

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JHENIFER RAGNARONI NORONHA ALVES

**TRAJETÓRIAS DE LUTA: Histórias de Evasão e Superação na
Escolarização Trans**

TRÊS LAGOAS/MS
2025

JHENIFER RAGNARONI NORONHA ALVES

**TRAJETÓRIAS DE LUTA: Histórias de Evasão e Superação na
Escolarização Trans**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Esteves de Oliveira

TRÊS LAGOAS/MS
2025

ALVES, Jhenifer Ragnaroni Noronha. **TRAJETÓRIAS DE LUTA:** Histórias de Evasão e Superação na Escolarização Trans. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariana Esteves de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
(Presidente da Banca e Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Milani

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
(Membro Titular Externo)

Prof.^a. Dr.^a Ana Claudia dos Santos Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
(Membro Titular Interno)

“Ser trans em um mundo binário é como ser analfabeto em uma cultura que só valoriza a leitura.”

— Paul B. Preciado, *Um apartamento em Urano*, 2019.

Dedico esta dissertação:

Antes de tudo, a mim mesma, pela coragem de persistir, por honrar minha história e por transformar a dor em potência. Estendo esta dedicatória a todas as travestis e mulheres transexuais que vieram antes de mim, que, com resistência e coragem, abriram caminhos para que eu pudesse ocupar este espaço na pós-graduação. Às minhas irmãs de luta que não tiveram o privilégio de chegar até aqui, deixo minha homenagem mais profunda, pois suas trajetórias, muitas vezes interrompidas pelas violências cotidianas, seguem vivas em cada linha deste trabalho. E, com esperança, dedico também às que virão, desejando que seus caminhos sejam mais justos, mais leves e repletos de possibilidades, e que esta pesquisa seja uma fresta a mais nessa longa travessia por uma educação verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Não por narcisismo, mas por reconhecimento, agradeço a mim mesma. Agradeço por não ter desistido, por ter continuado mesmo diante das tantas desigualdades que atravessam os corpos como o meu. Mesmo com privilégios que muitas das minhas iguais não tiveram, eu caminhei, resisti e cheguei até aqui.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mariana Esteves de Oliveira, que, com sensibilidade, acolhimento e dedicação, abraçou esta pesquisa em um momento em que eu me sentia só e desamparada. Juntas trilhamos um caminho bonito, poético e potente que, com certeza, reverbera em cada página desta dissertação.

Minha gratidão também se estende à banca avaliadora, composta por mulheres incríveis, cujo olhar cuidadoso e comprometido fez com que este trabalho fosse atravessado por significados profundos e por uma escuta verdadeiramente acolhedora.

À minha família, meu alicerce, agradeço por todo o apoio, pelas oportunidades que me foram dadas e pelos privilégios que me permitiram estudar, escolher e construir um caminho diferente daquele reservado à maioria das pessoas trans no Brasil.

Às amigadas que construí no decorrer deste programa de pós-graduação, minha eterna gratidão. Em meio às pressões e ansiedades, nos encontramos no riso, nas trocas, nos desabafos e nas alegrias compartilhadas.

E, mesmo sendo agnóstica, agradeço ao cosmo, a Deus, aos deuses e deusas — ou seja lá qual nome se dê a essas forças invisíveis —, porque enfrentar um mestrado é, também, se lançar ao incerto, e foi preciso ter fé, mesmo sem saber exatamente em quê.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre a escolarização e a experiência de pessoas trans, tomando como eixo central a compreensão dos fatores que conduzem à evasão escolar e, em contrapartida, daqueles que favorecem a permanência e a superação em contextos educativos marcados pela exclusão. A justificativa encontra-se nas altas taxas de abandono escolar que atingem a população trans no Brasil, revelando a necessidade urgente de refletir sobre práticas pedagógicas, políticas públicas e redes de apoio que assegurem a inclusão. O objetivo geral consistiu em analisar de que modo a escola pode se configurar tanto como espaço de expulsão quanto como espaço de resistência, investigando as trajetórias de estudantes trans que vivenciaram processos de violência institucional, mas que também mobilizaram redes coletivas de apoio, conquistas legais e infraestruturas sociais de permanência como formas de enfrentamento. Como objetivos específicos, busquei compreender as práticas escolares que produzem silenciamento e marginalização, identificar mecanismos de reconhecimento que contribuem para a permanência e propor referenciais conceituais que deem visibilidade a essas experiências. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e fundamentou-se no método da História Oral temática, conforme referenciais de Meihy e Holanda, Alberti e Portelli, priorizando entrevistas em profundidade com três participantes: Gabriel, homem trans, branco; Gaby, mulher trans negra; e Paulinha, mulher trans, branca e professora da educação especial. As narrativas foram analisadas em diálogo com autores como Berenice Bento, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci e Michel Foucault, entre outros, articulando teorias de gênero, sexualidade, interseccionalidade e dispositivos de poder. A análise dos relatos permitiu propor a noção de “infraestruturas morais de permanência”, compreendido como o conjunto de práticas informais de cuidado, solidariedade e apoio que pares constroem nos corredores, banheiros e portões escolares, assegurando proteção e resistência em contextos adversos. Os resultados apontam que a escola, quando estruturada por preconceitos e pela ausência de políticas inclusivas, contribui para a evasão, fabricando trajetórias marcadas por repetência, humilhação e abandono. Contudo, também se identificou que pequenos gestos de reconhecimento, como o uso correto do nome social, o acolhimento de colegas, a escuta ativa de professores e o fortalecimento de redes familiares, desempenham papel decisivo na permanência. Constatou-se ainda que a experiência escolar de pessoas trans não pode ser reduzida a uma narrativa de exclusão, mas deve ser compreendida como campo de disputa simbólica, em que processos de resistência e invenção se sobrepõem à negação. Conclui-se que a escola precisa reconhecer que a presença de pessoas trans não constitui exceção, mas parte legítima da diversidade social, sendo fundamental o investimento em formações docentes, políticas institucionais de acolhimento e currículos que incluam a pluralidade de identidades de gênero. Assim, esta pesquisa evidencia que a escrita e a escuta das vozes trans no espaço acadêmico não são apenas registros, mas gestos políticos que ampliam possibilidades de futuro, ao mesmo tempo em que afirmam a dignidade e a permanência como direitos inalienáveis.

Palavras-chave: pessoas trans; escolarização; exclusão; permanência; educação inclusiva.

ABSTRACT

This research examines the relationship between schooling and the experiences of trans people, focusing on the factors that lead to school dropout and, conversely, those that support persistence and forms of overcoming within educational contexts marked by exclusion. Grounded in the alarming rates of school abandonment among trans populations in Brazil, the study underscores the urgent need to reflect on pedagogical practices, public policies, and support networks that ensure inclusion. Its general aim was to analyze how schools can function both as spaces of expulsion and as spaces of resistance, by investigating the trajectories of trans students who endured institutional violence but also mobilized collective support networks, legal achievements, and social infrastructures of persistence as strategies of resistance. The specific objectives were to understand school practices that produce silencing and marginalization, to identify mechanisms of recognition that contribute to persistence, and to propose conceptual frameworks that make these experiences visible. The research employed a qualitative approach grounded in thematic Oral History, drawing on Meihy and Holanda, Alberti, and Portelli, and conducted in-depth interviews with three participants: Gabriel, a white trans man; Gaby, a Black trans woman; and Paulinha, a white trans woman and special education teacher. Their narratives were analyzed in dialogue with authors such as Berenice Bento, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, and Michel Foucault, articulating theories of gender, sexuality, intersectionality, and dispositifs of power. The analysis led to the formulation of the notion of “moral infrastructures of persistence,” understood as informal practices of care, solidarity, and mutual support constructed by peers in hallways, bathrooms, and school thresholds, ensuring protection and resistance within adverse environments. The findings indicate that schools structured by prejudice and lacking inclusive policies contribute to dropout, producing trajectories marked by repetition, humiliation, and abandonment; yet they also reveal that small acts of recognition—such as the correct use of a student’s social name, peer acceptance, attentive listening by teachers, and strengthened family support networks—play a decisive role in sustaining persistence. The study argues that the school experiences of trans people cannot be reduced to a narrative of exclusion, but must be understood as a symbolic arena in which resistance and invention confront institutional denial. It concludes that the presence of trans students is not an exception but an integral part of social diversity, calling for investments in teacher training, institutional policies of recognition, and curricula that affirm gender plurality. Ultimately, the research demonstrates that writing and listening to trans voices in academic spaces is not merely documentation, but a political act that expands future possibilities while affirming dignity and the right to educational permanence.

Keywords: transgender students; schooling; exclusion; persistence; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ivaná no camarim	42
Figura 2. Rogéria no começo da carreira	42
Figura 3. Divina Valéria	42
Figura 4. Recorte de jornal - matéria com título “Maura Maria virou Mário”	45
Figura 5. Roberta Close	52
Figura 6. Brenda Lee	53
Figura 7. Katia Tapety	56
Figura 8. Erika Hilton	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese analítica das produções científicas sobre escolarização, evasão e acolhimento de pessoas trans (últimos 10 anos)	28
Quadro 2. Linha do tempo da História e Direitos das Pessoas Trans	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Definições e Conceituações.....	12
1.2 Metodologia.....	17
1.3 Panorama da produção científica nacional sobre escolarização, evasão e acolhimento de pessoas trans	27
2. HISTÓRIA E DIREITOS DAS PESSOAS TRANS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS	34
2.1 A Colonização e a Marginalização das Identidades de Gênero Dissidentes	36
2.2 A Invisibilidade e Criminalização no Início do Século XX	40
2.3 A Transfobia e a Violência Estrutural Contra Pessoas Trans no Brasil	60
3. CORREDORES, PORTAS E FRONTEIRAS: O QUE AS ENTREVISTAS REVELAM SOBRE RECONHECIMENTO E EXCLUSÃO	67
3.1 Efeitos na trajetória: permanência, repetência e evasão	87
3.2 Existir é político: cartografias de resistência e agenda de permanência.....	94
3.3 Micro-resistências e viradas de sentido	101
3.4 O que mantém (ou não) estudantes trans na escola — lições das falas:.....	106
3.4.1 Práticas que expulsam	106
3.4.2 Práticas que acolhem	107
3.5 Limites e agenda.....	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA QUE OUTRAS POSSAM VIR	117
REFERÊNCIAS:	124
APÊNDICE A – Roteiro Da Entrevista	130
APÊNDICE B – Entrevista Com Gabriel.....	132
APÊNDICE C – Entrevista Com Paulinha	142
APÊNDICE D – Entrevista Com Gaby	164

1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um fenômeno complexo que afeta diversas camadas da sociedade, deixando um rastro de desigualdade, exclusão e provavelmente um atraso no campo de conhecimentos escolares e basais. Com uma análise prévia para a evasão escolar sob a ótica das pessoas transexuais, encontramos uma realidade ainda mais desafiadora e marcada pela marginalização, o que compõe o problema desta pesquisa. Uma das principais razões pelas quais pessoas trans enfrentam dificuldades na escolarização e, por consequência a evasão escolar, é a persistência de estereótipos de gênero e a falta de compreensão sobre identidade de gênero dentro do ambiente escolar. Desde cedo, meninos e meninas são ensinados a se conformar com papéis de gênero rigidamente definidos, o que torna difícil para pessoas trans encontrar aceitação e apoio dentro dessas estruturas inflexíveis.

Como corolário, uma categoria que não pode escapar a este exame é o da violência. As violências contra pessoas trans e ou não heterossexuais ocorrem em múltiplos espaços sociais, sendo a escola frequentemente destacada como um dos ambientes mais hostis. Bento (2011) afirma que “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555).

Além disso, os relatos de discriminação e violência no ambiente escolar revelam que “há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar” (Bento, 2011, p. 555). Tais práticas reforçam a necessidade de visibilização e reconhecimento das identidades dissidentes como estratégia para o combate à homofobia institucionalizada.

Este trabalho se propõe a mergulhar nesse contexto multifacetado, onde a transição de gênero se entrelaça com a experiência educacional, destacando as histórias de vida de três pessoas trans, duas delas com experiências de evasão.

1.1 Definições e Conceituações

Dentro do contexto de evasão escolar, é importante ampliar o entendimento sobre a diversidade de identidades e orientações que constituem a sigla LGBTQIAPN+, bem como explorar conceitos fundamentais para compreender os desafios enfrentados por essas populações. O acrônimo LGBTQIAPN+ é formado por várias letras, cada uma representando diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, refletindo a diversidade e a pluralidade de experiências dentro da comunidade. Sobre a Sigla LGBTQIAPN+ e seus significados, temos:

As *lésbicas* são mulheres que sentem atração afetivo-sexual por outras mulheres. De acordo com Bento (2017), a categoria lésbica não se limita a uma orientação sexual, mas está profundamente enraizada em uma construção política e social que resiste às normas heteronormativas que historicamente invisibilizam o amor entre mulheres. O reconhecimento e a visibilidade das lésbicas são fundamentais na luta contra a opressão de gênero e sexualidade, uma vez que desafiam as normas patriarcais e promovem a liberdade de amar e ser quem se é.

Os homens gays são aqueles que vivenciam atração afetiva e/ou sexual por outros homens. De acordo com a Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT, “homossexual é a pessoa que se sente atraída sexual, emocional e/ou afetivamente por pessoas do mesmo sexo/gênero” (OAB/MS, 2013, p.15).

As pessoas bissexuais sentem atração afetiva e/ou sexual por mais de um gênero. De acordo com a Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT, “bissexual é a pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros” (OAB/MS, 2013, p. 12). Esta identidade frequentemente desafia as normas binárias de orientação sexual, situando-se em um campo de tensão tanto dentro quanto fora da própria comunidade LGBTQIAPN+.

A letra “T” da sigla LGBTQIAPN+ refere-se a transexuais e travestis, identidades que expressam vivências diversas de gênero e que, frequentemente, desafiam os binarismos impostos socialmente. Bento (2017, p. 109) afirma que discutir transexualidade é, fundamentalmente, discutir a identidade de gênero dissociada da biologia, pois “são pessoas que têm todas as genitálias normais, toda a estrutura biológica, cromossomos absolutamente normais e, no entanto, não se reconhecem no corpo”.

Essa dissociação reforça a compreensão de que o gênero não reside na materialidade corporal, mas na prática social e na performance cotidiana. Como salienta Bento (2017, p. 108) “não existe gênero em uma estrutura corpórea, existe na prática. Nós fazemos gênero no dia a dia”.

As travestis, especialmente no contexto latino-americano, constituem uma identidade social e política que resiste às tentativas de enquadramento em categorias binárias de gênero. A cartilha da Comissão da Diversidade Sexual da OAB/MS (2013) reforça que as travestis “nascem do sexo masculino, mas têm sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico”, destacando que muitas delas não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual, assumindo-se como travestis em sua especificidade identitária.

O termo “queer”, originalmente utilizado como insulto homofóbico, foi ressignificado e passou a designar um campo teórico e político que desafia os binarismos de gênero e sexualidade. Bento (2017, p. 66) afirma que os estudos queer “irão radicalizar o projeto

feminista, em um debate interno ao campo, mas que o extrapola” ao possibilitar o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados como as travestis, drag queens, drag kings, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais. Bento (2017, p. 66).

A autora destaca que os estudos queer propõem uma ruptura com as categorias fixas e essencialistas de identidade, ao problematizar as naturalizações das relações entre corpo, sexo e gênero. Nesse sentido, aponta que tais estudos “habilitam” sujeitos historicamente tratados como “desviados, perversos, transtornados” pela literatura médica, inserindo-os em um campo de disputa por reconhecimento e visibilidade.

A proposta queer se ancora na fluidez e na performatividade das identidades, compreendendo-as como resultado de processos históricos e discursivos, e não como reflexo de uma essência natural. Como ressalta Bento (2017, p. 74), trata-se de “um estatuto teórico próprio: são os estudos queer” que abordam “a desnaturalização, a legitimidade das sexualidades divergentes” e “as performances que provocam fissuras nas normas de gênero”.

As pessoas intersexuais nascem com características sexuais biológicas que não se enquadram nas definições típicas de masculino ou feminino. De acordo com a Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT, “intersexual é o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce ou se desenvolve, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas de macho ou de fêmea, mas uma combinação de ambos” (OAB/MS, 2013, p. 14). Essa realidade desafia as normas binárias de sexo e gênero, e historicamente foi alvo de intervenções médicas visando “corrigir” tais corpos.

As críticas contemporâneas a essas práticas apontam para a necessidade de garantir o direito à autodeterminação corporal das pessoas intersexuais, evitando intervenções não consentidas em crianças e adolescentes. A luta intersexo, portanto, reivindica o reconhecimento da diversidade corporal e o respeito à integridade física.

