existe pelos seus históricos de abandono e exclusão familiar e escolar, assim como a difícil inserção no mercado de trabalho formal, restando a prostituição enquanto forma de sustento. Ainda que algumas interlocutoras tenham apontado que ONGs locais que trabalham com as travestis se preocupem apenas com a distribuição de insumos, afirmaram que necessitam, também, de amparo de psicólogos em rodas de conversa e/ou atendimento individual, apoio jurídico para solicitação de 2ª via de documentos oficiais, etc. Ainda assim, Buchalla e Paiva (2002) ressaltam que

[...] a vulnerabilidade de um grupo à infecção pelo HIV e ao adoecimento é resultado de um conjunto de características dos contextos político, econômico e socioculturais que ampliam ou diluem o risco individual. Além de trabalhar essas dimensões sociais (vulnerabilidade social), é um desafio permanente e de longo prazo sofisticar os programas de prevenção e assistência abrindo espaço para o diálogo e a compreensão sobre os obstáculos mais estruturais da prevenção e sobre o acesso e para as experiências diversas com os meios preventivos disponíveis (vulnerabilidade programática), para que, no plano das crenças, atitudes e práticas pessoais (vulnerabilidade individual), todos, significando cada um, possam de fato se proteger da infecção e do adoecimento; (BUCHALLA, PAIVA, 2002: 119)

Reconhecem que suas condições históricas de exclusão devem ser analisadas e compreendidas pelo poder público local para que este possa desenvolver projetos específicos de acordo com as suas necessidades, como as questões referentes ao abandono, à prostituição enquanto única opção de trabalho e ao atendimento precário disponibilizado nos postos de saúde locais.

A necessidade de um Ambulatório na cidade de Sorocaba se faz presente por conta do expressivo número de travestis e transexuais, em sua maioria na prostituição, e com desamparo familiar e psicológico, ficando à mercê dos infortúnios existentes nas ruas e com graves riscos à sua saúde.

O cotidiano dos serviços de saúde tem demonstrado que as propostas contidas nos programas de humanização das práticas de saúde, ainda não foram incorporadas. Nestes locais, as pessoas trans não são atendidas como sujeitos de direitos que necessitam de acolhimento às suas demandas de saúde (SANTOS, 2013: 8)

A ausência deste ambulatório foi uma crítica de todas as participantes deste trabalho, visto que elas reconhecem a sua expressiva quantidade na cidade de Sorocaba e total abandono do poder público. Cabe a elas prestar auxílio umas às outras e criar redes de apoio mútuo para lidarem com os problemas inerentes às suas vidas.

Portanto, afirma-se que um apoio institucional, com programas governamentais voltados às travestis, permitiria maior segurança e reconhecimento de suas existências, permitindo possibilidades de estudos mais humanizadas que aquelas vivenciadas pelas interlocutoras, assim como maiores possibilidades de capacitação profissionais.

As políticas públicas educacionais, profissionais e de saúde devem visar o respeito às orientações sexuais, identidades e expressões de gênero, assim como atender às necessidades específicas deste segmento populacional, compreendendo as dificuldades e fomentando condições de melhorias sociais.

A compreensão das especificidades de travestis e transexuais é determinante para que as políticas públicas tenham maior eficácia no objetivo de escolarizá-las, qualificá-las e, sobretudo, criar condições de inserção e permanência no mercado de trabalho formal por meio de parcerias com empresas.

Considerações finais

Os processos discriminatórios que culminaram na inclusão precária das interlocutoras começaram ainda em sua infância e juventude, quando os dispositivos heteronormativos foram acionados para discipliná-las e fazer com que tivessem uma inteligibilidade conforme esperado das pessoas nascidas com o sexo masculino.

Suas narrativas elencaram diversas vivências pautadas em incivildades e violência simbólica presentes na família por conta de suas orientações sexuais e expressões de gênero, onde eram obrigadas a conviver com apelidos como *bichas* e *viados*, assim como ver seus irmãos heteronormativos terem privilégios frente à sua ausência de direitos.

As dificuldades que estiveram inseridas em seus cotidianos foram potencializadas por suas expressões de gênero, onde os atos que estivessem em desacordo com as expectativas parentais eram vilipendiados de forma sistemática a ponto de todas as interlocutoras normalizarem tais violências afirmando que “era normal isso”. Por outro lado, foram narradas de forma muito positiva situações onde houve apoio familiar, o que mostra a importância da aceitação das diferenças, fazendo com que elas se sintam incluídas no seio familiar sem a existência de discriminações - ou, ao menos, com sua mitigação.

O apoio familiar se faz presente para que os processos de travestilidades sejam menos sofridos e doloridos para as jovens travestis e, assim, possam ter suas autoidentificações e expressões com uma menor possibilidade de vivências negativas.

Aquelas que foram expulsas de casa ainda durante a juventude e tinham irmãos e/ou irmãs em suas casas afirmaram que não houve envolvimento de nenhum deles visando a sua proteção ou ajudar a mantê-las em suas casas. Muitos se calaram e, em casos específicos como o da expulsão familiar de jovens travestis, o silêncio complacente também é uma faceta da violência.

Diversos dispositivos disciplinadores heteronormativos foram acionados em suas famílias com o intuito de que não performatizassem feminilidades e tivessem atitudes daquelas construídas socialmente como masculinas: eram proibidas de usar signos atribuídos às feminilidades, exigia-se a participação em brincadeiras que fomentassem as masculinidades e, em alguns casos, o não direito de se associarem às feminilidades com a justificativa de que tal fato era *coisa de mulherzinha*, subjugando não apenas as interlocutoras como também as mulheres.

Para tanto, quando o dispositivo discursivo não era suficiente para normatizá-las, muitas vezes a violência física era acionada enquanto processo disciplinarizador, para que cumprissem com as masculinidades esperadas. Quando a violência física era existente fora do

núcleo familiar, isto é, presente entre seus amigos “da rua” e/ou da escola, e elas voltavam com marcas pelo corpo ou chorando, ouviam de seus pais que “se na próxima vez que voltassem assim, apanhariam ainda mais, que nem homem, para aprenderem a se defender”.

A escola foi outro ambiente que rotineiramente acionava as diversas formas de incivildades e violências contra as interlocutoras com o intuito de mantê-las no centro da heteronormatividade.

Ainda que o nome social não fosse uma demanda presente na maioria das interlocutoras, elas adotaram resistências diversas como a utilização de apelidos das personagens famosas de novelas da época ou de atrizes famosas. Os apelidos eram utilizados por elas e entre as amigas que construíram no ambiente escolar. Este fato mostrou que, por mais que o nome social não fosse uma demanda existente em suas épocas, seus nomes civis traziam certo tipo de desconforto, fazendo com que usassem apelidos e nomes famosos.