Com relação à letra “A”, de assexualidade, a Cartilha define que “assexualidade é a ausência de atração sexual e afetiva por quaisquer pessoas do mesmo sexo/gênero ou não” (OAB/MS, 2013, p. 15). A assexualidade, apesar de ser reconhecida como uma variação válida da sexualidade humana, ainda enfrenta incompreensões e invisibilidade social. É importante destacar que pessoas assexuais podem ou não experimentar atração romântica, questionando, assim, a suposição cultural de que a sexualidade é um aspecto central e universal das relações humanas.

A letra “P” da sigla LGBTQIAPN+ refere-se às pessoas pansexuais. Embora o termo “pansexualidade” não seja diretamente abordado nos textos de Bento, suas reflexões sobre a

fluidez das identidades e das performances de gênero contribuem para compreender essa orientação como uma negação das categorias rígidas de gênero. Como ela afirma, “é necessário problematizar os limites do ‘relacional de dois’, calcado no referente dos sexos” (Bento, 2017, p. 73), reconhecendo que as experiências afetivas e sexuais não precisam se submeter à lógica binária que associa desejo a corpos sexuais fixos.

Quanto à letra “N”, que se refere às pessoas não-binárias, Bento (2017) oferece subsídios teóricos importantes ao afirmar que há sujeitos “que se constroem fora dessa binariedade” e que suas práticas de gênero e sexualidade “negam que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais” (Bento, 2017, p. 73). Essas experiências abrem caminho para a compreensão de identidades não-binárias como expressões legítimas da pluralidade humana, desafiando a naturalização das fronteiras de gênero.

Em suas análises, Bento enfatiza que as performances de gênero e sexualidade podem tanto reproduzir quanto desestabilizar as normas vigentes. Ela observa que “essas experiências negam, ao mesmo tempo, que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais” (Bento, 2017, p. 73). Nesse sentido, a visibilidade das identidades não-binárias torna-se fundamental para dismantelar o sistema de gênero binário e promover uma sociedade mais inclusiva.

Ainda no exercício de promover uma leitura mais fluida deste texto, considera-se essencial apresentar conceitos-chave que fundamentam a análise das entrevistas e atravessam os diálogos teóricos, tais como gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual, homofobia, transfobia, LGBTfobia e sexualidade.

O conceito de gênero, conforme Bento (2017), refere-se a uma construção social que vai além da diferença biológica entre os sexos, operando como um dispositivo que organiza e normatiza os corpos e suas expressões. A autora afirma que “temos alguma coisa que chamamos de gênero, e algo novo só poderá ser produzido a partir desse velho esquema conceitual” (Bento, 2017, p. 157).

A identidade de gênero, por sua vez, é descrita como resultado de práticas reiteradas e discursivas, nas quais “não existe gênero em uma estrutura corpórea, existe na prática” (Bento, 2017, p. 108). Essa perspectiva enfatiza que o gênero não é um dado natural, mas sim uma construção simbólica que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento.

A orientação sexual, de acordo com a Cartilha de Comunicação e Linguagem LGBT, “refere-se à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero” (OAB/MS,

2013, p. 11). Essa definição reforça que a orientação sexual não é uma escolha, mas uma dimensão constitutiva da subjetividade humana.

A diversidade sexual, por sua vez, abrange todas as variações de orientação sexual e identidade de gênero e implica o reconhecimento de que tais variações são constitutivas da humanidade, conforme destacado por Bento (2017, p. 210): “a diversidade sexual e de gênero existe e é constitutiva da categoria humanidade”.

Os conceitos de homofobia, transfobia e LGBTfobia, ainda segundo a Cartilha, representam diferentes formas de preconceito e discriminação que “não devem ser tratados com terapia, mas com punição legal e educação” (OAB/MS, 2013, p. 20). Tais violências estão profundamente enraizadas em uma sociedade que naturaliza a heteronormatividade e a cisnormatividade como padrões legítimos.

Por fim, a sexualidade, conforme Bento (2017), não se restringe ao comportamento sexual, mas está profundamente atravessada por normas sociais, culturais e históricas. Esta autora observa que “o gênero serve para construir corpos, é uma máquina de produção em série de seres humanos” (Bento, 2017, p. 157), o que reforça a necessidade de desconstruir as normas que limitam a pluralidade das experiências sexuais e de gênero.

Cada uma das identidades representadas pela sigla LGBTQIAPN+, assim como a compreensão dos conceitos fundamentais ligados aos debates sobre gênero e sexualidade, são essenciais não apenas para as pessoas que delas fazem parte, mas para toda a sociedade. Essas identidades representam formas de resistência à marginalização e à invisibilidade impostas pelas normas heteronormativas e cisnormativas.

Bento (2017) destaca que o gênero funciona como uma tecnologia social que atua na produção e normatização dos corpos e das identidades. Assim, as identidades dissidentes, ao desafiar essa maquinaria normativa, abrem espaço para outras formas de ser, existir, amar e construir sociedades.

A autora reforça que a luta por reconhecimento das identidades trans e das sexualidades dissidentes, em especial no ambiente escolar, não se limita à busca por aceitação, mas diz respeito a um imperativo de justiça social, pontuando que a exclusão e a violência são alimentadas pela recusa da diferença, e que os sujeitos que rompem com as normas de gênero e sexualidade são, muitas vezes, impedidos de habitar os espaços da cidadania.

As identidades de gênero e sexualidade que compõem a sigla LGBTQIAPN+ revelam a riqueza da diversidade humana e devem ser respeitadas e protegidas como expressões fundamentais dos direitos humanos. A importância desta pesquisa transcende a simples ratificação estatística: ela se funda na produção e análise interseccional de três narrativas de

vida, por meio das quais busco compreender eventos históricos, experiências individuais e processos de transformação social.

1.2 Metodologia

O título da pesquisa, *Trajetórias de Luta: Histórias de Permanência e Evasão na Escolarização Trans*, revela o foco central da investigação: compreender e analisar as vivências de pessoas trans durante seu processo de escolarização com ênfase nos pontos críticos. A pesquisa busca abordar, de forma profunda e empática, os desafios enfrentados por essas pessoas em um ambiente frequentemente hostil, marcado pelo preconceito, discriminação e a falta de apoio institucional, mas que também pode revelar brechas tecidas pelos sujeitos em redes de afeto e acolhimento. Como de praxe, a pesquisa é alavancada por leituras bibliográficas de referência ao tema e pela necessária revisão de literatura que nos possibilitou mapear o conhecimento que tem sido produzido com preocupações semelhantes, no campo acadêmico. Mas a metodologia principal que marca nosso itinerário de pesquisa se focou na análise das histórias de vida e histórias escolares de pessoas trans. Ao privilegiar o relato de três histórias individuais, o estudo se propõe a examinar os fatores que impactam diretamente as trajetórias dessas pessoas trans, buscando entender como e por que elas permanecem ou abandonam a escola, e quais as implicações dessa decisão para suas vidas futuras.

A escolha de trabalhar com histórias de vida de pessoas trans durante o período escolar é fundamentada pela constatação de que a escolarização é um dos espaços mais desafiadores para essa população. Segundo Salvador, Oliveira e Franco (2021), as escolas frequentemente atuam como espaços de normalização dos corpos que escapam à norma cisgênero e heterossexual, utilizando mecanismos de exclusão que resultam em altos índices de evasão escolar entre as pessoas trans. Esta realidade é frequentemente agravada por discursos religiosos e sociais que reforçam a marginalização dessas identidades de gênero, e este estudo se propõe a compreender como esses discursos e práticas impactam as vidas e trajetórias de pessoas trans.

Além disso, a pesquisa tem como objetivo não apenas identificar os desafios e fatores que levam à evasão escolar, mas também entender as estratégias de permanência, resistência e superação que essas pessoas desenvolvem ao longo de suas trajetórias. A proposta de trabalhar com histórias de vida oferece uma abordagem que valoriza as narrativas individuais, captando as nuances das experiências vividas e dando voz àqueles que, muitas vezes, são silenciados pela sociedade. Neste sentido, a metodologia de História Oral, conforme discutida por Alessandro Portelli (1997), torna-se uma ferramenta fundamental para capturar as dimensões subjetivas e emocionais das experiências de pessoas trans, proporcionando uma compreensão mais rica e

complexa de suas realidades.

A história oral, enquanto metodologia, não se limita à mera coleta de informações objetivas, mas sim a produção de informações que se constitui como um processo de produção de sentidos, em que o pesquisador interpreta não apenas as palavras ditas, mas também as entrelinhas, os silêncios e os gestos que emergem no contexto da entrevista. O pressuposto técnico é de construção prévia de um roteiro de entrevista com bases nos objetivos e categorias teóricas da pesquisa, da coleta (entrevista) gravada e sua posterior transcrição, com anuências prescritas pelo Comitê de Ética e, principalmente, das pessoas entrevistadas, cujas narrativas serão devolvidas para conferência.

Esta metodologia, portanto, permite o acesso ou produção de fontes documentais que superam as tradicionais acepções de documentos de pesquisa, geralmente escritos e oficiais, considerando como matéria prima da análise a memória, sempre ela repleta de sentidos subjetivos do presente, de sujeitos historicamente excluídos dos *corpus* documentais da academia. Losandro Tedeschi, influenciado por Alessandro Portelli, ao abordar como a história oral se abraça aos estudos de gênero, indaga que:

A história oral existe e se fundamenta a si mesma na medida em que reconhece que o relato constitui uma das linguagens fundamentais do saber popular, pela sua capacidade para expressar de forma concreta ou figurativa os símbolos que estão presentes no interior da consciência coletiva e individual e que emergem como um testemunho de sua própria historicidade. O relato oral na ótica de gênero constitui um objeto de uso coletivo que abre a possibilidade de visibilidade de histórias, opiniões, expressões, sentimentos e de crítica em espaços nos quais a história oficial não existia, ou seja, o íntimo, o privado, o gênero. Caberia assim uma pergunta: mas o que ganha a história com o registro oral desses grupos sociais? (Tedeschi, 2014, p. 28)

Ao adotar essa abordagem, buscamos, por meio do compartilhamento das histórias de três indivíduos, revelar os desafios enfrentados por pessoas trans no ambiente escolar, as condições que concorreram mantê-los na escola ou suas trajetórias de evasão e suas tentativas de (re)inserção no sistema educacional. Salientamos que adotamos a história oral porquanto ela se constitui como uma metodologia que “privilegia grupos sociais deslocados, migrantes e imigrantes, parcelas minoritárias excluídas, marginalizadas, e se vale de suas narrativas para propor uma ‘outra história’, ou história ‘vista de baixo’, de ângulo incomum, sobre determinada realidade em contraposição ao silenciamento ou à visão ‘majoritária’” (Meihy; Holanda, 2015, p. 52). Mais do que comprovar verdades objetivas, o que se busca nesse processo é “a variação das narrativas em suas evidências, inexatidões e deslocamentos”, valorizando os sentidos

subjetivos atribuídos pelos indivíduos às suas próprias vivências (Meihy; Holanda, 2015, p. 124). Dessa forma, a história oral possibilita a emergência de vozes silenciadas pela academia e oferece uma perspectiva crítica e ampliada sobre a realidade social.

No contexto das experiências educacionais de pessoas trans, a história oral apresenta-se como uma metodologia capaz de “validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias” (Meihy; Holanda, 2015, p. 27). Ela permite a inclusão de narrativas frequentemente excluídas dos registros oficiais e valoriza “a assimilação pessoal das experiências vividas, do comportamento individual e das explicações [...] nos processos históricos” (Plat, 1988 apud Meihy; Holanda, 2015, p. 82). Como destaca Portelli (1997), a história oral distingue-se por sua capacidade de captar as subjetividades dos entrevistados, revelando sentidos que vão além da simples reconstituição factual.

As entrevistas realizadas com essas três pessoas trans seguiram um modelo que favorece a construção livre da narrativa por parte dos entrevistados, com o mínimo de interrupções, o que contribui para o acolhimento e a espontaneidade do depoimento (Meihy; Holanda, 2015, p. 163). Essa abordagem, ainda que não nomeada como “semiestruturada”, está alinhada à orientação metodológica da história oral, que valoriza a flexibilidade e a adaptação ao ritmo e à expressividade dos narradores. Segundo os autores, “a entrevista tornava-se um meio privilegiado para o entrevistado defender suas ideias, uma vez que ele podia desenvolver livremente seus argumentos sem objeções” (Meihy; Holanda, 2015, p. 162). No contexto deste trabalho, as entrevistas exploraram as vivências educacionais dos entrevistados, as razões que levaram à evasão escolar, e suas percepções sobre o sistema educacional, considerando tanto os desafios enfrentados quanto as oportunidades de (re)inserção na escola.

Além de registrar essas histórias, este trabalho adotou uma abordagem interpretativa inspirada em Bosi (1994), que valoriza as narrativas como construções subjetivas de memória e experiência. Partindo desse entendimento, buscamos identificar sentidos recorrentes nas falas dos entrevistados, sem apagar as singularidades de cada trajetória. Tal escuta atenta permite apreender os principais temas que emergem das entrevistas, como as experiências de transfobia no ambiente escolar, a ausência de suporte institucional e as estratégias de resistência e resiliência elaboradas ao longo de suas vivências.

Esta dissertação se inscreveu nesse entendimento: mais do que recolher dados, buscou construir significados a partir das narrativas compartilhadas por pessoas que, por muito tempo, não tiveram lugar na história. Sendo eu, Jhenifer, uma mulher transexual, minha própria trajetória e as vivências que carrego me possibilitam um espaço de interlocução privilegiado, embora estivesse atenta aos recursos acadêmicos necessários, mas um olhar singular sobre essas

histórias – um olhar que outro pesquisador, por mais atento ou bem-intencionado que seja, provavelmente não teria. As entrevistas, nessa perspectiva, foram deslocadas de um lugar acadêmico objetivo e frio e puderam se concretizar em um ambiente de diálogo permeado de empatia e reconhecimento. Não existe neutralidade, não a perseguimos, portanto. E apenas o grau de cumplicidade produzido nessas conversas já produziram resultados interessantes, de narrativas que escancaram elementos que poderiam ser entendidos como privados ou íntimos, mas que aqui foram considerados políticos e sociais. Minha escuta é atravessada por experiências concretas de marginalização, resistência e pertencimento, que enriquecem e aprofundam a leitura das entrevistas.

Ao tentar lançar luz sobre os múltiplos fatores que contribuem para a exclusão ou permanência de pessoas trans no ambiente escolar, nas entrevistas, deu-se destaque aos elementos como: o papel da escola, do trabalho, da família e da sociedade em geral. Além disso, atentei para situações singulares vivenciadas por essas pessoas no deslocamento até a escola, suas experiências de permanência e evasão escolar, bem como os percursos de retorno a esse espaço e a outros, na tentativa de apreender a complexidade das relações que marcam suas trajetórias.

Assim, mais do que apenas compreender as razões que levam à evasão ou à permanência escolar de pessoas trans, este estudo buscou propor caminhos para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todas as identidades de gênero e sexualidade. O respeito à diversidade, compreendido como um valor estruturante e fundamental para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Nesse sentido, foi pertinente recorrer às contribuições teóricas de autoras como Berenice Bento, cujo trabalho nos convida a refletir sobre as interseções entre gênero, sexualidade e poder. Além disso, as reflexões de Luma Nogueira de Andrade, Joan Scott e bell hooks, que abordam o recorte interseccional, são fundamentais para uma análise mais profunda das dinâmicas que permeiam a evasão escolar das pessoas trans especialmente quando também afetadas nos recortes de classe e raça. Ao compartilhar as narrativas de três pessoas trans com trajetórias distintas, pretende-se não apenas elucidar os desafios enfrentados, mas também ressaltar as estratégias de resistência e as possibilidades de transformação. Importa assinalar que os nomes utilizados não são fictícios: cada participante é identificada pelo nome ou apelido pelo qual escolheu ser reconhecida e cuja utilização foi expressamente autorizada no processo de entrevista, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

A primeira entrevistada é Gaby, mulher trans, preta, 34 anos, nascida em 1991 em Pereira Barreto (SP), residente em Três Lagoas (MS), formada em Estética e atuando na área

administrativa. Em sua trajetória escolar, vivenciou acolhimento por parte da família, docentes e colegas, o que possibilitou sua permanência na escola. A segunda narrativa é de Gabriel, homem trans, branco, nascido em 2000, em São Paulo (SP) e residente em Campo Grande (MS), com ensino médio completo e trabalhando como motoboy. Sua trajetória foi marcada por episódios recorrentes de violência institucional, bullying e desrespeito à sua identidade, culminando em sua evasão escolar. Por fim, temos Paulinha, mulher trans, branca, 51 anos, nascida em 1974 em Corumbá (MS) e residente em Três Lagoas (MS), professora da Educação Especial e atendente terapêutica, com formação superior em Pedagogia. Sua narrativa evidencia a relação com o espaço educacional tanto como aluna quanto como profissional da educação, revelando as contradições e potências presentes em sua vivência.

Dessa forma, ao longo desta dissertação, exploramos não apenas os motivos que levaram à permanência ou evasão escolar, mas também os impactos dessas experiências na trajetória de vida das pessoas trans e as perspectivas de (re)inserção no sistema educacional e os lugares de afeto e segurança que ancoraram essas pessoas, considerando fundamental compreender suas estratégias e memórias de apoio como elementos de resistências individuais e coletivas.

A análise das narrativas de vida neste estudo foi orientada por uma abordagem que também considerou uma perspectiva interseccional, fundamental para compreender as experiências complexas e diversas das pessoas trans nos desdobramentos outros de suas identidades. Embora Bento (2017) não utilize o termo “interseccionalidade” de forma direta, sua obra explicita como diferentes dispositivos de poder, como o gênero, a sexualidade, a corporalidade e os discursos médicos e jurídicos, se entrelaçam na produção de identidades e na exclusão de certos sujeitos da cidadania plena.

Ao afirmar que “o gênero serve para construir corpos, é uma máquina de produção em série de seres humanos” (Bento, 2017, p. 157), a autora denuncia como o sistema normativo de gênero opera em articulação com outras esferas sociais para estabelecer quais vidas são inteligíveis e reconhecíveis. Esse entendimento possibilita que, na leitura das histórias de vida das pessoas trans, não se considere apenas a questão do gênero, mas também os atravessamentos de classe, raça, escolarização, territorialidade, idade e outras dimensões sociais que moldam suas trajetórias.

Assim, a interseccionalidade será adotada como ferramenta analítica de apoio para revelar as camadas sobrepostas de opressão que incidem sobre esses sujeitos. Ao mapear essas articulações, esta pesquisa buscou não apenas descrever experiências, mas evidenciar os mecanismos estruturais que produzem e mantêm desigualdades no campo educacional e social.

Essa concepção se articula com a formulação de Crenshaw (2004), que propõe a

interseccionalidade como um instrumental analítico capaz de revelar como diferentes formas de discriminação, como o racismo, o sexismo e a opressão de classe, se entrelaçam e operam de maneira combinada, produzindo desigualdades específicas para determinados grupos. Para a autora, não se trata apenas de somar opressões, mas de compreender como esses sistemas interagem de forma estrutural e simultânea, criando experiências de exclusão únicas, especialmente no caso de mulheres negras e outras populações marginalizadas.

Assim, pensar interseccionalmente significa abandonar as abordagens isoladas de raça, gênero ou classe, reconhecendo que sujeitos subalternizados, como pessoas trans negras e periféricas, frequentemente ocupam o cruzamento de múltiplos eixos de opressão. Essa perspectiva ampliou o suporte de análise das narrativas coletadas nesta pesquisa, permitindo uma leitura mais atenta às camadas sobrepostas de desigualdade que atravessam o cotidiano escolar e social dos sujeitos entrevistados.

É importante destacar que a metodologia de história oral, central neste trabalho, também carrega desafios próprios. Um dos principais, segundo Portelli (1997), é que as memórias são construções subjetivas, influenciadas por fatores sociais, emocionais e temporais. Assim, o pesquisador está ciente de que as narrativas produzidas refletem não apenas os eventos vividos, mas também as interpretações e sentidos que os entrevistados atribuem às suas experiências. Contudo, essa subjetividade não desqualifica a história oral; ao contrário, constitui justamente sua potência, pois permite acessar percepções, afetos e interpretações que dificilmente emergiriam em metodologias tradicionais, fazendo dela uma ferramenta fundamental para a análise social.

Embora a história oral seja a metodologia principal deste trabalho, também se fez uso da análise documental como técnica complementar. A análise documental, conforme descrita por Cellard (2008), envolve a exploração de fontes escritas e visuais para compreender o contexto em que foram produzidas e suas implicações. No caso desta pesquisa, foi empregada para examinar documentos oficiais, como legislações, políticas públicas e diretrizes educacionais que tratam da presença de pessoas trans no sistema escolar. Documentos como o Decreto nº 8.727/2016, que regula o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero na administração pública, foram analisados com o objetivo de compreender como tais normativas são aplicadas (ou não) no cotidiano das instituições educativas.

Essa abordagem combinada permitiu contextualizar as experiências individuais dentro de um panorama institucional mais amplo, sem perder de vista que a inclusão formal nem sempre garante pertencimento efetivo. A articulação entre história oral e análise documental tornou possível apreender a tensão entre aquilo que está prescrito nas normas e o que se vive

nas práticas escolares, evidenciando que sujeitos trans habitam, frequentemente, posições ambíguas e paradoxais ora incluídos juridicamente, ora deslocados socialmente. Assim, mais do que contrapor inclusão e exclusão, esta pesquisa buscou compreender as experiências vividas em sua complexidade, situando os entrevistados em espaços intermediários nos quais centro e margem, pertencimento e rejeição se entrelaçam e se tensionam continuamente.

Além disso, trabalhar com história oral em um contexto de vulnerabilidade social, como no caso das pessoas trans, exige uma postura ética cuidadosa. Conforme Meihy e Holanda (2015), é essencial que o pesquisador conduza a entrevista com respeito à unidade do entrevistado e à sua experiência individual, evitando interrupções e permitindo que ele desenvolva livremente sua narrativa. A escuta ativa e ética busca garantir que o entrevistado se sinta à vontade para expressar suas ideias, mesmo que elas sejam distintas das do pesquisador. Essa postura, segundo os autores, é condição básica para o trabalho com história oral, pois legitima a memória como construção subjetiva e social. No caso das pessoas trans, isso inclui o uso do nome social e dos pronomes corretos, conforme estipulado na Cartilha de Direitos da Pessoa Trans (2022), além de garantir que os entrevistados tenham controle total sobre sua participação na pesquisa, podendo interromper ou modificar suas falas a qualquer momento.

O uso da história oral como metodologia central deste trabalho visa não apenas registrar as experiências educacionais de pessoas trans, mas sobretudo conferir visibilidade a essas narrativas, inserindo-as no campo das memórias sociais e políticas. Trata-se de um esforço de romper com o silenciamento institucional que recai sobre as existências dissidentes de gênero, especialmente nos espaços escolares.

Bento (2011) argumenta que “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Bento, 2011, p. 555), revelando que identidades que fogem da matriz cisheteronormativa são frequentemente excluídas ou negadas nesses espaços. Ao utilizar a história oral, pretendemos romper esse silêncio e trazer à tona as histórias de vida que resistem à normatividade de gênero imposta pelo sistema educacional e criam brechas por onde outras pessoas possam vislumbrar estratégias.

Nesse sentido, é essencial que este trabalho também tenha um caráter propositivo, buscando não apenas descrever e analisar as experiências de inclusão/exclusão enfrentadas por pessoas trans, mas também propor soluções para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor. A história oral, ao registrar as narrativas de resistência e superação dos entrevistados, nos oferece insights valiosos sobre como as instituições de ensino podem se transformar para melhor acolher a diversidade de gênero. O objetivo político deste trabalho é contribuir para a

construção de uma educação que respeite e celebre a pluralidade de identidades de gênero, promovendo um ambiente em que todas as pessoas, independentemente de sua identidade, possam se desenvolver plenamente.

Portanto, ao combinar a metodologia da história oral com a análise documental, e apoio das premissas interseccionais sobre a memória e os sujeitos, pretendemos não apenas compreender os fatores que levam à permanência ou evasão escolar de pessoas trans, mas também produzir análise crítica das políticas públicas que moldam suas experiências educacionais. Parece redundante reafirmar, mas é preciso destacar que este trabalho visa contribuir para o debate sobre a inclusão de pessoas trans no sistema educacional e propor caminhos para que as escolas se tornem espaços verdadeiramente inclusivos para todas, todos e todes.

Ao buscar respostas para questões como "o que levou essas pessoas a abandonarem ou permanecerem na escola?", a pesquisa pretendeu identificar os fatores institucionais, sociais e psicológicos que influenciam essas decisões. Preconceito, bullying, discriminação institucional e a falta de políticas públicas adequadas são alguns dos fatores que serão investigados, com o intuito de compreender de que maneira esses elementos afetam o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas trans. A identificação desses fatores é crucial para a formulação de estratégias de intervenção que possam mitigar a evasão escolar e criar ambientes educacionais mais inclusivos.

Outro aspecto central da pesquisa é explorar as consequências da exclusão escolar na vida das pessoas trans. A relação entre evasão escolar e exclusão social e econômica é uma questão premente. Para muitas pessoas trans, a saída precoce da escola está diretamente ligada à dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, o que muitas vezes as empurra para o trabalho informal e, em muitos casos, para a prostituição, como uma das únicas alternativas de sobrevivência. Essa marginalização perpetua ciclos de vulnerabilidade e exclusão, reforçando a necessidade de políticas educacionais e sociais que possam oferecer suporte real a essas pessoas, tanto durante a fase escolar quanto em suas vidas futuras.

Além de compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar, a pesquisa buscou explorar, como afirmamos anteriormente, as estratégias de resistência e superação desenvolvidas pelas pessoas trans em um ambiente hostil. O conceito de "superação", nesse contexto, não se refere à ideia de que o sucesso é alcançado pela simples resiliência individual, mas sim ao desenvolvimento de redes de apoio, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, que permitam a essas pessoas lidar com os desafios que enfrentam. Essas estratégias podem incluir a busca por aliados entre os professores e colegas, a criação de grupos de apoio entre

outras pessoas trans, ou até mesmo a busca por uma educação alternativa que seja mais inclusiva e acolhedora.

A pesquisa se justificou, portanto, pela necessidade urgente de compreender e abordar os desafios enfrentados pelas pessoas trans na educação formal. As taxas alarmantes de evasão escolar entre essa população são um indicativo da falta de inclusão e suporte no ambiente escolar, e a análise das trajetórias de vida das pessoas trans pode fornecer informações, estratégias e tecnologias sociais para a formulação de políticas públicas que visem a inclusão plena dessas pessoas na educação e, por consequência, na sociedade.

O impacto da escolarização na vida futura dessas pessoas é inegável. Aqueles que conseguem permanecer na escola, apesar das adversidades, têm melhores chances de acesso ao mercado de trabalho formal e de integração social. No entanto, para muitos, a exclusão educacional resulta em uma vida marcada pela marginalização e pela vulnerabilidade.

Assim, reiteramos que a pesquisa visa não apenas revelar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas trans no ambiente escolar, mas também propor soluções concretas que possam ajudar a mitigar esses problemas. Com base nas entrevistas, estudos de caso e revisão da literatura serão feitas recomendações para políticas e práticas educacionais que possam ajudar a reduzir a evasão escolar e melhorar a qualidade de vida das pessoas trans. Essas políticas incluem, entre outras medidas, a formação de professores e gestores escolares aptos a lidar com questões de identidade de gênero, a criação de espaços seguros dentro das escolas e, inclusive, a implementação de currículos que incluam a diversidade de gênero e sexualidade de maneira afirmativa. Trata-se também de construir uma escola verdadeiramente comprometida com o reconhecimento da diversidade e com o bem-estar de todos os estudantes, sem exceção.

Essa necessidade de investigação, no entanto, não é apenas teórica ou social: ela nasce também de uma inquietação profundamente pessoal, que me acompanha desde o início da minha trajetória acadêmica. Por que, em todos os ciclos da minha escolarização – do ensino básico à graduação e agora no mestrado –, sempre fui a única pessoa trans presente? Essa solidão foi uma constante desde o início da minha transição, e a ausência de referências tornou o processo de autodescoberta ainda mais árduo.

Ao buscar compreender essa realidade, deparei-me com narrativas predominantemente negativas sobre a vivência de pessoas trans no Brasil. Relatos marcados por estigmas, exclusão e violência, frequentemente associados à prostituição compulsória, à evasão escolar e à marginalização. Em meio a esse cenário, mantive viva minha paixão pelos estudos, que se tornou a base para a construção de um caminho distinto, alicerçado na educação como possibilidade concreta de transformação e dignidade. Mesmo diante de episódios de bullying,

indiferença e hostilidade, permaneci, acreditando que era possível ocupar espaços historicamente negados a corpos como o meu.

Reconheço que minha trajetória também foi atravessada por privilégios que não se estendem à maioria das pessoas trans no Brasil. Venho de uma família que respeitou minha identidade de gênero desde o início, que nunca me expulsou de casa, e que sempre me incentivou nos estudos, oferecendo apoio emocional e financeiro. Essa experiência me despertou um novo questionamento: por que não encontro outras pessoas trans ao meu redor nesses espaços acadêmicos? O que impede que nossas trajetórias se cruzem mais frequentemente nas salas de aula e nas universidades?

A construção desta pesquisa, portanto, nasce desse incômodo e dessa urgência: compreender as razões pelas quais tantas pessoas trans são alijadas do sistema educacional e investigar o que pode ser feito para que nossos corpos, saberes e histórias estejam mais presentes e reconhecidos nesses espaços. Trata-se de compreender como as dinâmicas de exclusão e marginalização operam no cotidiano escolar, mas também de iluminar formas de resistência que já estão em curso, mesmo que silenciosas, e que podem inspirar novas possibilidades para as gerações que virão.

Assumo, portanto, que minha trajetória e meu lugar de fala atravessam esta pesquisa, o que se expressa também nas variações da narrativa textual, ora em primeira pessoa do singular, em diálogo de ancoragem nesta trajetória, ora no plural, em compreensão da dimensão coletiva da construção do conhecimento. Isso se dá não como impedimento metodológico, mas como parte constitutiva de uma abordagem que recusa a neutralidade científica como modelo único de produção de conhecimento. Esta não é uma pesquisa que pretende aderir a lógicas positivistas, mas sim se alicerça nas teorias de gênero, nas abordagens interseccionais e nas metodologias que reconhecem as narrativas como formas legítimas de produção de saber. Os leitores e leitoras perceberão, doravante, ao longo das entrevistas, a presença de uma escuta implicada, por vezes cúmplice, que visa criar espaços genuínos de compartilhamento. Acreditamos que essa proximidade é o que possibilita a emergência de vozes que, historicamente silenciadas, agora podem expressar contradições, afetos, violências e estratégias, compondo as colchas de retalhos que costuram a existência de corpos dissidentes.

Para fechar esta introdução, antecipo o percurso que guia a dissertação. No Capítulo 1, apresento as bases: delimitações conceituais, escolhas metodológicas e o panorama recente da produção científica nacional sobre escolarização, evasão e acolhimento de pessoas trans, que situam o problema e o posicionamento teórico que sustenta a pesquisa. Em seguida, o Capítulo 2 – História e Direitos das Pessoas Trans no Brasil: Avanços e Desafios recompõe, em

perspectiva histórica, os modos como se produziram silenciamentos e reconhecimentos, articulando marcos legais e experiências sociais para desenhar o contexto em que as trajetórias analisadas se inscrevem. O Capítulo 3 – Corredores, portas e fronteiras: o que as entrevistas revelam sobre reconhecimento e exclusão aproxima o leitor das narrativas, destacando como práticas institucionais e relações cotidianas operam pertença, repetência e evasão, e onde surgem os gestos que deslocam o esperado. Por fim, o Capítulo 4 – Existir é político: cartografias de resistência e agenda de permanência reúne aprendizados e implicações: mapeia micro-resistências, identifica condições que favorecem a permanência e organiza recomendações operacionais, reafirmando que nomear-se, permanecer e concluir estudos são movimentos de cidadania que abrem possibilidades concretas de transformação.

1.3 Panorama da produção científica nacional sobre escolarização, evasão e acolhimento de pessoas trans

A produção científica brasileira sobre a escolarização de pessoas trans, embora ainda recente, tem se consolidado como um campo de estudo relevante e interdisciplinar, articulando debates das áreas de Educação, Ciências Sociais, Psicologia, Saúde e Direito. Essas pesquisas revelam um quadro complexo, no qual a escola, enquanto instituição social, desempenha papel ambíguo: de um lado, como espaço de reprodução da cisheteronormatividade e de exclusão, e de outro, como potencial ambiente de transformação, acolhimento e resistência.

No Brasil, dados de organizações como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) indicam que a evasão escolar entre pessoas trans é significativamente mais alta do que a média nacional, consequência de um conjunto de violências simbólicas, institucionais e físicas. Nesse contexto, compreender os fatores que sustentam a exclusão escolar e as experiências que favorecem a permanência torna-se imprescindível para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas, por isso, compreendemos que esta demanda social produziu alterações na construção de conhecimentos, refletidos em pesquisas de mestrado, doutorado e outras.

Com objetivo de conhecer esse quadro, foi realizado um levantamento sistemático no Portal de Periódicos da CAPES, empregando descritores como “*evasão escolar*”, “*pessoas trans*” e “*transfobia nas escolas*”. Foram aplicados os filtros produção nacional, área de conhecimento: Ciências Humanas, idioma: português e recorte temporal: últimos dez anos. Essa delimitação metodológica buscou assegurar que o corpus fosse composto por estudos contextualizados na realidade brasileira recente, permitindo uma análise alinhada ao objeto desta dissertação, as trajetórias de evasão e superação na escolarização trans.