Muitas se sentiam mais confortáveis quando as chamadas eram feitas de forma numérica, e não nominal, pois a imparcialidade do número e impossibilidade de genericá-lo trazia menos dificuldades para elas. Mais importante que a imparcialidade e não genericação da chamada numérica, reconhece-se a importância e necessidade de a escola estar preparada para a adoção do nome social, conforme a Resolução 12/2015, do CNCD, para que as pessoas sejam incluídas no ambiente escolar de forma mais humana respeitando, assim, sua autoidentificação.

Outra forma da humanização escolar estar presente se dá pelo direito à utilização de vestimenta conforme a identidade e expressão de gênero discente. Seja por meio do uniforme escolar ou por meio da autorização de vestimentas próprias, o respeito à autoidentificação é necessário para que haja inteligibilidade individual.

De acordo com as narrativas, aquelas que necessitavam utilizar vestimentas femininas sofriam uma discriminação mais contundente do que as que se utilizavam do armário enquanto estratégia para ter uma vida mais vivível. Sabendo que a vestimenta marca fortemente as performatividades de gênero, diversos dispositivos disciplinadores eram acionados quando elas usavam calças mais justas, maquiagem ou algum outro signo compreendido socialmente enquanto feminino.

A escola deve se atentar às questões de classe quando não adota o uniforme oficial e autoriza a utilização de vestimenta própria às alunas e aos alunos, visto que realidades sociais diferentes também são um marcador da discriminação, do estigma e da violência simbólica. Sendo assim, caso adote o uniforme oficial - ainda que unissex -, a escola deve respeitar as necessárias adaptações individuais que fazem com o intuito de se expressarem de acordo com as suas autoidentificações.

Não apenas o nome social e uniforme são marcadores de gênero que precisam ser repensados pela escola, o banheiro é o espaço em que ocorre uma das maiores opressões de gênero às travestis e transexuais pela ausência do respeito às suas identidades e por conta da imposição dos espaços segregados, impondo-lhes um local no qual não se sentem confortáveis e seguras. Respeitar seus direitos de escolar é respeitar seus direitos enquanto sujeitos. A utilização do banheiro conforme a identificação individual é uma política de Direitos Humanos que deve ser respeitada e fomentada pela escola.

As narrativas indicaram o mesmo caminho: usar o banheiro masculino é um ato de desagravo e violência contra suas integridades, pois incorre diretamente na possibilidade de sofrerem violências físicas e sexuais por conta de suas e expressões de gênero. A utilização do banheiro feminino deve ser compreendida enquanto um direito fundamental às suas necessidades básicas.

Escolas que criam dispositivos diferenciados, como a utilização de um terceiro banheiro e/ou o banheiro dos funcionários, incorrem na dupla violência: a imposição de um não-lugar à elas e a ocultação da presença da discriminação e intolerância dentro do ambiente escolar. Ausentando-se, assim, da necessidade de fomentarem discussões que norteiem as utilizações dos espaços escolares com equidade.

As interlocutoras foram unânimes ao afirmarem que a escola compactua, muitas vezes, com as práticas violentas contra elas. Seja por meio de incivildades ou pela própria violência física e/ou sexual. Muitos foram os relatos da existência de professores que colocavam apelidos de *viadinho* e *bichinhas*. Sabendo que o professor exerce uma posição de poder sobre os alunos, suas resistências eram ínfimas e não tinham condições de lutar contra estas violências simbólicas.

A constante qualificação profissional dos professores se faz necessária para que eles estejam preparados para trabalhar com sujeitos diferentes e entender que cada individualidade merece ser valorizada por suas diferenças. Educar para a diferença é educar para o respeito.

O machismo sempre esteve presente na escola, e era acionado quando havia a necessidade de impor os lugares e os não-lugares aos corpos. Uma das formas em que o machismo operou de forma contundente foi durante as aulas de Educação Física. Disciplina que sempre discriminou e subalternizou as interlocutoras.

As práticas esportivas serviam para a aplicação da heteronormatividade, onde as interlocutoras afirmaram que ouviam dos professores durante as poucas vezes em que eram obrigadas a participar que deveriam “endireitar a mão”, “correr que nem homem” e “que não podiam jogar vôlei porque era esporte de mulher, sim jogar futebol que era de homem”. Estes discursos extremamente violentos tinham como objetivo disciplinarizá-las e normatizá-las,

dispositivos estes que nunca atingiram seus objetivos e, por isso, as subalternizavam pela imposição de não-lugares a elas.

A Educação Física atua enquanto dispositivo normatizador de masculinidades e feminilidades com o objetivo de criar comportamentos compreendidos como os esperados e corretos dentro do binário de gênero. O interesse das interlocutoras em participar de práticas esportivas compreendidas como femininas como o vôlei,, por exemplo, era algumas vezes proibido pelos professores que determinavam a obrigatoriedade do futebol.

Para tanto, foi desenvolvido um dispositivo de compensação onde, quando obrigadas a participar de algum esporte, se esforçavam para ser as melhores e, assim, anular as discriminações existentes em troca de utilizarem suas habilidades em um time específico. Esta compensação escolar não foi utilizada apenas na Educação Física, também o foi em outras disciplinas escolares em que as interlocutoras reconheciam suas qualidades e facilidades.

A compensação escolar, enquanto resistência serviu para que houvesse o reconhecimento de suas qualidades sem que suas condições fossem levadas em conta. Em momento algum houve uma superação das discriminações nestes momentos específicos. O que houve, na verdade, foi uma interrupção temporária das incivilidades em troca das benfeitorias que elas poderiam disponibilizar, fosse no basquete, na disciplina de matemática ou de teatro.

Mesmo com o reconhecimento de todas essas formas de violências vivenciadas pelas interlocutoras por parte do corpo gestor, ainda assim não havia nenhuma participação da coordenação e/ou direção com o intuito de fomentar discussões para mitigar tais atos que atentavam contra a segurança delas.

Na verdade, muitas interlocutoras afirmaram que as poucas vezes em que iam à coordenação e/ou direção, ouviam que as incivilidades ou agressões relatadas existiram por suas próprias condições, que se não tivessem expressões de gênero femininas e se não estivessem à margem da heteronormatividade, bem possivelmente nenhuma violência seria vivenciada.

O respaldo da gestão escolar aos episódios de violência colaborava com a manutenção do sentimento de impunidade - tanto pelos agressores, que compreendiam o direito de continuar com seus atos violentos, quanto pelas interlocutoras que compreendiam que suas identidades impunham a elas uma condição de não-vida.

Enquanto a invisibilização servia com o intuito de que suas autoidentificações, orientações sexuais e expressões de gênero não “contaminassem” a disciplinarização dos corpos heteronormativos, a hipereposição operava no sentido de uma ameaça implícita de que quaisquer pessoas que mantivessem comportamentos que as imporiam à margem da

norma social sofreriam as mesmas consequências daquelas já vivenciadas pelas interlocutoras.