O processo de seleção resultou em um conjunto diversificado de obras, abrangendo desde estudos qualitativos com entrevistas e análise do discurso, até relatos de experiências pedagógicas e revisões integrativas de literatura. Esses trabalhos exploram múltiplas dimensões da problemática: a negação do nome social como expressão de transfobia institucional; o impacto da violência escolar na saúde mental; as articulações intersetoriais entre educação e saúde; as políticas públicas de reinserção escolar; e as práticas pedagógicas baseadas na teoria queer e no multiculturalismo como ferramentas de inclusão.

Essa variedade metodológica e temática enriquece a compreensão do fenômeno, permitindo observar não apenas os mecanismos que produzem a evasão escolar, mas também as iniciativas que buscam superá-la. Ao reunir estudos que tratam tanto da exclusão quanto das experiências de resistência e acolhimento, torna-se possível identificar padrões, desafios persistentes e avanços significativos no campo.

O Quadro 1 a seguir sintetiza essas produções, apresentando para cada obra informações sobre autoria, ano, título, objetivo, metodologia, resultados, contribuições teóricas em relação com o presente trabalho. Essa sistematização oferece uma visão abrangente do estado da arte no Brasil, constituindo um ponto de partida para a análise crítica que será desenvolvida nas subseções seguintes.

Quadro 1 – Síntese analítica das produções científicas sobre escolarização, evasão e acolhimento de pessoas trans (últimos 10 anos). Fonte: Pesquisa da autora

Autor(es)	Ano	Título	Objetivo da pesquisa	Metodologia	Resultados relevantes	Contribuição teórica	Relação com o trabalho
Mareli E. Graupe ; Mirian P. Grossi	2013	As ações do NIGS e a agenda política de combate à transfobia nas escolas	Relatar ações do NIGS na formação crítica sobre gênero e sexualidades nas escolas	Projetos de extensão, oficinas e formação continuada	Projetos como “Papo Sério” e concursos de cartazes promovem reflexão e debate sobre LGBTfobia	Estudos feministas e queer	Mostra iniciativas concretas de enfrentamento à transfobia na escola
Sandra mor do A. Ferreira	2017	<i>Entre escolas e culturas: teoria queer e multiculturalismo</i>	Investigar construção de identidades na disciplina de artes e interação com multiculturalismo e teoria queer	Pesquisa-ação; observação participante; análise de conteúdo	Integração de teoria queer e multiculturalismo diminui transfobia e racismo; promove reconhecimento de identidades	Butler; Louro; Britzman; Candau; Canen; Moreira	Fornecer abordagem teórica para práticas escolares críticas à heteronormatividade
Caio B. Pedra; Evelyn C. Sousa;	2018	<i>Políticas públicas para inserção social de</i>	Analisar a estrutura, gestão e inserção social	Análise documental e visita técnica; entrevista	Identificar a baixa escolaridade e alta evasão como parte da	Nancy Fraser (justiça de gênero como redistribuição/reconhecimento	Demonstra caminhos institucionais de superção da evasão por meio

Raphael V. A. Rodrigues; Thaysa S. A. Silva		<i>travestis e transexuais: uma análise do Programa Transcridania</i>	promovida pelo Programa Transcridania como política pública de inclusão de travestis e transexuais	com coordenadora; pesquisa bibliográfica	exclusão estrutural; o programa atua nos eixos autonomia, oportunidades (educação/qualificação) e cidadania (reconhecimento, nome social), sendo referência de reinserção	o); marcos de interseccionalidade de opressões; debate sobre cidadania e direitos; base em teorias de políticas públicas e inclusão	de políticas afirmativas integradas (educação, nome social, emprego), conectando diretamente “trajetórias de luta” a ações estatais/ de acolhimento
Ana Paula dos Santos; Cynthia M. Miranda	2019	Narrativas em disputa: a proibição da discussão de gênero na educação	Analisar como a mídia cobriu a censura ao debate de gênero nas escolas de Palmas/TO	Análise Pragmática da Narrativa Jornalística	Mostra como o conservadorismo bloqueia o avanço das pautas de gênero	Teoria crítica da mídia e gênero	Revela os efeitos políticos e ideológicos da exclusão de gênero da escola
Sara L. Sonetti; Marcos R. V. Garcia	2020	Ensinando a diversidade e ou a transfobia?	Discutir a heteronormatividade e a transfobia na educação pública de Sorocaba-SP	Revisão bibliográfica e análise documental de leis e políticas	A escola reforça normas heteronormativas e se torna um espaço hostil para alunos LGBT	Judith Butler; Bento; Junqueira	Diagnostica a escola como um ambiente produtor de violência simbólica e evasão
Gisele M. Ferreira; Meiri A. G. de C. Miranda	2021	<i>Discursos docentes sobre a “aceitação” da inclusão de pessoas trans na escola</i>	Compreender as dificuldades de “aceitação” de pessoas trans na comunidade escolar a partir dos discursos de docentes e gestão	Entrevistas com professores e gestores; análise de discurso	Barreiras vêm da genitalização das relações sociais pelos docentes e da falta de apoio familiar; acolhimento depende de equipes gestoras engajadas; “aceitação” é tratada como se fosse um favor em vez de direito	Judith Butler (performatividade e normatividade de gênero subjacente à cisheteronormatividade implícita); Guacira Lopes Louro (construção social do gênero); referências à estigmatização e “pedagogia do armário” (Junqueira) e à hierarquia sexual (Rubin)	Fornecer evidência empírica sobre os mecanismos cotidianos de exclusão/condicionalidade da permanência escolar; útil para articular como professores e gestão influenciam processos de evasão e acolhimento
Nayara Cunha Salvador; Anderson José de Oliveira	2021	<i>Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões</i>	Analisar e contextualizar cenários de fracasso escolar vivenciados por pessoas trans na educação	Pesquisa qualitativa: análise do discurso combinada com correlação de fontes	A escola opera tecnologias de normalização cis/heteronormativa que produzem exclusão, repetência, abandono e	Teorias pós-críticas; Junqueira (pedagogia do armário/insulto); Foucault (poder disciplinar); Miskolci	Dá base conceitual direta para a compreensão da evasão como efeito de exclusão escolar estruturada e normatizante;

a; Neil Franco		necessárias	básica do interior do RJ	bibliográficas, documentais e empíricas; ancoragem nas teorias pós-críticas	evasão; as pessoas trans são tratadas como “outsiders” e “abjetas”; o fracasso é fruto da violência simbólica institucional	(normalização de corpos); Luciana Marques e Alessandra Bohm (discriminação/seleção de “diferentes”); Berenice Bento (pedagogia transviada em proposta de superação)	fundamenta “trajetórias de luta” como respostas à violência institucional
Éder Junio da Silva; Fernando G. O. da Silva	2022	Nome social como direito fundamental de mulheres trans nas redes estaduais de ensino de MS e SP	Discutir o nome social como direito fundamental das mulheres trans e seu reconhecimento na escola	Pesquisa bibliográfica e documental	A não validação do nome social configura uma forma de transfobia institucional e favorece evasão escolar	Berenice Bento; Jaqueline de Jesus; Benedetti	Evidencia como a falta de reconhecimento do nome social é uma forma de exclusão e evasão escolar
Paula D. Abreu et al.	2022	<i>Atenção integral à saúde dos adolescentes transgêneros: subsídios para a prática da Enfermagem</i>	Analisar a atenção integral à saúde de adolescentes transgêneros na perspectiva de seus responsáveis	Estudo qualitativo baseado no referencial de Rede Social (Lia Sanicola); entrevistas online semiestruturadas com 22 responsáveis; análise de conteúdo temática	Identifica transfobia estrutural, invisibilidade da família, despreparo dos profissionais, centralização de serviços e ausência de ambiência acolhedora; evidencia necessidade de articulação escola-saúde e formação para acolhimento	Referencial de Rede Social (Sanicola); conceito de transcidadania; discussão sobre cisnormatividade e suas repercussões no vínculo e na permanência (via saúde/acolhimento)	Amplia o escopo da evasão incluindo dimensões de saúde e rede de suporte: mostra que discriminação e falta de acolhimento intersetorial (escola + saúde + família) agravam o risco de evasão e dificulta superação; essencial para incorporar “memória de sofrimento e superação” nas trajetórias
Marcli neide N. A. Ramalho et al.	2022	<i>Experiências e ações de enfrentamento à transfobia no contexto escolar</i>	Revisar produção científica sobre transexualidade na escola e ações de	Revisão integrativa de literatura	Principais problemas: bullying, exclusão, falta de políticas; ações eficazes incluem formação docente e	UNESCO (dados globais), Day et al., Perez-Brumer e Russell	Sistematiza evidências e estratégias de combate, úteis para fundamentar propostas de acolhimento

			combate à transfobia		políticas afirmativas		
Bernardo H. S. C. Lobo et al.	2023	A transfobia como doença social	Analisar os impactos da transfobia na saúde de homens trans e pessoas transmasculinas	Entrevistas qualitativas com 38 pessoas, análise pelo Discurso do Sujeito Coletivo	Mostra impactos na saúde mental e socialização, inclusive no ambiente escolar	Teorias socioantropológicas de gênero e saúde	Reforça a escola como espaço de discriminação e adoecimento, afetando permanência escolar
Viviane S. Machado	2023	Coletivo Transpassando: desafios de uma experiência docente voluntária	Relatar a experiência de ensino no projeto “Transpassando” para pessoas trans	Observação participante e relato de experiência	Destaca práticas educativas inclusivas e necessidade de políticas de equidade	Filosofia da educação; Educação crítica	Exemplo prático de resistência à evasão escolar por meio da inclusão ativa
Bernardo H. S. C. Lobo et al.	2023	A transfobia como doença social	Analisar repercussões da transfobia na saúde de homens trans e transmasculinos	Estudo qualitativo com 38 participantes; técnica do Discurso do Sujeito Coletivo	Discriminação no espaço escolar, barreiras no acesso à saúde, sofrimento psíquico; transfobia afeta escolarização e permanência	Podestà (conceito de transfobia), perspectiva socioantropológica das transgeneridades, dados ANTRA	Evidencia impactos intersetoriais da transfobia na vida escolar e social; reforça ligação saúde-educação
Viviane S. Machado	2023	Coletivo Transpassando: os desafios de uma experiência docente voluntária	Relatar experiência docente voluntária no Projeto Transpassando (pré-vestibular para pessoas trans)	Relato reflexivo e observacional	Educação horizontal, afetiva e plural; combate direto à transfobia; preparação para universidade	Educação crítica; direitos humanos; práticas inclusivas	Demonstra prática concreta de superação e acolhimento educacional

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir das produções analisadas no Portal de Periódicos da CAPES.

A síntese apresentada no Quadro 1 revela que as produções científicas podem ser agrupadas em três eixos temáticos principais: No primeiro, temos como categorias os mecanismos institucionais e culturais de exclusão e evasão escolar - Estudos como os de Salvador et al. (2021), Ferreira e Miranda (2021), e Silva e Silva (2022) evidenciam que a evasão escolar não é resultado de escolha individual ou de incapacidade acadêmica, mas de um conjunto de práticas institucionais e culturais que reforçam a cisheteronormatividade. A negação do nome social, a “aceitação” condicionada e os discursos de normalização dos corpos são identificados como elementos centrais na produção da exclusão.

Um segundo eixo que se destacou nas pesquisas foi a preocupação dos pesquisadores com os impactos intersetoriais e redes de acolhimento - Pesquisas como as de Lobo et al. (2023)

e Abreu et al. (2022) mostram que a exclusão escolar está interligada a outros campos da vida social, especialmente a saúde. A transfobia gera danos à saúde mental e fragiliza as redes de apoio, dificultando a permanência escolar. Nesse sentido, ações intersetoriais entre saúde, educação e assistência social aparecem como fundamentais para reverter trajetórias de evasão.

Por fim, agrupamos pesquisas num terceiro eixo elegendo a categoria das estratégias de resistência e práticas inclusivas - Os trabalhos de Graupe e Grossi (2013), Machado (2023), Ferreira (2017), Pedra et al. (2018) e Ramalho et al. (2022) demonstram que é possível enfrentar a transfobia escolar por meio de políticas públicas, projetos de extensão universitária, práticas pedagógicas fundamentadas na teoria queer e no multiculturalismo, e ações de formação docente. Essas experiências não apenas favorecem a permanência escolar, mas também contribuem para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

A análise integrada desses eixos evidencia que o enfrentamento da evasão escolar de pessoas trans exige tanto mudanças estruturais nas políticas educacionais quanto transformações culturais no cotidiano escolar. Reconhecimento identitário, combate à transfobia e criação de ambientes seguros e afirmativos são dimensões que se interligam para possibilitar trajetórias de superação.

A produção científica brasileira sobre a escolarização de pessoas trans, embora ainda recente, tem se consolidado como um campo de estudo relevante e interdisciplinar, articulando debates das áreas de Educação, Ciências Sociais, Psicologia, Saúde e Direito. Essas pesquisas revelam um quadro complexo, no qual a escola, enquanto instituição social, desempenha papel ambíguo: de um lado, como espaço de reprodução da cisheteronormatividade e de exclusão; de outro, como potencial ambiente de transformação, acolhimento e resistência.

Se, no Brasil, os dados de organizações como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) indicam que a evasão escolar entre pessoas trans é significativamente mais alta do que a média nacional, consequência de um conjunto de violências simbólicas, institucionais e físicas, torna-se fundamental compreender os fatores que sustentam a exclusão escolar. Ademais, apreender as experiências que favorecem a permanência torna-se imprescindível para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas.

A revisão de literatura aqui exposta expressa uma diversificado de obras, abrangendo desde estudos qualitativos com entrevistas e análise do discurso, até relatos de experiências pedagógicas e revisões integrativas de literatura. Nesse sentido, alguns trabalhos (Salvador; Oliveira; Franco, 2021; Ferreira; Miranda, 2021; Silva; Silva, 2022) apontam para mecanismos como a “aceitação” condicional e a negação do nome social, que, longe de serem meras questões administrativas, configuram formas de violência simbólica e de exclusão legitimada pela

instituição escolar. Tais práticas, inseridas no cotidiano pedagógico e administrativo, operam como tecnologias de normalização, reforçando a cisheteronormatividade e produzindo o “não pertencimento” que leva ao abandono.

Outro grupo de estudos (Lobo et al., 2023; Abreu et al., 2022) amplia a compreensão da evasão ao destacar seus impactos intersetoriais. A transfobia, além de corroer o vínculo escolar, repercute na saúde física e mental, afetando autoestima, redes de apoio e perspectivas de futuro. A ausência de articulação entre escola, família e serviços de saúde agrava esse cenário, dificultando a construção de um ambiente seguro e sustentável para a permanência de estudantes trans. Assim, torna-se evidente que políticas de combate à evasão devem incluir estratégias integradas, que contemplem ações conjuntas nas áreas da educação, saúde e assistência social.

Por fim, no conjunto de trabalhos (Graupe; Grossi, 2013; Ferreira, 2017; Machado, 2023; Pedra Et Al., 2018; Ramalho Et Al., 2022) evidencia-se a existência de estratégias de resistência e práticas inclusivas capazes de reverter quadros de exclusão. Projetos como os do NIGS e do Coletivo Transpassando mostram como a ação comunitária e universitária, articulada a princípios de educação crítica, pode criar espaços de acolhimento e empoderamento. Do mesmo modo, políticas públicas estruturadas, como o Programa Transcidadania, revelam que é possível criar trajetórias de superação quando se oferecem simultaneamente oportunidades de escolarização, qualificação profissional e reconhecimento identitário.

Esses achados permitem concluir que a evasão escolar de pessoas trans resulta de um conjunto de fatores estruturais, institucionais e culturais, e que seu enfrentamento exige a articulação de políticas públicas, práticas pedagógicas transformadoras e redes intersetoriais de apoio. O reconhecimento da identidade de gênero, a promoção de ambientes escolares seguros e a implementação de ações afirmativas são elementos centrais para que trajetórias de exclusão possam ser ressignificadas como histórias de luta e superação.

Nossa pesquisa pretende somar a estes conjuntos, com contribuições que tangenciem os eixos observados, uma vez que abordamos não apenas as violências sofridas por esses sujeitos, mas também suas redes de acolhimento e suas estratégias de resistências.

2. HISTÓRIA E DIREITOS DAS PESSOAS TRANS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Segundo Foucault (1988), a normatização das sexualidades no Ocidente se apoia historicamente em tecnologias de poder que passaram, de modo decisivo, pela pastoral cristã e pela confissão: “esta obrigação era fixada, pelo menos como ponto ideal para todo bom cristão. Coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo o seu desejo, um discurso” (Foucault, 1988, p. 21). Nessa linha, não se trata apenas de proibir, mas de administrar e normalizar: “Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito” (Foucault, 1988, p. 25).

No Brasil, a colonização desestabilizou organizações sociais indígenas e instaurou regimes de violência que afetaram a ordem de gênero: “formação social marcada não apenas pela violência e pelo etnocídio, mas também por formas inteiramente originais de interação cultural e étnica” (Cunha, 2023, p. 32). Importa lembrar, porém, que as sociedades tupinambá apresentavam arranjos de parentesco e residência que ampliavam a agência feminina. Como sintetiza Cunha: “é extremamente interessante para [as mulheres] o casamento uxorilocal [...] Assim a uxorilocalidade [...] garante também o espaço para o exercício de formas características do poder feminino em sociedades não-estratificadas” (Cunha, 2023, p. 37). Em termos de posições de prestígio, “as mulheres poderiam ocupar posições na sociedade Tupinambá (como a de xamã) que uma perspectiva androcêntrica consideraria como apanágios do sexo masculino” — caso exemplar é “a velha feiticeira descrita por Yves d’Evreux” (Cunha, 2023, p. 46).

A longa duração dessa governamentalidade dos corpos aparece também no período autoritário do século XX, quando a vigilância moral-sexual incidiu sobre dissidências: “foram submetidos a inúmeros vexames durante o inquérito [...] promovido pelo Departamento de Polícia Federal do Rio de Janeiro, que pretendia enquadrá-los por ofensas à moral e ao pudor público” (Macrae, 2018, p. 140). Avançando para o século XX, as primeiras figuras trans começaram a emergir no cenário nacional, trazendo visibilidade para a luta dessa população.

Valéria, na década de 1950, tornou-se uma das primeiras travestis a se assumir publicamente, desafiando a moral conservadora da época. Nas décadas seguintes, outras figuras, como Roberta Close, que ganhou destaque na mídia na década de 1980, contribuíram para a conscientização sobre as questões trans. Roberta Close, em particular, conforme a revista *Playboy* (1984), tornou-se a primeira mulher trans a posar para a publicação, o que representou um marco na visibilidade trans no Brasil. Na mesma época, Brenda Lee, conhecida como “Anjo

da Guarda dos Travestis", destacou-se por sua militância e trabalho social, oferecendo suporte e abrigo para travestis e transexuais marginalizadas em São Paulo. Outro nome relevante é Cláudia Wonder, uma artista e ativista que, através da cultura e da arte, desafiou as normas sociais e lutou pelos direitos das pessoas trans.

A luta por direitos e reconhecimento no Brasil é também uma história de conquistas legislativas e políticas públicas. A inclusão da cirurgia de redesignação sexual no Sistema Único de Saúde (SUS) em 2004 foi um marco importante, seguido pela regulamentação dessa prática pelo Conselho Federal de Medicina em 2008. Mais recentemente, em 2018, uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu o direito das pessoas trans de alterar seu nome e gênero nos documentos oficiais sem a necessidade de cirurgia, consolidando o direito à autodeterminação e abrindo novas possibilidades para a inclusão e reconhecimento dessas identidades. (Brasil, 2018).

Contudo, a história das pessoas trans no Brasil é especialmente marcada por episódios de violência e marginalização extremas. O Brasil lidera as estatísticas de homicídios de pessoas trans, e muitos desses crimes são cometidos com uma brutalidade que revela o ódio e a transfobia enraizados na sociedade. Casos como o de Dandara dos Santos¹, assassinada brutalmente em 2017, e o recente assassinato da universitária Carmen de Oliveira, em 2025, na cidade de Ilha Solteira, destacam a vulnerabilidade e os riscos que essa população ainda enfrenta diariamente. Nos últimos anos, o movimento trans no Brasil tem alcançado novas esferas, desde o ativismo nas ruas até a representação política. A eleição de Erica Malunguinho como a primeira mulher trans a ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa de São Paulo, em 2018, marcou um avanço significativo na luta por direitos e representatividade política das pessoas trans no país.

Pela importância de deslindarmos essas trajetórias, este capítulo busca traçar uma linha do tempo que evidencie os marcos históricos e legislativos mais importantes na história das pessoas trans no Brasil. Nesse capítulo a análise bibliográfica e documental é a base dessa pesquisa, explorando leis, registros históricos e literatura especializada para construir uma narrativa detalhada e crítica das transformações e desafios enfrentados por essa população ao longo do tempo. Ao destacar tanto as conquistas quanto as lutas contínuas, este trabalho pretende contribuir para uma compreensão mais ampla e inclusiva da história trans no Brasil.

¹ Caso Dandara: Seis Condenados pelo Assassinato Brutal de Travesti no Ceará," *BBC Brasil*, 5 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43648168>. Acesso em: 21 ago. 2024.

2.1 A Colonização e a Marginalização das Identidades de Gênero Dissidentes

As identidades de gênero entre os povos indígenas pré-coloniais eram marcadas por uma fluidez que desafiava a lógica binária imposta posteriormente pelo cristianismo e pelo projeto colonizador europeu. Em diversas etnias, práticas homoafetivas e papéis sociais atribuídos a indivíduos que não se enquadravam nas normas ocidentais de gênero eram tratados com naturalidade. Segundo Fernandes (2020), havia mulheres indígenas que não apenas portavam armas, mas também assumiam comportamentos socialmente atribuídos aos homens, chegando a se casar com outras mulheres. Essas figuras femininas, que podem ser entendidas como *cunhãs* em seu sentido originário, mas que transcendiam os papéis tradicionais de gênero, assumiam funções de liderança e autoridade, rompendo com o modelo patriarcal europeu. Fernandes observa que, para os cronistas/colonizadores da época, chamar essas mulheres de “mulheres” era considerado uma injúria, dada a inversão percebida nos papéis de gênero (Fernandes, 2020, p. 23). Tais relatos evidenciam que, antes da colonização, a diversidade de gênero entre os povos originários fazia parte da organização social e espiritual, sendo posteriormente silenciada por meio da catequese e da violência colonial.

Diversos povos indígenas que habitavam o território brasileiro antes da colonização apresentavam formas plurais de viver o gênero e a sexualidade, distintas das categorias binárias impostas posteriormente pelos europeus. Práticas homoafetivas, performances de gênero dissidentes e ocupações sociais não alinhadas ao sexo biológico eram, muitas vezes, integradas às dinâmicas comunitárias e espirituais desses povos. Fernandes (2020) argumenta que, entre algumas etnias, “certos homens faziam trabalho de mulher” e ocupavam funções tradicionalmente vistas como femininas, o que revela uma organização de gênero mais flexível do que aquela advinda da lógica colonial (p. 29). Além disso, eram recorrentes as representações, nos relatos coloniais, de indivíduos que assumiam papéis fora da cisheteronorma, o que era frequentemente interpretado como “pecado”, “sodomia” ou “degeneração” por missionários e cronistas (p. 35–36).

O autor demonstra que tais práticas passaram a ser reprimidas com a intensificação da colonização, especialmente através da atuação missionária. Nas palavras de Fernandes (2020), “a heterossexualidade compulsória chegava – e chega – às aldeias não apenas por meio da imposição de castigos físicos (como ocorria nas missões jesuíticas), mas também por meio de políticas de casamentos interétnicos, rituais cívicos, imposição de padrões morais, de códigos de vestimentas [...]” (p. 11). Essa repressão consistia em uma tentativa de “colonização das sexualidades indígenas”, que buscava domesticar corpos e desejos por meio de dispositivos de

poder e disciplinamento. Como observa o autor, havia “um policiamento ostensivo das sexualidades indígenas a fim de normalizá-las”, sustentado pela representação das práticas dissidentes como algo “pecaminoso, degenerado, involuído”, o que legitimava sua repressão (p. 13).

Com a expansão do projeto colonizador europeu e a atuação direta dos missionários católicos, especialmente os jesuítas, as expressões sexuais e de gênero não alinhadas ao modelo heteronormativo passaram a ser alvo de vigilância e repressão. Fernandes (2020) demonstra que a catequese promovida nas aldeias impunha padrões morais cristãos que demonizavam práticas consideradas comuns entre os indígenas, como relações homoafetivas e ocupações de gênero não normativas. Segundo o autor, a heterossexualidade compulsória era imposta não apenas por castigos físicos, mas também por meio de “políticas de casamentos interétnicos, rituais cívicos, imposição de padrões morais, de códigos de vestimentas, cortes de cabelos, nomes próprios, gestão da reprodução física, divisão do trabalho” e outros mecanismos de normalização (Fernandes, 2020, p. 11).

Esses dispositivos compunham um sistema de repressão física e simbólica, que buscava apagar as formas de sexualidade e identidade de gênero que não se adequassem à lógica colonial e cristã. Como afirma Fernandes, “a representação dessas práticas enquanto algo pecaminoso, degenerado, involuído etc. não apenas legitima sua repressão, como também dá sentido aos sistemas de ideias de onde partem essas representações” (Fernandes, 2020, p. 13). Assim, a repressão das expressões de gênero entre os indígenas não apenas atacava os sujeitos, mas também desestruturava os modos próprios de organização social e espiritual dessas comunidades.

Além das populações indígenas, o Brasil colonial foi profundamente marcado pela escravização de milhões de africanos trazidos à força para trabalhar nas plantações e minas. Entre essas pessoas escravizadas, havia expressiva diversidade de identidades de gênero, conforme se pode observar em registros da Inquisição portuguesa que mencionam indivíduos africanos que desafiavam as normas coloniais de gênero e sexualidade. Um caso emblemático é o de Antônio, escravizado do Reino do Benim, preso em Lisboa em 1556, que se identificava como mulher, adotava o nome de Vitória, vestia-se como tal e se recusava a ser chamado de homem, fato que causava escândalo na sociedade da época (Mott, 2005, p. 12-13).

As manifestações de gênero dissidentes entre pessoas africanas escravizadas não eram casos isolados. Francisco Manicongo, outro africano escravizado, foi denunciado à Inquisição na Bahia em 1591 por vestir-se como mulher e adotar práticas associadas aos quimbandas, grupo identificado no Congo e Angola como formado por homens que desempenhavam papéis

femininos em relações homoeróticas (Mott, 2005, p. 14). Esses sujeitos, por não se conformarem às expectativas coloniais de gênero, eram frequentemente perseguidos, ridicularizados e punidos, sendo suas identidades vistas como ameaças à ordem cristã e patriarcal imposta pelos colonizadores.

A repressão a esses corpos dissidentes revela a presença de múltiplas formas de exclusão: além da violência da escravidão, esses indivíduos enfrentavam a marginalização por expressarem identidades de gênero não normativas. Os relatos inquisitoriais mostram que tais práticas existiam antes da chegada ao Brasil, contrariando o mito da inexistência da homossexualidade e do travestismo na África pré-colonial, como demonstra Mott (2005) ao analisar diversos documentos que registram a atuação e o reconhecimento desses sujeitos em seus contextos originais.

A repressão das pessoas transexuais e travestis escravizadas era particularmente cruel. As leis coloniais, como as Ordenações Filipinas², classificavam o crime de sodomia como um dos mais graves, punível com a morte. Além disso, qualquer prática ou comportamento que desafiasse as normas de gênero impostas pelos colonizadores era tratado como um ato de desvio moral, sujeito a punições severas, que variavam desde a prisão até o exílio. O controle sobre os corpos das pessoas trans escravizadas fazia parte de uma lógica mais ampla de controle social e racial, que buscava eliminar qualquer forma de dissidência que pudesse ameaçar a ordem colonial. A marginalização dessas pessoas também se estendia às próprias comunidades negras, que, embora pudessem apresentar maior flexibilidade cultural quanto às expressões de gênero, estavam imersas num sistema colonial que impunha de forma violenta a cisheteronormatividade como norma.

Wallace Almeida (2023) argumenta que a ausência de travestis e mulheres transexuais negras nos registros históricos não significa que essas existências não ocorreram, mas sim que foram ativamente apagadas por estruturas de poder racializadas e cisgêneras. Para ele, essa exclusão é parte de uma operação histórica que produz o que pode ou não ser reconhecido como humano, como vida digna de ser narrada. Assim, mesmo dentro das comunidades escravizadas, a necessidade de adaptação às normas impostas pelos senhores de escravos e pela moral cristã levava à negação ou invisibilização dessas identidades dissidentes.

² As Ordenações Filipinas constituíram um conjunto de leis que vigoraram em Portugal e suas colônias, incluindo o Brasil, de 1603 a 1830. Promulgadas durante o reinado de Filipe II de Espanha, elas tratavam de diversos aspectos da vida jurídica, com destaque para o Livro V, que abordava os crimes e penas, notório pela severidade e pelo uso de práticas medievais, como a pena de morte e o confisco de bens. A sua vigência se estendeu até a implementação do Código Penal do Império em 1830. Para mais detalhes, ver: BRASIL, André Maurício Penha; MENEGUEL, Rogério. A execução penal no Brasil durante a vigência das Ordenações Filipinas.

Entre os episódios mais emblemáticos da repressão às dissidências de gênero no Brasil colonial encontra-se a história de Xica Manicongo, uma pessoa escravizada em Salvador no século XVI. Documentos inquisitoriais apontam que foi acusada por se vestir com roupas femininas e recusar-se a adotar vestimentas masculinas, sendo denunciada por sodomia, prática considerada crime gravíssimo à época. Tal repressão reflete o que Foucault (1988, p. 9) denomina de “injunção ao silêncio, afirmação de inexistência”, já que as sexualidades dissidentes eram eliminadas ou relegadas ao desaparecimento pelas estruturas coloniais de poder.

A marginalização de pessoas trans e travestis não se restringia às sanções religiosas e jurídicas. Segundo Andrade (2012, p. 145), “a negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão, que as transformam em desviantes e indesejadas”. Embora a autora trate do contexto escolar contemporâneo, sua análise permite compreender como a exclusão de corpos dissidentes tem raízes profundas na formação colonial brasileira, daí também a importância de ser abordada de maneira interseccional.

Nesse sentido, Green (2000, p. 23) observa que “as pessoas que transgrediam as normas de gênero e sexualidade eram submetidas a julgamentos inquisitoriais e punidas com base nas leis religiosas”, evidenciando que a repressão às dissidências sexuais e de gênero se configurava como parte constitutiva da ordem social e religiosa desde o período colonial. Assim, a trajetória de Xica evidencia a intersecção entre racismo e transfobia, uma vez que, ao ser escravizada e transgressora das normas de gênero, foi alvo de múltiplos sistemas de violência.

Ainda que marcada pela brutalidade da repressão, a memória de Xica resiste como registro histórico da presença trans no Brasil. Andrade (2012, p. 210) enfatiza que “a exclusão dissemina a ideia de que foi sua própria escolha, mascarando o fracasso da escola em lidar com as diferenças”, o que possibilita relacionar os mecanismos coloniais de exclusão aos dispositivos contemporâneos que ainda produzem marginalizações. Desse modo, a análise desse episódio abre caminho para refletir sobre a permanência de estruturas coloniais que, ao longo dos séculos, continuam a moldar práticas sociais e institucionais voltadas ao controle dos corpos dissidentes.

A trajetória de Xica Manicongo, entretanto, não encontrou espaço de reconhecimento em seu tempo, e tampouco é debatida hoje com regularidade nas escolas. Como muitas pessoas trans no Brasil colonial, sua existência foi silenciada pela violência física e simbólica das instituições coloniais, permanecendo por séculos ausente da história oficial. Conforme observa Lugones (2014, p. 939), “a colonialidade de gênero instituiu uma grade hierárquica que apagava

a diversidade sexual e de gênero presente nas comunidades originárias e escravizadas”. A ausência de registros sobre Xica e sobre tantas outras pessoas trans evidencia o que Suárez e Araya (2021, p. 54) chamam de “geometrias del poder en el hacer científico”, ou seja, a produção de um saber que delimita quais corpos e experiências são reconhecidos como legítimos dentro da narrativa histórica e científica.

O resgate de sua trajetória, realizado por pesquisadores como Luiz Mott, representa uma tentativa de reinscrever na memória coletiva aquilo que foi apagado pelas estruturas coloniais e pela própria ciência moderna. Segundo Mott (2023, p. 41), “Xica Manicongo foi a primeira travesti registrada na história do Brasil, denunciada à Inquisição por usar roupas femininas, e sua lembrança resistiu apenas nos arquivos inquisitoriais”. A forma como sua história foi registrada ilustra não apenas a repressão colonial, mas também os limites do fazer científico tradicional, que por muito tempo reproduziu a invisibilidade e a marginalização de identidades dissidentes.

Portanto, a experiência de Xica não deve ser lida apenas como um episódio isolado, mas como parte de um sistema de opressão que conjugava racismo, transfobia e colonialidade do saber. Ao mesmo tempo, sua presença nos arquivos inquisitoriais demonstra que, apesar das tentativas de apagamento, corpos dissidentes sempre desafiaram as normas impostas. Esse movimento de invisibilização e criminalização abre caminho para compreender como na contemporaneidade, notadamente no início do século XX, as práticas científicas e jurídicas continuaram a legitimar a marginalização de pessoas trans, reforçando dispositivos de exclusão que se atualizam ao longo do tempo.