Tanto a invisibilização imposta pela escola para mantê-las precárias e vulneráveis quanto a hiperexposição, que as tornava modelos e exemplos de consequências perante suas próprias condições, serviam para que o dispositivo disciplinarizador operasse no ambiente escolar para mantê-las em condição de não-vida.

O acolhimento é indispensável para que elas tenham melhores condições de deixar de se situarem às margens sociais fazendo com que tenham maiores protagonismos em suas conquistas. A imposição de não-lugares e não-vidas à elas aumentam expressivamente suas vulnerabilidades sociais.

Neste sentido, reconhece-se a necessidade do fomento a políticas públicas específicas, tanto na escola quanto no mercado de trabalho formal, para que elas possam estar inseridas no seio social com diminuição de suas precariedades e vulnerabilidades.

As políticas públicas específicas no contexto escolar devem partir do entendimento da valorização das diferenças enquanto formação democrática, visto que as individualidades - diferentes entre si - compõem o coletivo. A escola deve trabalhar as diferenças individuais e entender que elas são constitutivas não apenas da identidade de cada um, mas também da própria identidade coletiva enquanto fomento do afeto e respeito.

A valorização de todas as diferenças é essencial para a construção de uma unidade que, por ser heterogênea, terá condições de criar vivências positivas e respeitadas. A partir do momento em que todos os sujeitos se identificam como diferentes e compreendem as suas diferenças, haverá maiores possibilidades de vivências harmoniosas entre os pares.

Políticas públicas em diversos setores que contemplem as especificidades das travestis se fazem prementes, desta forma, no caso específico da escola; as já existentes devem ser colocadas em ação por meio de programas específicos e resoluções, não ficando apenas em documentos oficiais. No campo do trabalho, ações de requalificação que permitam, àquelas que desejarem, assumir outras ocupações para além do mercado sexual por meio de programas específicos para a conclusão da escolaridade (no caso daquelas que evadiram/ foram expulsas) e criação de qualificações profissionais.

Reconhece-se a necessidade da criação de ações afirmativas específicas, por meio de cotas sociais, para a entrada tanto no ambiente escolar (sobretudo o universitário, nos níveis de graduação e pós-graduação) como também convênio com empresas dos mais variados segmentos com o objetivo de tirá-las da margem e devolver o que um dia foi tirado pela família, escola e sociedade: suas vidas mais vivíveis.

A identificação de suas vulnerabilidades trará condições para que as políticas públicas de ações afirmativas tenham maior eficácia, compreendendo suas demandas e atingindo seus objetivos. Crê-se que fomentar cotas sociais para o ingresso no ambiente universitário e no mercado de trabalho formal trará condições de fazer com que suas vidas sejam mais vivíveis.

O protagonismo das travestis nos mais diversos setores (dos movimentos sociais ao acadêmico) precisa ser valorizado pelas instituições e apoiado por meio de condições mais justas de acesso. As mudanças começarão a ter maiores significados quando tivermos mais protagonistas de suas causas representando suas vivências e lutando por direitos mais igualitários.

Por fim, espera-se que a valorização das diferenças seja, indubitavelmente, a forma de construirmos uma escola (e sociedade) mais justa para todas as pessoas que estiverem ali inseridas e, assim, as travestilidades possam ocorrer sem a existência do atual número de letalidade, como a existente no Brasil.

Referencial Bibliográfico

ACOSTA, Tássio. **Transexualidade no Período Escolar**. Universidade de São Paulo: Monografia de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola. São Paulo: 2014.

_____. **De Waldemar à Valéria. De Waldemar à Valéria Bandida** – análise discursiva da reiteração caricata da transexualidade na mídia. In: *II Seminário Internacional de Gênero, Sexualidade & Mídia: desafios éticos e metodológicos do presente*. Trabalho apresentado no G T 3 B. Bauru, outubro de 2013.

_____. **Não apenas o exército islâmico apedreja LGBTs**: relatos do cotidiano escolar de uma travesti apedrejada em uma escola do interior do Estado de São Paulo. In.: *Revista Composição: Revista de Ciências Sociais*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – Edição especial: II Simpósio de Gênero e Sexualidade: Corpos Vigidos e Laicidade do Estado. 20, 21 e 22 de Maio de 2015- Campo Grande, MS : A Universidade, 2015

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas / Miriam Abramovay et alii. – Brasília : UNESCO, BID, 2002.

ADORNO, Sérgio. **Lei e ordem no segundo governo FHC**. In.: *Tempo soc.* Vol. 15 no.2, São Paulo, 2003.

_____. **A gestão urbana do medo e da insegurança**. Violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea. Tese de Livre-Docência, FFLCH, USP: 1996

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2011-2009: questões para reflexão. In.: *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set. 2010

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. Tese de Doutorado, USP, 2012

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na educação física [dissertação]. Belo Horizonte(MG): Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação; 1998.

ALTMANN, Helena. AYOUB, Eliana. GARCIA, Emília Fernandez Garcia. **Educação Física escolar e igualdade de gênero**: um estudo transcultural – primeiras aproximações. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. Anais do XVI Conbrace – III Conice. Salvador: BA, 2009

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Do uso do nome social ao uso do banheiro:** (trans)subjetividades em escolas brasileiras. In.: *Quaderns de Psicologia* | 2015.

AMARAL, Ana Luísa. **Desconstruindo identidades:** ler 'novas cartas portuguesas' à luz da teoria queer. In.: *Revista do Instituto de Literatura Comparada Margarida losa*. 2001

AMARAL, Marília dos Santos. **Essa boneca tem manual:** práticas de si, discursos e legitimades na experiência de travestis iniciantes. Dissertação de Mestrado: UFSC, 2012

ANDRADE, Luma. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. Tese (doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

_____. **Travesti:** a negação da escola e da vida. In.: III Simpósio Nacional de Educação, diversidade sexual e direitos humanos. Vitória, 2014.

ANTUNES, M. C. ; PAIVA, V. . **Territórios dos desejo e vulnerabilidade ao HIV entre homens que fazem sexo com homens:** desafios para prevenção.. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), v. 21, p. 1-19, 2013.

AQUINO, Felipe. **Jesus, sinal de contradição.** Ed. Cléofas, 2009

ARÓSTEGUI, Julio. **Historia del presente e interacción generacional.** In: *La Historia Vivida. Sobre la historia del presente.* Madrid: Alianza, 2004.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. **Dificuldades para a implementação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza.** In.: *Investigações em Ensino de Ciências* – V12(1), pp.139-154, 2007

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras.** Barcelona, Paidós, 1962.