2.2 A Invisibilidade e Criminalização no Início do Século XX

Em 1910, Magnus Hirschfeld publicou *Die Travestiten*, obra em que analisou diferentes expressões de gênero dissidentes e incluiu o relato da brasileira Dina Alma de Paradedda, *socialite* que se tornou figura marcante nos círculos sociais de Berlim. A trajetória de Paradedda terminou tragicamente em 1906, quando, diante da imposição de um exame médico que a obrigava a despir-se, cometeu suicídio (Hirschfeld, 1910 apud Meneses; Jayo, 2018).

Esse episódio evidencia como, mesmo em ambientes cosmopolitas, corpos que desafiavam as normas de gênero eram alvo de vigilância, patologização e violência simbólica. Ao mesmo tempo, demonstra que sujeitos brasileiros já circulavam em redes internacionais de visibilidade e performance, antecipando tensões que, no Brasil, ganhariam contornos específicos com a consolidação da cultura popular e do teatro ao longo do século XX.

A ascensão das travestis no teatro brasileiro está intimamente ligada à evolução da cultura popular e às transformações sociais que ocorreram no período. A partir das décadas de 1920 e 1930, figuras como John Bridges e Aymond começaram a explorar o transformismo cênico, o que abriu caminho para o protagonismo de travestis nas artes performáticas brasileiras (Meneses; Jayo, 2018).

Além de espaços de entretenimento, esses espetáculos funcionavam como importantes plataformas de mediação sociocultural. Como ressaltam Meneses e Jayo (2018), as artistas travestis atuaram como mediadoras simbólicas no processo de visibilidade das identidades trans no Brasil. Suas performances, vistas por grandes públicos, desafiavam estereótipos e tensionavam as fronteiras da heteronormatividade, produzindo fissuras no imaginário social sobre gênero e sexualidade (Meneses; Jayo, 2018). Nesse sentido, mais do que promover uma aceitação imediata, a presença dessas artistas no teatro de revista tornou-se um campo de disputa, onde conviviam simultaneamente a curiosidade, o fascínio e o preconceito, revelando tanto os limites quanto as possibilidades de reconhecimento social da travestilidade no Brasil.

Se, a partir da década de 1920, com a crescente urbanização e modernização do Rio de Janeiro e de São Paulo, surgem os primeiros registros de transformistas como John Bridges e Aymond, que exploravam o transformismo cênico em casas noturnas e espetáculos, essas experiências, ainda marginais, abriram caminho para que, nas décadas de 1950 e 1960, o teatro de revista se consolidasse como espaço privilegiado para a presença das travestis nos palcos brasileiros (Meneses; Jayo, 2018).

Assim, nos anos 1950, o gênero de revista, caracterizado pela mistura de música, dança e comédia, tornou-se palco para artistas como Ivaná Monteiro Damião, que brilhou em montagens de grande sucesso, como *É Fogo na Jaca* (1953) e *Não Aperta que Eu Grito* (1963). A partir da década de 1960, outras figuras como Rogéria, Divina Valéria e Jane Di Castro se destacaram em espetáculos de grande visibilidade, como *International Set* (1964) e *Les Girls* (1965), projetando-se nacionalmente e inscrevendo as travestis na cena cultural do país (Soliva, 2018).

Figura 1. Ivaná no camarim

Fonte: LION, 2015, p. 8, apud Manchete (1953).

Figura 2. Rogéria no começo da carreira

Fonte: Arquivo pessoal de Rogéria, apud NASCIMENTO (2017).

Figura 3. Divina Valéria

Fonte: Site Toque Musical

Entretanto, se por um lado os palcos celebravam a irreverência e a liberdade artística, por outro, a sociedade brasileira reforçava a repressão contra expressões de gênero dissidentes. Durante a ditadura militar (1964-1985), a perseguição às travestis se intensificou, com prisões arbitrárias baseadas em acusações de “vadiagem” e associações compulsórias à prostituição, em um contexto de policiamento moral e vigilância constante (Green; Quinalha, 2015). A visibilidade conquistada nos palcos era, portanto, paradoxal: ao mesmo tempo que colocava travestis no centro da cultura popular, as mantinha confinadas a territórios de “tolerância controlada”, sem garantir reconhecimento como cidadãs plenas.

Esse paradoxo também atingia o campo educacional. Muitas dessas artistas relatam trajetórias interrompidas pela evasão escolar, consequência de violências cotidianas, do estigma e da ausência de políticas educacionais inclusivas. A escola, ao reproduzir normas rígidas de gênero e práticas de silenciamento, funcionava como um dispositivo de exclusão que empurrava travestis e pessoas trans para a marginalidade social (Sampaio, 2023; Macrae, 2018). Dessa forma, o teatro representava simultaneamente um espaço de afirmação identitária e um reflexo dos limites estruturais de uma sociedade que aceitava a travesti como espetáculo, mas não como sujeito de direitos.

Antes mesmo da ditadura militar, a repressão às identidades trans no Brasil já havia sido ferrenha com a ascensão do Estado Novo, em 1937, quando o regime de Getúlio Vargas

implementou uma política de vigilância e controle social marcada por forte moralismo. Nesse período, práticas de dissidência sexual e de gênero eram vistas como uma ameaça à ordem social e enquadradas em dispositivos legais que legitimavam a perseguição. O Código Penal de 1940, em vigor a partir de 1942, consolidou esse processo ao tipificar a “vadiagem” como crime, o que permitia à polícia prender qualquer pessoa considerada “ociosa” ou sem trabalho formal (Morando, 2015). Na prática, a legislação funcionava como um instrumento de repressão seletiva, sendo aplicado sobretudo contra travestis e pessoas trans, que, em razão do preconceito estrutural, eram sistematicamente excluídas do mercado de trabalho formal.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a criminalização da “vadiagem” se consolidou como uma das principais ferramentas de controle policial sobre travestis nas grandes cidades, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Muitas vezes, essas pessoas eram detidas sem motivo concreto, apenas pela forma como se vestiam ou circulavam em espaços públicos. Os relatos apontam que, além da prisão arbitrária, havia práticas de humilhação pública, como obrigar as travestis a cortar os cabelos, retirar roupas femininas e se submeter a castigos físicos e morais dentro das delegacias (Morando, 2015). Esse conjunto de práticas reforçava a marginalização social e consolidava um ciclo de exclusão que se perpetuava em diferentes dimensões da vida social.

Mas com a instauração da ditadura militar (1964-1985), as práticas de repressão tornaram-se ainda mais violentas. O regime intensificou a vigilância e criminalização de expressões de gênero consideradas “subversivas” e, assim, travestis e pessoas trans passaram a ser enquadradas como símbolos de desordem moral e ameaça à sociedade (Green; Quinalha, 2015). As chamadas “rondas policiais”, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, passaram a vigiar ruas e praças frequentadas por travestis, resultando em prisões constantes, espancamentos e remoções forçadas para longe dos centros urbanos. O controle exercido pela polícia se inseria em um projeto mais amplo de regulação dos corpos e da sexualidade, alinhado ao objetivo da ditadura de manter uma ordem social pautada na heteronormatividade e no patriarcado (Macrae, 2018).

Como dissemos, essa perseguição tinha impactos profundos também no campo educacional. Muitas travestis e pessoas trans eram obrigadas a abandonar a escola ainda na infância ou adolescência, vítimas de bullying, violências simbólicas e exclusão institucional. Como consequência, a falta de escolarização limitava o acesso ao mercado de trabalho formal, reforçando a vulnerabilidade social e empurrando essas pessoas para atividades precárias, como a prostituição de sobrevivência (Macrae, 2018). A escola, que deveria ser espaço de emancipação e formação cidadã, atuava, naquele contexto, como um dispositivo de exclusão,

ao reproduzir o moralismo da sociedade e ao silenciar qualquer experiência que escapasse da norma de gênero.

Assim, entre as décadas de 1930 e 1980, observa-se uma linha de continuidade repressiva: do Estado Novo, passando pelo Código Penal de 1940³ e chegando à ditadura militar, a criminalização da “vadiagem” e a violência policial não apenas controlavam a circulação das travestis nas ruas, mas também sustentavam um sistema de invisibilidade social e educacional, que limitava suas possibilidades de vida e perpetuava sua marginalização.

A exclusão educacional funcionava como um dos principais pilares desse ciclo de marginalização. Muitas travestis e pessoas trans eram forçadas a abandonar a escola ainda na infância ou adolescência devido à violência cotidiana, ao bullying e à ausência de políticas institucionais de acolhimento (Macrae, 2018). Essa evasão escolar, somada à discriminação estrutural, dificultava o acesso ao mercado formal de trabalho, empurrando a maioria para ocupações informais e, em muitos casos, para a prostituição de sobrevivência.

O aparato legal e policial reforçava essa exclusão. O uso recorrente do artigo de “vadiagem”, presente no Código Penal de 1940, legitimava a perseguição policial a pessoas trans e travestis que não se enquadravam nas normas sociais de trabalho formal (Morando, 2015). Dessa forma, os sistemas legal e educacional atuavam de maneira articulada: a escola expulsava, a lei criminalizava e a polícia reprimia. Essa engrenagem de controle consolidava a marginalização, restringindo o acesso de travestis e pessoas trans a direitos básicos de cidadania, como saúde, moradia e educação.

A interseção entre classe social, escolarização e identidade de gênero torna-se, assim, central para compreender por que essa população foi particularmente vulnerabilizada ao longo do século XX. Em sua maioria oriundas das classes populares, essas pessoas não apenas enfrentavam o preconceito de gênero, mas também a pobreza, a exclusão (inclusive racial) e a falta de políticas públicas, o que agravava ainda mais sua situação de vulnerabilidade (Bento, 2017). Mesmo aquelas que buscavam alternativas à prostituição e ao trabalho informal

³ Embora o atual Código Penal tenha sido criado em 1940, sua vigência iniciou apenas em 1º de janeiro de 1942, conforme estabelecido pelo artigo 361. A última grande atualização ocorreu com a Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, que reformou a Parte Geral do Código. O crime de vadiagem, presente tanto no Código Criminal de 1830 quanto no Código Penal de 1890, deixou de ser tipificado como crime com a promulgação do Código Penal de 1940, assinado por Getúlio Vargas. No entanto, em 1941, a vadiagem foi reintroduzida como contravenção penal na Lei de Contravenções Penais. (AGÊNCIA SENADO. Delito de vadiagem é sinal de racismo, dizem especialistas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas#:~:q=A%20vadiagem%20foi%20um%20crime,est%C3%A1%20em%20vigor%20at%C3%A9%20hoje..> Acesso em: 17 set. 2024.)

encontravam barreiras institucionais intransponíveis, sendo rejeitadas em processos seletivos de emprego e discriminadas em espaços de formação profissional.

Apesar desse cenário de repressão e exclusão, as décadas de 1950 a 1980 também marcaram o início de uma maior visibilidade das pessoas trans no Brasil. Figuras pioneiras desafiaram os limites impostos pela moralidade dominante. Entre elas, destaca-se Valéria, considerada uma das primeiras travestis brasileiras a assumir publicamente sua identidade de gênero. Em um contexto marcado pela ditadura militar e pela vigilância policial, sua existência pública foi, por si só, um ato político de resistência. A coragem de Valéria abriu caminho para outras travestis e mulheres trans que, nas décadas seguintes, ocupariam espaços na arte, na cultura e, mais tarde, na política, contribuindo para a luta por visibilidade e dignidade.

Esse período evidencia, portanto, um duplo movimento: de um lado, a repressão policial e educacional, que marginalizava e excluía; de outro, a emergência de vozes dissidentes e pioneiras, que desafiavam as normas de gênero e plantavam as primeiras sementes de resistência que ecoariam nas lutas contemporâneas. Mesmo antes, em 1959, a revista O Cruzeiro publicou uma matéria de grande repercussão nacional sobre Mário da Silva, um jovem de Itajaí (SC), que aos 18 anos realizou a primeira cirurgia de redesignação sexual registrada no Brasil. O caso ganhou destaque midiático e representou um marco na história da visibilidade trans no país, pois expôs pela primeira vez ao grande público a possibilidade de afirmação de gênero por meio de intervenção médica (Aguiar, 2020).

Figura 4 - Recorte de jornal - matéria com título “Maura Maria virou Mário”



Fonte: Lucon Neto, Memória Política de Santa Catarina

O modo como a imprensa retratou Mário da Silva revela o duplo movimento que marcava aquele período histórico: por um lado, a curiosidade sensacionalista diante da experiência de um homem trans; por outro, a insistência em enquadrar sua identidade em termos médicos e patologizantes, vinculando a transgeneridade à ideia de “desvio” a ser corrigido. Como analisa Aguiar (2020), “o discurso patologizante impactou profundamente a produção do saber médico-legal brasileiro, criando um ambiente onde as vidas trans eram vistas como passíveis de correção” (p. 23).

Esse enquadramento não se restringiu ao campo da medicina, mas se desdobrou também na educação. A visão de que identidades trans eram anomalias legitimou práticas de exclusão escolar, nas quais pessoas trans e travestis eram alvos de humilhações, expulsões e silenciamentos institucionais. A escola, ao reproduzir o discurso médico e social vigente, tornou-se um espaço de reprodução do estigma. A trajetória de Mário da Silva mostra como esse paradigma se consolidou: mesmo diante de sua coragem de afirmar-se em um contexto conservador, sua experiência foi interpretada sob a ótica da “cura” e não do reconhecimento de direitos, o que influenciou diretamente o modo como pessoas trans foram tratadas em espaços educacionais nas décadas seguintes.

O caso de Mário da Silva também dialoga com o surgimento, na mesma época, da categoria diagnóstica de “transexual” na literatura científica internacional. Essa classificação reforçou a crença de que a cirurgia seria o único caminho legítimo para a aceitação social, criando expectativas e pressões sobre as próprias pessoas trans. Nas palavras de Aguiar (2020), “pessoas trans começaram a utilizar a própria narrativa sobre suas vidas como forma de subverter o discurso médico-científico, reivindicando suas identidades para além das categorias de transtorno ou patologia” (p. 63). Essa resistência, ainda que embrionária, evidencia os primeiros movimentos de contestação ao discurso médico hegemônico, permitindo compreender as tensões que atravessariam as décadas seguintes e a forma como o debate sobre gênero passaria a ocupar diferentes espaços da sociedade brasileira.

Durante a ditadura militar, iniciada em 1964, a repressão contra a população LGBT, em especial contra as travestis, foi severa e marcou profundamente esse período. As travestis se tornaram alvos frequentes de perseguição policial, censura e encarceramento, muitas vezes apenas por exibirem características femininas ou transitarem no espaço público de modo dissidente às normas de gênero. As forças de repressão viam essas expressões como afronta direta à moral e aos “bons costumes” da sociedade brasileira, noção rigidamente vigiada pelo Estado. O aparato policial, legitimado pelo regime, atuava não apenas como braço de segurança, mas como instrumento de controle moral e disciplinamento social.

Esse contexto de perseguição não pode ser analisado isoladamente, pois encontra ressonância no presente. Impossível não lembrar do passado recente vivido durante o governo de Jair Bolsonaro, quando discursos oficiais e eleitorais recuperaram, sob novas roupagens, o mesmo ideário excludente da ditadura. O próprio presidente se notabilizou por declarações abertamente transfóbicas e homofóbicas, ao afirmar em entrevistas que “preferia um filho morto a um filho gay” ou que “a ideologia de gênero destruiria a família brasileira”. Essas falas não eram meros desvios retóricos, mas parte de uma estratégia política que transformava a existência de pessoas LGBTQ+ em inimigo público, mobilizando medo moral para justificar projetos de poder. Durante as eleições de 2018 e 2022, essa narrativa foi central na construção de uma base de apoio que associava diversidade de gênero à corrupção dos valores nacionais, em uma atualização contemporânea da noção de “bons costumes” da ditadura.

Ao mesmo tempo, pesquisas eleitorais e estudos de opinião mostraram que mulheres desempenharam papel decisivo como barreira ao avanço da extrema direita. No auge do bolsonarismo, foi sobretudo entre o eleitorado feminino que emergiram resistências mais consistentes ao discurso de ódio e à tentativa de supressão de direitos. Movimentos como o “Ele Não”, organizados majoritariamente por mulheres, colocaram-se na linha de frente contra o autoritarismo e revelaram como gênero continua sendo um marcador central nas disputas políticas. Se, na ditadura, travestis e pessoas trans eram criminalizadas como “ameaças à moralidade pública”, no período recente a retórica bolsonarista reinscreveu esse mesmo lugar de exclusão, mas encontrou oposição significativa nas vozes femininas que se recusaram a legitimar a política do ódio.