BALDANZA, Mayra Djacui. **Amor entre mulheres na telenovela em discursos de docentes de Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. **Escola e sexualidade: uma visão crítica à normalização.** In.: MISKOLCI, R.; LEITE JUNIOR, Jorge. *Diferença na educação:* outros aprendizados. EDUFSCar, 2014

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010

BARRETO, Leticia Cardoso. **Prostituição, gênero e sexualidade:** hierarquias sociais e enfrentamentos no contexto de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, UFMG: 2008

- BARROS, Daniela Torres. **A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências**. Dissertação de Mestrado, UFPE, 2014.
- BASTOS, Benedita Rodarinha de Arruda. **Violência contra a criança e o adolescente: Exploração sexual Infanto-Juvenil e Prostituição Infantil**. Monografia de Especialização em Direito da Criança e do Adolescente, ESMP-MT
- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da.; CANEN, Ana. **Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo**. In.: Eansior: aval. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun., 2013
- BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feia: gênero e identidade no corpo travesti**. In: *Anais da II Reunión de Antropología Del Mercosur*. Trabalho apresentado no GT “Corpo, Salud y Dolência”, Piriápolis, Uruguai, novembro de 1997.
- _____. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- _____. **As tecnologias que fazem os gêneros**. In.: *VIII Congresso iberoamericano de ciência, tecnologia e gênero*. 2010.
- _____. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2011.
- _____. **O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização**. In.: *Revista Florestan*. UFSCar, 2014
- BERANGER, Rogéria Fernandes do Nascimento. **Homossexualidade no contexto familiar: uma investigação exploratória nas pesquisas acadêmicas (teses e dissertações)**. In.: *Anais do simpósio de estudos de gênero e diversidade sexual*. Sorocaba, UFSCar: 2014
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (2004). **Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas**. Em C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (pp.91-106).Florianópolis:Papa-livro.
- BITENCOURT, Daniela Venceslau ; BITENCOURT, R. C. M. ; SANTOS, L. C. P. . **A Experiência Transexual e a Escola: A Luta por Inclusão Social e Educacional**. In: **V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2011, Aracaju. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2011.
- BOCCA, Rozeli. SOUZA, Sheilla Patrícia Dias de. **A arte de intervenções em espaços públicos**. In.: VI EPPC - Encontro Internacional de Produção Científica CESUMAR,2009.

- BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis.** Dissertação de Mestrado: UFRGS, 2009.
- BONFIM, Patrick Thiago dos Santos. **Identidade, Cotidiano, e Religiosidade de Travestis e Transexuais.** Pró-Reitoria de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação.** In.: *Cadernos Pagu*, janeiro-junho, 2006
- BRASIL. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiros e metas para o debate.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, DF: MEC/INEP, Brasília, 1997.
- _____. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Base de Dados Thesaurus. Brasília, 2001a.
- _____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: séries histórias e estatísticas.** Ministério da Educação (MEC/INEP/Censo Escolar: 1999/2006). IGBGE. Brasília, 2001b.
- _____. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço.** Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, 2001c.
- _____. **Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes.** Ministério da Saúde. Brasília, 2002.
- _____. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília : Ministério da Saúde. Brasília, 2004.
- _____. **SAEB - 2005 - Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.** Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- _____. **Portaria 931/2005.** Ministério da Educação. Brasília, 2005.
- _____. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Secretaria especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2008.
- _____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça, 3' ed.** Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. Brasília, 2008b.
- _____. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008.** Volume 3 - Magistério da Educação Básica, Financiamento e Gestão Educacional. Brasília, 2009

_____. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT.** / Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (Pndh-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - rev. e atual.- Brasília SDH/Pr, 2010

_____. **2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT: Por um país livre da pobreza, e da discriminação promovendo a cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2011a.

_____. **Negros e Negras lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - construindo políticas públicas para avançar na igualdade de direitos.** Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Brasília, 2011b.

_____. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil.** Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2012

_____. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil.** Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2013

_____. **Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência LGBT e Promoção os Direitos.** Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2013b.

_____. **Sistema com Coleta de Dados Simplificada - CDS - Manual para preenchimento de fichas.** Ministério da Saúde. Brasília, 2013c.

_____. **Cidadania LGBT: mapa de boas práticas, Brasil – União Europeia.** Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Brasília: SDH. 2013d.

_____. **Acesso e Evasão na Educação Básica: as perspectivas população de baixa renda no Brasil.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília. Brasília, 2014

_____. **Resolução 12/2015.** Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, 2015

_____. **Balço das Denúncias de Violações de Direitos Humanos.** Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 2016

BUCHALLA, Cassia Maria. PAIVA, Vera. **Da compreensão da vulnerabilidade social ao enfoque multidisciplinar.** In.: Rev Saúde Pública, 2002.

BUSIN, Valéria Melki. **Morra para se libertar: estigmatização e violência contra Travestis.** USP: Tese de Doutorado, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Criticamente subversiva**. In.: *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*, Editorial Icaria, Barcelona, 2002, pp. 55-79. Publicado originalmente como "Critical queer", en *CLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* - Texto transcrito de Mérida Jiménez, Rafael (ed.), (1993).

_____. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"** - 1a. ed. - Buenos Aires - Paidós 2002

_____. **Prólogo**. In.: MISSÉ, Miquel. COLL-PLANAS, Gerard. *El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Editora Eagles, Barcelona: 2010.

_____. **Repensar la vulnerabilidad y la resistencia**. In.: XV Simpósio de la Asociación Internacional de Filósofas, organizado pelo Departamento de História e Filosofia da Universidade de Alcatá, 2014.

_____. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2015a.

_____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015b.

CARRAR, Sérgio. VIANNA, Adriana R. B. **'Tá lá o corpo estendido no chão...': a violência letal contra Travestis no Município do Rio de Janeiro**. In.: *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2006

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004

CICONELLO, Alexandre; PIVATTO, Luciana; FRIGO, Darci. **Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater as desigualdades**. 2010

COLL-PLANAS, Gerard. **El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad**. Editora Eagles, Barcelona: 2010.

CONED. **Plano Nacional de Educação**. Proposta da Sociedade Brasileira, Belo Horizonte, 1997.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color**. In: Fineman, Martha Albertson & Mykitiuk, Roxanne (orgs.). *The public nature of private violence*. 1994

- CRUZ, Elizabete Franco. **Banheiros, Travestis, Relações de Gênero**. In.: Revista Psicologia Política (Impresso), v. 11, p. 73-90, 2011.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MELO, Victor Andrade de. **Homossexualidade, educação física e esporte: primeiras aproximações**. In.: Movimentos, ano III, n.5, 1996
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. In.: Revista Brasileira de Educação, Set/Dez, n.24, 2003
- DIAS. T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.
- DIAS, Adelaide Alves. **A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos**. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). Direitos Humanos: capacitação de educadores - Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos - Vol. 2. 1ªed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 155-160.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. In.: *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 677-705.
- DRAIBE, Sônia. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social**. In.: *Tempo soc.* [online]. 2003, vol.15, n.2, pp. 63-101. ISSN 1809-4554.
- DUBAR, Claude. **Trajетórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. In.: *Educ. Soc.* [online]. 1998, vol.19, n.62, pp. 13-30.
- DUBET, François. A escola e a exclusão. In.: *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho, 2003
- DUQUE, Tiago. **Montagens e desmontagens: desejo, estigma e vergonha entre travestis adolescentes**. São Paulo, Annablume: 2011.
- _____. **Corpo, Estado e militância, ou sobre aquilo que você precisa saber antes de começar a ler uma puta teoria**. In.: In.: *Revista Florestan Fernandes*. Ano 1, N. 2, 2014.
- _____. **Religiosidade e educação pública**. In.: MISKOLCI, R.; LEITE JUNIOR, J. *Diferenças na educação - outros aprendizados*. EDUFSCar, 2014.
- ENDLICH, Angela Maria; FERNANDES, Pedro Henrique Carnevalli. **Aumento da violência em pequenas cidades, sentimento de insegurança e controle social**. In.: XIII

Coloquio Internacional de Geocrítica - El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 5-10 de mayo, 2014

FARIA, Eliene Lopes. Apesar de você: **O brincar no cotidiano da escola**. Licere. Belo Horizonte. 2002.

FALCI, Vanira Passarella. **O simave da prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª superintendência regional de ensino** - juiz de fora. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvio Helena Andrade de.; PERONI, Vera Maria Vidal. **Sistema e Plano Nacional de Educação**: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. In.: *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez., 2012

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura civil-militar**. In.: *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, v. 28, p. 333-355, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **O livro didático de Educação Moral e Cívica na Ditadura Militar de 1964**: a construção de uma disciplina. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia - MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. v. 1. p. 3375-3385.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. In.: *Revista de Educação do IDEAU*, vol. 8, n. 18, julho-dezembro, 2013

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In.: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n.82, abril, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. Traduzido: "Deux essais sur le sujet et le pouvoir", In.: Hubert Freyfus e Paul Rabinow, *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 1984.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

_____. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural do Collège De France, promulgada em 12 de Dezembro de 1970. 14ª edição. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Os anormais.** Curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010a.

_____. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010b.

_____. **História da Sexualidade:** A vontade do saber. Rio de Janeiro, Edições Graal: 2012, 22ª ed.

_____. **Vigiar e Punir:** nascimento das prisões. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do Poder.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FROEMMING; Cecília; BACCI, Irina. *As princesas fora do lugar.* In.: DINIZ, Debora. OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. [org.]. **Notícias de homofobia no Brasil.** 2014

GARBIN, Cléa Adas Saliba; GUIMARÃES E QUEIROZ, Ana Paula Dosse de; COSTA, Adriana Alves; GARBIN, Artênio José Ispier. **Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança.** In.: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 207-216, 2010

GARCIA, Marcos Roberto Viera. **Dragões:** Gênero, corpo, trabalho e violência na formação da identidade entre travestis de baixa renda. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. 2007.

_____. **Prostituição e atividades ilícitas entre travestis de baixa renda.** In.: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2008, vol. 11, n. 2, pp. 241-256

_____. **Alguns aspectos da construção do gênero entre travestis de baixa renda.** *Psicol. USP* [online]. 2009, vol.20, n.4, pp. 597-618. ISSN 0103-6564.

_____. **Homofobia e heterossexismo nas escolas:** discussão da produção científica no Brasil e no mundo. In.: *IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - Construindo a prática profissional na educação para todos.* Mackenzie, São Paulo: 2009

GARCIA, Marcos Roberto Viera; MENDONÇA-MAGRO, Viviane Melo de; LEITE, Kelen Christina. **Discriminação e violência homofóbica segundo os participantes da 6ª Parada do Orgulho LGBT de Sorocaba-SP:** subsídios para (re)pensar as práticas educativas. In.: *Cad. Pes.*, São Luís, v. 22, set/dez. 2015

GARCIA, M.R.V. ; Salgado, Fernanda M M ; PAIVA, V. ; COSTA, A. C. S. ; PASCOAL, B. T. M. . **'Vida Loka':** estilo de vida e vulnerabilidade à violência e ao abuso de drogas entre jovens LGBT em situação de rua. In: X Encontro Regional da ABRAPSO, 2010, Taubaté. Anais do X Encontro Regional da ABRAPSO, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRILLO, M. **O professor e a docência**: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **O estudo de trajetórias de vida nas ciências sociais**: trabalhando com as diferenças de escala. In.: Campos, 2011.

HERIQUES, Halline Iale Barros; MOUR, Laiana Carla de. **MACHISMO E ESCOLA: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**. In: Congresso Nacional de Educação, 2014, Campina Grande. CONEDU, 2014. v. 1. p. 1-2.

IRINEU, Bruna Andrade. **10 anos do Programa Brasil Sem Homofobia**: notas críticas. In.: *Temporalis*. Brasília, jul./dez. 2014a.

_____. **Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempos de neoliberalismo**: dilemas e impasses às lutas por direitos sexuais no Brasil. In.: Revista Em Pauta, Rio de Janeiro, 2014b.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Transfobia e crimes de ódio**: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In.: História Agora, v. 16, p. 101-123, 2014.

_____. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012.

_____. **Trans-formações: poder e gênero nos novos tempos**. In.: *Anais do 18º Congresso Brasileiro de Psicodrama. Brasília: Federação Brasileira de Psicodrama, 2012b*
JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e o cotidiano escolar homofóbico**. In.: *Espaço do curriculum*. Setembro, 2010.

_____. **Pedagogia do armário e currículo em ação**: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MISKOLCI, Richard. (org.). Discursos fora de Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