A repressão durante a ditadura militar (1964-1985) foi legitimada pela associação entre homossexualidade, subversão e ameaça à ordem social, conceitos difundidos pela doutrina de segurança nacional. Segundo Quinalha (2014, p. 87), “a homossexualidade era tratada como um elemento de desagregação moral e social, vinculada à criminalidade e à subversão política”. Tal perspectiva fundamentou práticas de perseguição que se manifestaram em atos de violência direta e também em estratégias institucionais, como a censura a programas televisivos e espetáculos teatrais que envolviam travestis, além de operações policiais destinadas a eliminar aquilo que o regime classificava como “imoralidade”.

A Comissão Nacional da Verdade (2014, p. 142) evidencia que “a perseguição a pessoas homossexuais e travestis esteve articulada ao aparato repressivo, com maior intensidade sobre artistas e figuras públicas que rompiam os padrões de gênero e sexualidade”. Travestis eram presas de forma arbitrária sob acusações como “vadiagem” ou “atentado ao pudor”, em um processo de criminalização que recaía unicamente sobre suas expressões de gênero. Ribeiro

(2018, p. 76) descreve que “ao serem detidas, eram obrigadas a cortar os cabelos, vestir roupas masculinas e sofriam agressões físicas e psicológicas nas delegacias”, confirmando a brutalidade de tais práticas.

No campo cultural, a censura impôs barreiras significativas. A Comissão Nacional da Verdade (2014, p. 144) aponta que peças teatrais, shows de revista e programas de televisão que tematizavam diversidade sexual eram sistematicamente interditados, cerceando artistas como Rogéria e Jane Di Castro. Esse processo não apenas inviabilizou carreiras, mas também apagou possibilidades de visibilidade positiva para pessoas trans e travestis em espaços de expressão pública.

Apesar da vigilância intensa, houve resistência. A década de 1970 foi marcada pela formação de espaços de sociabilidade clandestinos, bares, boates e casas de show, que se tornaram refúgios fundamentais para a comunidade LGBT. Nesses ambientes, travestis encontravam proteção e possibilidade de reafirmar suas identidades, em contraste com a perseguição estatal. Um dos mecanismos de resistência mais significativos foi o uso do Pajubá, uma linguagem apropriada a partir do iorubá e utilizada em cultos afro-brasileiros, ressignificada pelas travestis como forma de comunicação secreta. Conforme Barroso (2017, p. 45), “o Pajubá surge como um código linguístico que mistura termos africanos com o português, servindo como forma de resistência e identidade linguística entre grupos marginalizados”.

Essa prática linguística não se restringia ao aspecto comunicativo, mas tinha uma função estratégica diante da repressão policial. Barroso (2017, p. 62) destaca que “ao utilizarem o Pajubá, as travestis podiam discutir temas sensíveis como saúde, sexo e vida pessoal sem que a polícia ou outras figuras de autoridade compreendessem”. Assim, o Pajubá operava como ferramenta de sobrevivência, identidade cultural e solidariedade comunitária, permitindo a circulação de saberes e experiências que escapavam ao controle institucional.

A marginalização imposta às travestis pela ditadura dialogava diretamente com a exclusão educacional. Como observa Ribeiro (2018, p. 119), “a evasão escolar de travestis estava associada às violências físicas e simbólicas enfrentadas no espaço escolar, onde suas identidades não eram reconhecidas”. A exclusão da escola as empurrava para a informalidade e, frequentemente, para a prostituição, realidade que, somada à repressão policial, criava um ciclo de estigmatização e vulnerabilidade. Assim, pode-se compreender que o sistema educacional e o aparato repressivo do regime militar atuaram de forma articulada e estruturada na produção de trajetórias de marginalização, ao mesmo tempo em que, nas brechas dessa violência, emergiam formas criativas de resistência, como a apropriação cultural e linguística do Pajubá.

Nesse período, Rogéria se destacou como uma das maiores estrelas do teatro de revista no Brasil, tornando-se um ícone da cultura popular e um dos primeiros nomes travestis a alcançar grande visibilidade midiática. Mais tarde, ao migrar para a Europa, iniciou a terapia hormonal e consolidou sua transição de gênero, tornando-se uma das pioneiras entre as travestis brasileiras a realizar publicamente esse processo. Como aponta o relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014), a visibilidade de artistas travestis nesse período era constantemente atravessada pela censura e pelo controle estatal, sendo tolerada apenas em contextos de entretenimento que não ameaçassem diretamente a moralidade vigente. Dessa forma, Rogéria rompeu barreiras ao se firmar no cenário artístico internacional, influenciando a trajetória de outras travestis que, diante da exclusão social no Brasil, decidiram seguir para Paris em busca de oportunidades (Comissão Nacional da Verdade, 2014).

A migração de travestis brasileiras para a Europa nesse período esteve diretamente ligada ao processo de marginalização vivenciado no país. Muitas delas, privadas de acesso à educação formal e de inserção no mercado de trabalho, encontraram na prostituição uma das poucas alternativas possíveis de sobrevivência. Como analisa o estudo *Corporeidade, sexualidades no mercado sexual transnacional sob o olhar eurocêntrico*, “a inserção das travestis brasileiras no mercado sexual europeu não pode ser vista apenas como deslocamento físico, mas como resposta a um sistema excludente que as empurrava para a marginalidade social e econômica” (Morando, 2021, p. 12). O autor ressalta ainda que essa experiência era marcada por uma contradição: ao mesmo tempo em que reforçava a exotização e a objetificação dos corpos travestis, também abria espaço para conquistas materiais e simbólicas que dificilmente seriam possíveis no Brasil.

Nesse sentido, a exclusão educacional se revela como um dos principais fatores que impulsionaram tais trajetórias. A ausência de políticas inclusivas e a violência institucional no espaço escolar impediam que travestis tivessem acesso pleno ao direito à educação, limitando suas possibilidades de ascensão social. Como observa o mesmo estudo, “a falta de reconhecimento das identidades de gênero dissidentes no ambiente educacional fortalece o ciclo de exclusão que culmina na migração forçada e na inserção precária em mercados marginalizados” (Morando, 2021, p. 18). Assim, o deslocamento para a Europa deve ser entendido não apenas como busca por melhores condições, mas como expressão da resistência e da reinvenção de trajetórias diante das barreiras estruturais impostas no Brasil.

Em 1971, Valdirene Nogueira foi submetida a uma cirurgia de redesignação sexual pelo cirurgião Roberto Farina, considerado pioneiro nesse campo no Brasil. Embora tecnicamente bem-sucedido, o procedimento resultou em um processo judicial contra o médico, acusado de

lesões corporais, o que revela o cenário de criminalização das práticas relacionadas às identidades trans naquele período (Preu; Brito, 2019, p. 194). A acusação se baseava no entendimento de que tais cirurgias configurariam “mutilação”, prevista no artigo 129 do Código Penal, reforçando o enquadramento jurídico hostil e a visão patologizante sobre as experiências trans. Como destacam Arán e Murta (2009, p. 1142), esse enquadramento refletia a compreensão institucional de que a transexualidade era um “desvio psicológico permanente de identidade sexual”, o que legitimava a punição de profissionais e restringia direitos das pessoas trans.

O caso de Farina expressa uma contradição central: ao mesmo tempo em que havia avanços médicos, como o desenvolvimento técnico das cirurgias, o ambiente jurídico e institucional impunha barreiras que colocavam pacientes e médicos em situação de risco. Até a década de 1990, tais procedimentos foram majoritariamente realizados de forma clandestina. Um exemplo emblemático foi a cirurgia de afirmação de gênero realizada em João W. Nery, em 1977, que ocorreu sem qualquer respaldo legal ou regulamentação institucional, expondo tanto o paciente quanto os profissionais envolvidos a perseguições judiciais e sociais (Preu; Brito, 2019, p. 195).

A regulamentação pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) só ocorreu em 1997, e ainda de forma restritiva, pois o parecer autorizava as cirurgias apenas sob a ótica patologizante. Como afirmam Arán, Lionço e Murta (2009, p. 1143), o CFM reconhecia as intervenções como terapêuticas apenas nos casos em que se diagnosticava “transtorno de identidade de gênero”, justificando a prática como meio de evitar automutilações ou suicídios. Assim, a institucionalização da cirurgia no Brasil ocorreu marcada pela psiquiatrização da experiência trans, que impunha longos processos de avaliação psicológica e psiquiátrica para autorizar o acesso ao procedimento.

Essa trajetória evidencia a tensão entre o avanço técnico-científico e as limitações jurídicas e sociais impostas às pessoas trans. A vinculação obrigatória entre acesso ao tratamento e diagnóstico de transtorno mental consolidou, por décadas, um modelo patologizante. Como apontam Arán e Murta (2009, p. 1142), esse enquadramento funcionava de forma ambígua: por um lado, constituía uma barreira ao reconhecimento pleno das identidades trans; por outro, servia como estratégia para garantir um espaço mínimo de acesso a cuidados médicos dentro da lógica biomédica e jurídica da época. Essa ambiguidade repercutiu diretamente na construção das políticas públicas de saúde, visto que a inserção das cirurgias no sistema ocorreu não como reconhecimento das identidades trans, mas como resposta médica a um suposto transtorno.

Outro foco de resistência que vale ser destacado é do Jornal Lampião da Esquina. Na década de 1970, a repressão da ditadura militar contra homossexuais, travestis e pessoas trans foi fortemente denunciada pelo periódico. Publicado entre 1978 e 1981, assumiu um papel de resistência, utilizando a mídia alternativa para expor violências invisibilizadas pela imprensa tradicional. Como analisam Green e Quinalha (2018), o jornal foi essencial para “colocar as cartas na mesa”, trazendo ao debate público temas como a homossexualidade, a violência policial e a marginalização de travestis, em um momento em que tais identidades eram alvo de censura e perseguição. O Lampião não apenas denunciava abusos, mas também inaugurava um espaço discursivo que articulava cidadania e direitos, tensionando os limites impostos pela mídia convencional da época.

Com a abertura política nos anos 1980, esse movimento de visibilidade foi ampliado e contribuiu para a criação das primeiras organizações políticas trans no Brasil. Nesse contexto, destaca-se a fundação da Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), em 1992, reconhecida como a primeira organização formal de travestis da América Latina. Segundo Muniz (2023), a ASTRAL teve como prioridade pautar “o combate à violência policial, a luta por condições dignas de trabalho e o reconhecimento social das travestis” (Muniz, 2023, p. 16), constituindo-se como um marco que transformava experiências individuais de marginalização em demandas coletivas organizadas, sobretudo no campo da educação, da saúde e das relações laborais.

Nos anos 2000, a luta se intensificou com a criação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), que consolidou pautas históricas e ampliou sua atuação no cenário político nacional. A entidade passou a incidir diretamente na formulação de políticas públicas, com destaque para questões como o direito ao nome social, a regulamentação da terapia hormonal, o combate ao tráfico de pessoas e a criação de políticas de proteção social voltadas para travestis e mulheres trans. Conforme aponta Benevides (2020), “os dossiês produzidos pela ANTRA buscam legitimar as demandas da população trans e travesti, usando dados concretos para pressionar por mudanças na legislação e na segurança pública” (Benevides, 2020, p. 56). Essa produção sistemática de dados evidencia o papel da ANTRA como protagonista na articulação entre militância, denúncia da violência e reivindicação de direitos.

Nos anos 1980, a figura de Roberta Close ganhou destaque nacional e simbolizou uma ruptura com a invisibilidade historicamente imposta a travestis e transexuais no Brasil. Sua aparição ao posar para a revista Playboy em 1984 inaugurou um debate público sobre identidade de gênero, ainda que permeado por tons sensacionalistas e contraditórios. Segundo Veras (2015, p. 148), Close tornou-se “um marco na história social do país”, pois sua presença midiática

representou um deslocamento das imagens tradicionalmente ligadas à marginalidade para um espaço de reconhecimento público. Ao mesmo tempo, como observa Green (2000), sua ascensão não eliminou os estigmas que atravessavam a categoria “travesti”, ainda amplamente associada à prostituição e à criminalidade, mas abriu fissuras que permitiram novos modos de representação e debate social.

Figura 5 – Roberta Close



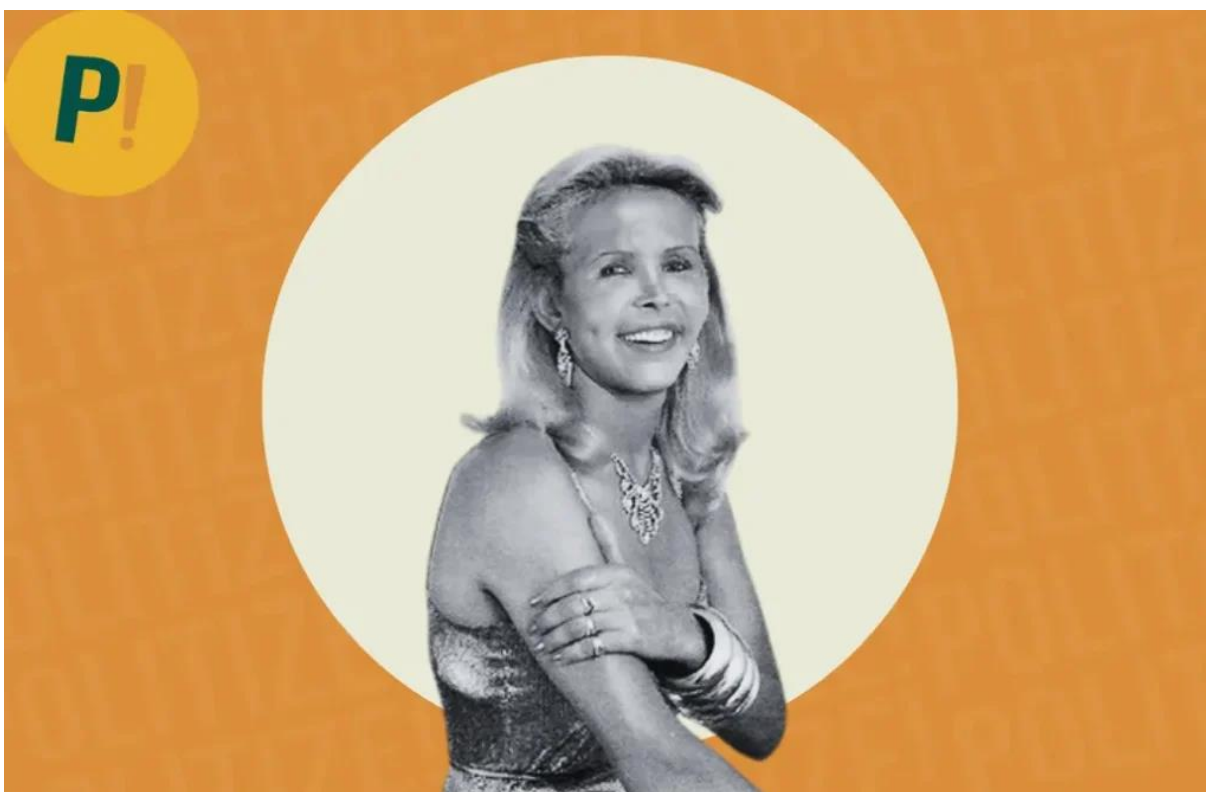
Fonte: Revista Manchete, 1984, apud Pinterest

Essa ambiguidade, marcada tanto por elogios quanto por críticas, mostra como a mídia construiu uma figura que, de um lado, era celebrada como modelo de feminilidade respeitável, enquanto, de outro, era constantemente lembrada de sua designação masculina nos documentos oficiais, reforçando o estigma de exclusão (Veras, 2015). A trajetória de Close, portanto, evidencia como a visibilidade trans nos anos 1980 estava atravessada por tensões entre reconhecimento e marginalização, instaurando debates que escapavam, ainda que parcialmente, do enquadramento restritivo até então dominante.

Paralelamente à visibilidade midiática, a década também foi marcada pela emergência de lideranças trans que atuaram na linha de frente do acolhimento e da resistência. Brenda Lee, conhecida como o “Anjo da Guarda das Travestis”, destacou-se pela criação de um espaço de proteção em São Paulo destinado a travestis e transexuais marginalizadas.

Durante os anos 1980, a presença de Brenda Lee tornou-se símbolo da resistência travesti frente à marginalização e à ausência de políticas públicas específicas. Brenda criou a Casa de Apoio Brenda Lee, conhecida como Palácio das Princesas, que acolhia travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade social e adoecimento por HIV/AIDS, em um contexto de forte omissão estatal. Meneses e Jayo (2018, p. 166) ressaltam que “Brenda Lee [...] teve marcada atuação política”, sendo uma das principais lideranças da militância travesti do período. Seu trabalho de acolhimento e mediação social foi posteriormente reconhecido por organizações de saúde e direitos humanos, tornando-se referência no cuidado comunitário e na luta por dignidade das pessoas trans no Brasil.