KULICK, Don. **Travesti**: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

- LEAO, Geraldo Magela Pereira. **Experiências da desigualdade:** os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.1, jan/abr, 2006
- LIMA, José Rosamilton. **O desafio da escola em trabalhar com a diversidade.** In.: Revista Memento, v. 3, n. 1, jan-jul, 2012
- Lima, Maria L.; Alvarenga, Eric (2012). **O banheiro de Nayara:** a escola e suas tecnologias heteronormativas. *Artifícios: Revista do Difere.* 2(4), 1-13.
- LIMA, Francis Madlener. **O discurso da homossexualidade no universo escolar:** um estudo no curso de licenciatura em Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006
- LOPES, C. R. R. **Seja gay... mas não se esqueça de ser discreto.** Produção de masculinidades homossexuais na revista Rose (Brasil, 1979-1983). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011
- LOPES Neto. Aramis, A; **Bullying:** Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria.* V.81, n.5 (Supl), 2005
- LOPES, L., LOPES, V.P., PEREIRA, B. **Atividade Física no recreio escolar:** estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Revista Brás. De Ed. Fis. Esp.,* V. 20. n. 4, out./dez. 2006
- LOURENÇO, Amanda Nogueira. **Travesti: A Construção do Corpo Feminino Perfeito e Suas Implicações Para a Saúde.** Dissertação de Mestrado do Curso Saúde Coletiva, Universidade Federal de Fortaleza- UNIFOR. Fortaleza, Ceará, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação.** In.: *Estudos Feministas*, 2001.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós- estruturalista. 6a Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2003.
- _____. **Heteronormatividade e Homofobia.** In.: JUNQUEIRA, Diniz. *Diversidade sexual na educação:* problematizações sobre homofobias na escolas. MEC/Unesco, 2009.
- MACHADO, Frederico Viana; PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Movimentos homossexuais:** a constituição da identidade coletiva entre a economia e a cultura. O caso de dois grupos brasileiros. In.: *Interações.* Vol. X, n. 19, p. 35-62, jan-jun, 2005
- MACHADO, Ricardo William Guimarães. **População LGBT em situação de rua:** uma realidade emergente em discussão. In.: *Revista Educ. Faculdade de Duque de Caxias,* vol. 01, n. 03, jan-jul, 2015

- MAGASSI, Wilson. **Gestão democrática da escola:** estudo das ações que desenvolve um diretor de escola comprometido com a gestão democrática. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo: PUCSP, 1993.
- MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina.* Eduep, 2003. p.11-25.
- MARANHÃO F^o, Eduardo Meinberg de Albuquerque. **“É PRÁ BAIXAR O PORRETE!”*** Notas iniciais sobre discursos punitivos / discriminatório acerca das homossexualidades e transgeneridades. In.: *Mandrágora*, v.21 n. 21, 2015
- MARTINS, Christine Baccarat de Godoy; JORGE, Maria Helena Prado de Mello. **Abuso sexual na infância e adolescência:** perfil das vítimas e agressores em município do Sul do Brasil. In.: *Texto contexto enferm.* Florianópolis, 2010
- MATTOS, CLG. **O espaço da exclusão:** o limite do corpo na sala de aula. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MEIRA, Pedro Iemma. **Posições de classe e modos de vida em uma cidade interiorna.** Dissertação de Mestrado: USP, 2009.
- MEIRELLES, Marta Maria; GONÇALVES, Vilma Lucia Carmona. **Pode Crer: um espaço para todos.** In: MARTINS, Marcos Francisco (Org.). **História dos movimentos sociais de Sorocaba.** Holambra: Editora Setembro, 2012. p. 361-372.
- MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; MAROJA, Daniela. **Por onde andam as Políticas Públicas para a população LGBT no Brasil*.** In.: *Revista Sociedade e Estado.* Volume 27, número 2 - Maio/Agosto, 2012
- MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno de; BRITO, Walderes. **Políticas públicas de segurança para a população LGBT no Brasil.** In.: *Estudos Feministas*, Florianópolis, janeiro-abril, 2014
- MÉLLO, Ricardo Pimental; COSTA, Anacely Guimarães; SAMPAIO, Juliana Vieira. **Regularidades e resistências: “Brasil sem Homofobia”.** In.: *Revista de Estudos Universitários - REU*, 2013.
- MENEZES, Vera; BRITO, Nair; REIS, Paulo. Projeto **TRANSpondo Barreiras:** Rede de Saúde, Cidadania e Prevenção das DST/HIV. DEST-AIDS, UNODC, 2010

MERCADO, Elisângela. O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe. In: V Encontro de Pesquisa de Alagoas, 2010, maceió. V EPEAL, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Qualitative analysis: theory, steps and reliability**. In.: *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp. 621-626. ISSN 1413-8123.

MISSE, M. **Malandros, marginais e vagabundos**: acumulação social da violência no Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social**: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, 28, Campinas, Unicamp, 2007

_____. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias* (UFRGS), v. 21, p. 150-182, 2009.

_____. **Sexualidade e Orientação sexual**. In.: MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. EDUFSCar, 2010.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pela diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP, 2013.

_____. **Estranhando as Ciências Sociais**: notas introdutórias sobre a Teoria Queer. In.: *Revista Florestan Fernandes*. Ano 1, N. 2, 2014.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa . **Fora do Sujeito e Fora do Lugar**: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero*, v. 07, p. 257-267, 2007.

MONZELI, Gustavo Artur. **Em casa, na pista ou na escola é tanto babado**: espaço de sociabilidade entre jovens travestis. Dissertação de Mestrado. UFSCAR: 2013.

MORAES E SILVA, M. **Entre a ilha deserta e o arquipélago**: mapeamentos e cartografias das percepções de professores (as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de Educação Física. 2008. Dissertação de Mestrado, UFPR: 2008.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes**: do espaço privado à cena pública. In.: *O social em questão - Ano XV*, n. 28, 2012

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O professor, personalidade saudável e relações interpessoais**: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). *Ser professor*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

- MUSSKOPF, André Sidnei. **Via(da)gens teológicas:** itinerários para uma teologia queer no Brasil. Tese de Doutorado, São Leopoldo: EST/PPG, 2008
- NAMASTE, K. **Tragic misreadings: queer theory's erasure of transgender subjectivity, in Queer Studies: A Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Anthology.** New York: New York University Press, 1996
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **Sexualidades ameaçadoras:** religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. In.: *Sexualidad, Salud y Sociedad.* Revista Latinoamericana. n.2, 2009
- NEVES, L. M. W. **Privatização no ensino nos anos 90.** In.: REVISTA DE EDUCAÇÃO, Sindicato dos Professores de Campinas e Região, Campinas, n.08, p. 29-34, 2001.
- NOGUEIRA, Conceição. OLIVEIRA, João Manuel de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero.** In.: *Coleção estudos de gênero,* vol. 8. Lisboa, 2010
- OLIVEIRA, L. N. **Família contemporânea:** complexidades e desafios atuais. PIC Goiás, 2011
- OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar:** família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009
- OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. *Notícias de homofobia:* enquadramento como política. In.: DINIZ, Debora. OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. [org.]. **Notícias de homofobia no Brasil.** 2014
- OSÓRIO, L. C. (1996). **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- PAIVA, Vanilde Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.
- PALMEIRO, Dina Santos Augusto. **Alunos, Interações Escolares e Socialização.** Dissertação de Mestrado em Educação. ISET, 2010
- PARO, Vitor Henrique. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa:** implicações para a qualidade do ensino. In.: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set-fez, 2011
- PELÚCIO, Larissa. **Travestis, a (re)construção do feminino - gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo.** In.: Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 8, vol. 15(1), 2004
- _____. **Toda quebrada na plástica - corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas.** In.: Campos, 2005.

- _____. **Na noite nem todos os gatos são pardos:** notas sobre a prostituição travesti. In.: *Cadernos Pagu*, julho-dezembro de 2005
- _____. **Mulheres com Algo Mais** - corpos, gêneros e prazeres no mercado sexual travesti. In.: *Revista Versões*, v. 03, p. 77-93, 2007.
- _____. **Abjeção e desejo:** uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Annablume, 2009.
- PELÚCIO, Larissa; DUQUE, Tiago. **Depois querida, ganharemos o mundo?:** Reflexões sobre gênero, sexualidade e políticas públicas para travestis adolescentes, meninos femininos e outras variações. In.: *Revista de Ciências Sociais (UFC)*, v. 44, p. 10, 2013.
- PEREIRA, P. P. G. **Teoria queer e a reinvenção dos corpos.** *Cadernos Pagu*, São Paulo, v. 27, p. 469-477, 2006.
- PEREIRA, B. O.; NETO, C.; SMITH, P. **Os espaços de recreio e a prevenção do “Bullying” na escola.** In: NETO, C. *Jogos e desenvolvimento da criança.* São Paulo: Artes Gráficas, 2003.
- PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. **Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays.** In.: *Estudos de Psicologia*, janeiro/março, 2014
- PINHEIRO, Luizan. **Grafite e Pixação:** institucionalização e transgressão na cena contemporânea. In: *III Encontro de História da Arte - IFCH-UNICAMP*, 2007, Campinas/ SP. *Anais do III Encontro de História da Arte ? IFCH-UNICAMP*, 2007.
- PINHEIRO, Paul. **World report on violence against children.** New York- United Nations. 2006.
- PISCITELLI, Adriana. **Apresentação: gênero no mercado do sexo.** In.: *Cad. Pagu* [online]. 2005, n.25, pp. 7-23.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Projeto Direitos e Violência na experiência de Travestis e Transexuais de BH:** construção de um perfil social em diálogo com a população do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/UFMG. Belo Horizonte, 2015.
- PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física.** Tese de Doutorado, UNESP, 2014.
- PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. **Família e adolescência:** a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. In.: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/agosto. 2007

PRECIADO, Paul **Manifesto contra-sexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

_____. **Prólogo**. In.: MISSÉ, Miquel. COLL-PLANAS, Gerard. *El género desordenado: críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Editora Eagles, Barcelona: 2010.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. **Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**. In.: *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2002.

QUARTIERO, Eliana; NARDI, Henrique. **A Diversidade Sexual na Escola**. Produção de subjetividade e políticas públicas. In.: *Revista Mal-estar e subjetividade*, 11(2), 701-725. 2011.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. Dissertação de mestrado: UFRGS, 2013

RIBEIRO, R. J. **A sociedade contra o social**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 5, 07-21, 1991.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Das materialidades da escola: o uniforme escolar**. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, jul/set, 2012

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica**. In.: *Revista Bagoas*, n. 5, p. 17-44, 2010.

RODRIGUES, Manoela Carpenedo; NARDI, Henrique Caetano. **Diversidade Sexual e Trabalho: Reinvenções do Dispositivo**. Acesso em 20 de Outubro de 2011.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

RONDON, Gabriela; GUMIERI, Sinara. **Dizer homofobia: uma controvérsia política e moral**. In.: DINIZ, Debora. OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. [org.]. In.: *Notícias de homofobia no Brasil*. 2014

ROSA, Maria José Araújo. **Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem**. In.: *Itabaiana - GEPIADDE*, ano 4, vol. 8, jul-dez, 2010

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Dossiê feminismo em questão, questões do feminismo. *Cadernos Pagu*. Campinas. no 16, 2001.

SANTOS, Francisco Gleidson Vieira dos.; SOARES, Simone Simões Ferreira. **A pomba-gira no imaginário das prostitutas**. In.: *Revista Homem, tempo e espaço*. Sobral (CE), setembro de 2007.

SANTOS, Rodrigo Márcio Santana dos. SANTOS, Ailton da Silva. Travestis e as dificuldades no cotidiano escolar. In: **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Direito, Relações Etnorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura**. Salvador, 2011.

Santos, Rodrigo & Santos, Ailton. **Memórias de trajetórias escolares de travestis**. In.: *Educação, Gestão e Sociedade*, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *A escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001)*. In.: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004.

_____. **O legado educacional do regime militar**. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76, pp. 291-312. ISSN 1678-7110.

_____. **O Legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gêneros - O neototalitarismo e a morte da família**. Ed. Katechesis, 2001

SCOTT, Joan W.. **O enigma da igualdade**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2005, vol.13, n.1, pp. 11-30. ISSN 0104-026X.

SCHENKER, M. & MINAYO, M. C. S. (2003). **A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 707-717.

SCHULMAN, Sarah. **Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento**. In.: *Revista Bagoas*, 5, 67-68. 2010

Sedgwick, E. K. **A epistemologia do armário**. In.: *Cadernos Pagu*, 28, 19-54. 2007

SEFFNER, Fernando. **Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT**. In.: COLLING, Leandro [Org.]. In.L *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EdUFBA, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social**. In.: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Editora: PuMinas, 2010

SILVA, Daniele Cristina da Rocha e. **Interfaces entre redução de danos e educação popular em uma instituição voltada para população em situação de rua em Sorocaba**.

Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2015

SILVA, Hélio R. S. **Travestis: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, C. R. **Identidade e pós-identidade, uma perspectiva queer**. *Contraponto*, v. 2, p. 140, 2015.

SILVA, Débora Bergamini; GINZEL, Flávia; JOSÉ, Caio Rennó. **O processo (anti) democrático de construção do plano municipal de educação de Sorocaba: considerações a partir de uma perspectiva freireana**. In.: *Anais da VII Semana de Pedagogia e do III Seminário de Pesquisa do PPGEd (Programa de Mestrado em Educação)* [recurso eletrônico] / VII Semana de Pedagogia e III Seminário de Pesquisa do PPGEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2015 ; organizado por Marcos Francisco Martins, Márcio Antonio Gatti e Camila Gomes Giacon. -- Sorocaba, SP: UFSCar, 2015.

SILVA, Mariana da. **A vida profissional de travestis: da marginalização à inserção no mercado de trabalho formal**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Brasília, 2012

SILVA, P. T. B. F.; SILVA, B. A. ; SANTOS, L. S. **Gênero e Sexualidade: uma questão heteronormativa na escola pública do Ensino Médio em Maceió-AL**. 2015.

SIMÕES, Armando. **Conceptualizing poverty in the Bolsa Escola program (Brazil): limits of the monetary approach**. MSc, London School of Economics, 2003.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **DELIBERAÇÃO No 02/2015, de 22 de Maio de 2015. Delibera a Aprovação das alterações no Regimento das Plenárias Municipais da Educação de Sorocaba**. Disponível em: <www.sorocaba.sp.gov.br/pme/regimento-2/> Acesso em 04/12/2015

SOUZA SANTOS, B. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo social. Revista social. USP*, 1994.

SOUZA, L. P. **A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. In.: *Revista Labor*, v. 1, p. 20-34, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de.; TAVARES, Taís Moura. **A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura**. In.: *RBPAAE* - v. 30, n. 2, mai/ago, 2014.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?)**. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2003, vol.37, n.2, pp. 119-126. ISSN 0080-6234.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **A Instituição Escolar e A Violência.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-104, 2001.

_____. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 115, p. 101-139, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens:** o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis, v. 22, n.2, p. 345-380, 2004.

TOLEDO, Livia Gonsalves; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. **Homofobia familiar:** abrindo o armário 'entre quatro paredes'. In.: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 65, núm. 3, 2013

TORRES, Daniela Barros; VIEIRA, Luciana Fontes. **As Travestis na escola:** entre nós e estratégias de resistência. In.: *Quaderns de Psicologia*, vol. 17, n. 3, 2015

TORRES, Marco Antonio; PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Direitos Humanos e cidadania LGBT nas políticas públicas da educação e a emergência das traseducadoras.** In.: *6º Prêmio Construindo Igualdade de Gênero*. Brasília, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VENCATO, Anna Paula. **Sapos e princesas:** prazeres e segredos entre praticantes de crossdressing no Brasil. São Paulo: Annablume, 2013.

_____. **Diferenças na escola.** In.: MISKOLCI, R.; LEITE JUNIOR, J. *Diferenças na educação - outros aprendizados.* EDUFSCar, 2014.

VERAS, Elias Ferreira. **Carne, tinta e papel:** a emergência do sujeito travesti público midiático em Fortaleza no tempo dos hormônios/farmacopornográfico. Tese de Doutorado, UFSC, 2015.

VIEIRA, Natalie Monteiro. **Abusos sexuais a menores.** Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, 2006

UZIEL, A. P. **Família e homossexualidade:** velhas questões, novos problemas. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011

WARNER, M. **Fear of a queer planet: queer politics and social theory.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

Anexo I

RESOLUÇÃO Nº 12, DE 16 DE JANEIRO DE 2015

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

A PRESIDENTA DO CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – C NCD/LGBT, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto no 7.388, de 9 de dezembro de 2010, e com fundamento no Parecer CNDC/LGBT nº 01/2015;

Considerando o Art. 5º da Constituição Federal, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual e identidade de gênero;

Considerando os princípios de direitos humanos consagrados em documentos e tratados internacionais, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006);

Considerando a Lei nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional que, em seu Art. 2º, estabelece a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, indicando, em seu Art. 3º, como princípios do ensino, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância;

Considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), do Programa

Nacional de Direitos Humanos - PNDH3(2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012), resolve:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Art. 2º Deve ser garantido, àquelas e àqueles que o solicitarem, o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, em qualquer circunstância, não cabendo qualquer tipo de objeção de consciência.

Art. 3º O campo “nome social” deve ser inserido nos formulários e sistemas de informação utilizados nos procedimentos de seleção, inscrição, matrícula, registro de frequência, avaliação e similares.

Art. 4º Deve ser garantido, em instrumentos internos de identificação, uso exclusivo do nome social, mantendo registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

Art. 5º Recomenda-se a utilização do nome civil para a emissão de documentos oficiais, garantindo concomitantemente, com igual ou maior destaque, a referência ao nome social.

Art. 6º Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito.

Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito;

Art. 8º A garantia do reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável.

Art. 9º Estas orientações se aplicam, também, aos processos de acesso às instituições e sistemas de ensino, tais como concursos, inscrições, etc, tanto para as atividades de ensino regular ofertadas continuamente quanto para atividades eventuais.

Art. 10º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.


JANAINA BARBOSA DE OLIVEIRA

Anexo II

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Escolaridades no cotidiano das Travestis de Sorocaba”. A investigação das vivências escolares das travestis é importante por haver uma expressiva quantidade delas, em Sorocaba e muitas outras cidades brasileiras, que tem sido objeto freqüente de ações violentas e discriminatórias. O estudo de sua trajetória escolar permite evidenciar as discriminações ocorridas no cotidiano escolar, possibilitando problematizar maneiras de se estruturar as escolas para que contemplem as diferenças de gênero e sexualidade.

Serão feitas entrevistas em profundidade com 6 travestis da cidade, que serão analisadas por análise categorial de conteúdo. Você foi selecionada por indicação de outra travesti ou pela participação na ONG Pode Crer e sua participação não é obrigatória.

O objetivo principal deste estudo é o de investigar a trajetória escolar das travestis na região de Sorocaba. Pretende-se investigar os processos de discriminação/estigmatização sofridos por questões associadas ao gênero ou à sexualidade, se há referência a mecanismos disciplinadores do gênero e da sexualidade nas escolas freqüentadas, se os processos de discriminação/estigmatização levam ao menor investimento nos estudos, a constantes faltas ou intermitência escolar, se há relações entre as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização com o recurso ao mercado sexual (para aquelas que trabalham nessa ocupação), se há dificuldades de retomar o processo de escolarização formal para aquelas que assim o desejam.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista em profundidade, que será gravada e transcrita.

É possível que o contato com eventuais lembranças desagradáveis possa mobilizar alguns afetos e levar a algum tipo de sofrimento. Nessas ocasiões, prevê-se que as entrevistas sejam interrompidas e possivelmente retomadas posteriormente.

Os benefícios esperados referem-se a possíveis conseqüências da pesquisa no fomento a políticas públicas inclusivas para travestis no campo da Educação, tanto na problematização de maneiras de se estruturar as escolas para que contemplem as diferenças de gênero e sexualidade, quanto para que sejam pensadas políticas públicas de qualificação profissional para este segmento que de fato caminhem de encontro a suas necessidades. Pretende-se para

isso, divulgar os resultados do presente estudo também aos gestores da Secretaria de Educação de Sorocaba, possibilitando ações nesse sentido.

Você terá pelo acesso aos resultados da presente pesquisa, que será publicada e posteriormente terá seus resultados explicados a você em uma entrevista de retorno. A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Marcos R. V. Garcia, da UFSCar de Sorocaba, que tem ampla experiência em pesquisas prévias com travestis.

Você tem o direito garantido de pedir esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Nos resultados seu nome será omitido, assim como a descrição de qualquer situação que permita sua descrição por parte de terceiros.

Não haverá qualquer despesa de sua parte pela participação na pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Entrevistada

Tássio Acosta Rodrigues
Pesquisador

Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia
Pesquisador principal
Tel: 15-3229-5948