Figura 6 – Brenda Lee



Fonte: Politize!, apud SOUZA (2024)

Enquanto figuras como Close e Brenda Lee projetavam visibilidade e resistência, o Estado reforçava práticas repressivas. A chamada Operação Rondão, promovida pelo Exército durante o carnaval de 1980, exemplifica a violência institucionalizada contra a comunidade LGBT. Mais de 1.500 travestis foram presas em apenas uma semana, em uma ação que expôs

a brutalidade policial e o projeto de “higienização” social que buscava remover corpos considerados desviantes dos espaços públicos (Alexandre, 2023). Renan Quinalha (2017) observa que as travestis eram vistas como uma ameaça justamente por sua impossibilidade de esconder a identidade de gênero, tornando-se alvos preferenciais da repressão. Esse quadro se intensificava pelo fato de a prostituição ser uma das poucas alternativas de subsistência, o que reforçava ainda mais a violência policial e social contra essas populações.

A criminalização da vadiagem funcionava como instrumento jurídico de legitimação dessas práticas, já que permitia à polícia prender pessoas que não apresentassem comprovação de trabalho formal, atingindo de forma desproporcional travestis e transexuais (Ocanha, 2014). Essa lógica repressiva produzia encarceramentos arbitrários, agressões físicas e psicológicas e até assassinatos, consolidando a exclusão social como política de Estado. Apesar desse cenário, diferentes formas de resistência surgiam: manifestações organizadas, redes de solidariedade e táticas criativas de sobrevivência narradas por travestis que viveram o período (Martinha, 2018).

A década de 1990 marcou uma nova etapa para o movimento de travestis e transexuais no Brasil, caracterizada pela maior organização política e pela busca de reconhecimento social e institucional. A criação da Associação de Travestis e Liberados (ASTRAL), em 1992, representou um marco organizativo, possibilitando que o movimento trans construísse uma articulação nacional. Já em 1993, ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Travestis e Liberados, que ampliou os debates sobre cidadania, saúde e direitos humanos (Muniz, 2023). Dois anos depois, em 1995, o movimento travesti passou a integrar formalmente os encontros nacionais do movimento LGBT, com a fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), consolidando sua inserção na esfera política e ampliando as formas de incidência sobre as políticas públicas.

No campo político-eleitoral, Kátia Tapety tornou-se um marco ao ser eleita, em 1992, a primeira travesti a ocupar um cargo eletivo no Brasil, como vereadora em Colônia do Piauí. Sua eleição não apenas rompeu barreiras de gênero, mas também desafiou estruturas de classe e região, consolidando sua presença em um espaço historicamente reservado a elites masculinas e heteronormativas. Conforme destaca Muniz (2023, p. 54), Tapety afirmou que sua trajetória política “representa a luta de muitas travestis e pessoas trans que buscam ocupar espaços de poder, tradicionalmente negados a corpos dissidentes”, inaugurando uma representatividade inédita e inspirando novas gerações de lideranças trans.

Paralelamente, a regulamentação médica trouxe mudanças significativas. A Resolução nº 1482/1997, do Conselho Federal de Medicina, legalizou as cirurgias de afirmação de gênero,

até então consideradas crimes de mutilação pelo Código Penal. Segundo Arán e Murta (2009, p. 1142), essa resolução não apenas legalizou os procedimentos, mas “inaugurou um novo capítulo na saúde trans no Brasil, permitindo que profissionais da saúde comesçassem a tratar as demandas dessa população de forma mais humanizada e menos patologizante”. Ainda que mantivesse um enquadramento médico-cirúrgico, esse avanço abriu caminho para que, anos depois, em 2008, fosse implementado o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo acesso gratuito às cirurgias e tratamentos hormonais (Brasil, 2008).

No mesmo período, também surgiram iniciativas pioneiras no campo da segurança pública. Em 1999, a criação do Disque Defesa Homossexual (DDH), no Rio de Janeiro, estabeleceu um canal oficial de denúncias de violência e discriminação, fruto da pressão de ativistas e organizações LGBT. Ocanha (2014, p. 112) observa que essa medida buscava romper com a “relação historicamente marcada pela violência entre polícia e comunidade LGBT”, instituindo um precedente de políticas estatais voltadas especificamente para a proteção dessa população. Ainda que limitada, a iniciativa expressou um deslocamento no reconhecimento estatal da diversidade sexual e de gênero.

A questão educacional, entretanto, permaneceu como um dos maiores desafios. Embora os debates sobre saúde e segurança tenham avançado, a escola seguiu como espaço de exclusão, marcado por evasão, discriminação e silenciamento das identidades trans. Estudos de autoras trans emergentes, como Letícia Carolina Nascimento, problematizam esse cenário. Segundo Nascimento (2021, p. 67), “a escola é um dos principais espaços de produção e reprodução da cisheteronormatividade, funcionando como um dispositivo que legitima corpos e identidades consideradas adequadas, ao mesmo tempo em que expulsa e silencia outras existências”. Essa análise evidencia que, apesar dos avanços políticos e médicos da década de 1990, a educação ainda operava sob uma lógica de exclusão que interrompia as trajetórias de pessoas trans.

Nesse contexto, começam a se consolidar também trajetórias de pesquisadoras e lideranças trans que, ao longo dos anos seguintes, passaram a produzir conhecimento acadêmico a partir de suas próprias experiências. Figuras como Marce Joan Gutierrez e Letícia Carolina Nascimento ampliaram o debate sobre gênero e educação, ao mesmo tempo em que tensionaram as epistemologias tradicionais, propondo leituras críticas sobre a violência institucional e os dispositivos de exclusão escolar.

Posteriormente, nomes como Erika Hilton emergiram no cenário político, dando continuidade à luta inaugurada por Kátia Tapety e reforçando a presença de pessoas trans em espaços de poder, inclusive legislativos. Essa emergência de intelectuais e lideranças trans, que

transitam entre o ativismo, a política e a academia, constitui um dos legados mais importantes da década de 1990, pois evidencia a resistência frente às estruturas históricas de exclusão.

Figura 7 – Katia Tapety



Fonte: Revista Híbrida

No Brasil contemporâneo, destacam-se lideranças trans em diferentes campos, cuja atuação dialoga diretamente com as questões de educação, representatividade e políticas públicas. Erika Hilton, por exemplo, formada em Pedagogia, concluiu o ensino médio por meio do EJA (Educação de Jovens e Adultos) após um período de vulnerabilidade social. Posteriormente, ingressou na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que lhe permitiu construir uma trajetória de militância desde sua formação acadêmica. Eleita em 2020 vereadora mais votada da história do país e, em 2022, como deputada federal pelo PSOL, Hilton tornou-se a primeira mulher trans negra no Congresso, reafirmando a necessidade de presença política e educacional trans no cenário nacional.

Figura 8 – Erika Hilton



Fonte: Câmara dos Deputados

A presença de figuras como Erika Hilton e Kátia Tapety evidencia como raça, gênero, classe e territorialidade se cruzam na construção das trajetórias de mulheres trans no Brasil. Como lembra Carla Akotirene (2019, p. 17), a interseccionalidade é um conceito que “não se resume a somar opressões, mas a compreender como as estruturas de poder se entrecruzam na produção de desigualdades”. Nesse sentido, as experiências dessas parlamentares não podem ser analisadas apenas pela lente da transfobia, mas também pelas condições históricas e sociais que afetam corpos negros, periféricos e femininos.

Erika Hilton, por exemplo, carrega em sua trajetória marcas da exclusão escolar e social vivenciada por jovens negras periféricas, o que a levou a retomar sua formação por meio do EJA. Esse aspecto conecta-se ao que bell hooks (2019) aponta em *Ensinando a Transgredir*: a escola, para populações marginalizadas, é simultaneamente espaço de violência e possibilidade de emancipação, ainda que marcada pela desigualdade estrutural. O acesso de Hilton à universidade só foi possível após enfrentar processos de exclusão diretamente relacionados a gênero, raça e classe, uma evidência prática da teoria interseccional.

De forma semelhante, Kátia Tapety, eleita em 1992, rompeu múltiplas barreiras: mulher, trans, negra, periférica e nordestina. Sua atuação política representa, como analisa Bento (2006), uma contestação direta ao “regime de verdade” que naturaliza desigualdades de gênero e invisibiliza as dissidências. O fato de Tapety ter conquistado espaço em uma região marcada pela marginalização histórica das populações nordestinas reforça o caráter interseccional de sua luta.

bell hooks (1981) também destaca em *Ain't I a Woman? (Não sou eu uma mulher?)* que mulheres negras carregam um peso histórico específico, pois são atingidas por múltiplas opressões que se articulam mutuamente. Essa análise é diretamente aplicável às experiências de Hilton e Tapety: ambas se tornam símbolos de resistência não apenas como mulheres trans, mas como mulheres negras que desafiam a normatividade de gênero e o racismo estrutural.

A interseccionalidade possibilita compreender que o lugar social da mulher trans negra e da classe trabalhadora é atravessado por múltiplas formas de exclusão, ao mesmo tempo em que revela como esse mesmo lugar pode se converter em potência política e pedagógica. Joan Scott (1995) lembra que o gênero deve ser pensado como uma categoria relacional, capaz de evidenciar os processos sociais e políticos que constroem diferenças. No caso das mulheres trans pobres e negras, essa relacionalidade é marcada também por fatores raciais e de classe, que produzem vulnerabilidades, mas igualmente forjam possibilidades de resistência e reinvenção. Nesse sentido, as trajetórias de Hilton e Tapety, ao ocuparem espaços institucionais, expressam um enfrentamento simultâneo às estruturas de exclusão trans e ao racismo estrutural,

sinalizando como educação e política, quando tensionadas pela presença de sujeitos interseccionados, podem se configurar como arenas de disputa simbólica e material que continuam a abrir caminhos para outras existências trans e negras no Brasil.

Na esfera acadêmica e educacional, Paula Beatriz de Souza Cruz tem significado pioneirismo e resistência: primeira diretora trans da rede pública de ensino de São Paulo, ela promoveu, já em ambiente escolar, a inclusão do nome social nos registros escolares, contribuindo para transformar políticas práticas na escola. Sua trajetória materializa a ligação entre educação formal e reconhecimento identitário, mostrando como a escola pode ser ambiente de empoderamento quando liderado por pessoas trans.

No campo das ciências humanas, Luma Nogueira de Andrade é a primeira travesti doutora em Educação do Brasil e docente efetiva em universidade pública federal. Seus trabalhos evidenciam a visibilização acadêmica trans, além de teorizar as tensões da cultura escolar que opera contra as identidades travestis. Já Maria Clara Araújo, pedagoga e autora de *Pedagogias das Travestilidades*, foi a primeira travesti a concluir Pedagogia na UFPE e produziu narrativas sobre identidade, exclusão e nome social no contexto universitário. Complementando esse cenário, Sara Wagner York, professora e pesquisadora em Educação da UERJ, atua ativamente na defesa da educação inclusiva e democrática, promovendo a despatologização das identidades trans na escola. Nesse diapasão, podemos dizer que historicamente, avançamos muito, a despeito da persistente violência. Para facilitar e sistematizar esta leitura, produzimos um quadro acerca da história da representatividade e direitos:

Quadro 2 – Linha do tempo da História e Direitos das Pessoas Trans

Ano/Período	Marco/Evento	Tipo	Síntese
Antes de 1500	Pluralidade de gênero/sexualidade entre povos originários	Sociocultural	Diversas etnias integravam performances e papéis não binários nas dinâmicas sociais e espirituais.
Séculos XVI–XVII	Imposição cristã-colonial e normalização dos corpos	Regulação moral	A colonização desloca arranjos locais, impondo lógica binária e gestão dos desejos/sexualidade.
1950s	Valéria se assume publicamente travesti	Visibilidade cultural	Primeiras figuras ganham notoriedade e tensionam moral conservadora.
1964–1985	Ditadura militar: repressão a travestis e homossexuais	Repressão de Estado	Perseguições, prisões por 'vadiagem/atentado ao pudor'; censura e operações policiais.

Anos 1970–80	Polícia moral e inquéritos contra dissidências	Repressão institucional	Vexames em inquéritos do DPF por supostas ofensas à moral/pudor.
1984	Roberta Close em revista nacional	Visibilidade cultural	Marco de visibilidade midiática trans; mesma época marca ativismo de Brenda Lee e Cláudia Wonder.
1992	Kátia Tapety eleita vereadora (PI)	Representação política	Primeiro mandato trans em cargo eletivo registrado, rompendo múltiplas barreiras.
2004	Cirurgias de afirmação no SUS	Direito à saúde	Inclusão no SUS como marco de acesso a procedimentos de afirmação de gênero.
2006	Lei Maria da Penha (posteriormente estendida a mulheres trans)	Proteção contra violência	Registra a extensão protetiva a mulheres trans; lei é de 2006.
2008	CFM regulamenta a prática no âmbito médico	Regulação em saúde	Consolida diretrizes médicas para procedimentos de afirmação de gênero.
2014	Comissão Nacional da Verdade evidencia perseguições	Memória/Justiça	Registra articulação do aparato repressivo contra travestis e homossexuais.
2016	Decreto 8.727/2016 (nome social na Administração Pública)	Direito ao nome/identidade	Documento que assegura uso do nome social em órgãos públicos.
2017	Assassinato de Dandara dos Santos	Violência/Alerta	Caso emblemático que evidencia a brutalidade da transfobia no país.
2018	STF: retificação de nome e gênero sem cirurgia ou ação judicial	Direito à autodeterminação	Reconhece identidade autoidentificada; amplia acesso a documentos.
2018	Érica Malunguinho eleita deputada estadual (SP)	Representação política	Marco de presença trans no Legislativo estadual.
2018–2022	Disputa política e 'pânico moral' anti-gênero; resistência feminina ('Ele Não')	Política contemporânea	Retórica de 'bons costumes' reatualizada; mulheres organizadas barram avanço do ódio.
2020 / 2022	Erika Hilton: vereadora mais votada (2020) e deputada federal (2022)	Representação política	Trajetória marcada por EJA e universidade; reforça chave interseccional.

Essas trajetórias reforçam o papel essencial de pessoas trans na educação e na academia, ressignificando espaços institucionais e ampliando possibilidades de reconhecimento e pertencimento. Ao promoverem suas pautas, essas lideranças ilustram como educação,

política e ativismo se entrelaçam na produção de visibilidade e direitos. Com suas vozes, elas ativam memórias de marginalização, mas também sementes de transformação institucional.

2.3 A Transfobia e a Violência Estrutural Contra Pessoas Trans no Brasil

Como vimos, a situação das pessoas trans no Brasil é marcada por uma série de desafios, violências e também por conquistas significativas no campo dos direitos humanos e legais. Esta pesquisa explora esses aspectos em profundidade, destacando as complexidades enfrentadas por essa população e os avanços alcançados ao longo dos anos. As pessoas trans no Brasil enfrentam uma violência alarmante, frequentemente documentada em relatórios, estudos, jornais e redes sociais: “A transfobia”. Essa manifesta-se em agressões físicas, discriminações, homicídios e também suicídios, devido à grande pressão na qual a população está inserida.

A brutalidade dos crimes cometidos contra pessoas trans é particularmente chocante, na maioria dos acontecimentos relatados e registrados, os assassinatos são caracterizados por um excesso de violência, como múltiplos tiros ou facadas, mesmo após a vítima já estar morta. Essa violência extrema pode ser entendida como uma tentativa de eliminar simbolicamente a ameaça que a identidade trans representa para a norma de gênero dominante. A patologização social das identidades trans reforça essa violência, tratando essas pessoas como aberrações e legitimando, de certo modo, as agressões que sofrem (Bento, 2011).

No campo legal, houve avanços significativos nos últimos anos. A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2018, que permite a mudança de nome e gênero nos documentos oficiais sem a necessidade de cirurgia de redesignação sexual ou autorização judicial, foi um marco importante. Esta decisão reconheceu o direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade, respeitando a identidade de gênero autoidentificada das pessoas trans (STF). Além disso, a Lei Maria da Penha foi estendida para incluir mulheres trans, oferecendo-lhes medidas protetivas contra a violência doméstica (Brasil, 2006).

A discriminação e a exclusão social das pessoas trans também são evidentes no ambiente escolar e no mercado de trabalho. A evasão escolar é alta entre jovens trans devido ao bullying e à discriminação por parte de colegas e até de professores. Muitas vezes, os profissionais de educação não estão preparados para lidar com questões de identidade de gênero, o que agrava o problema. No mercado de trabalho, a discriminação limita as oportunidades de emprego formal, forçando muitas pessoas trans a recorrerem ao trabalho informal ou à prostituição para sobreviver (Silva, 2020).

A situação das pessoas trans no ambiente escolar brasileiro revela um quadro de violência, discriminação e exclusão que impacta significativamente suas trajetórias

educacionais e pessoais. Esta dissertação explora as experiências vividas por essas pessoas nas escolas, os desafios que enfrentam e as políticas públicas que buscam promover um ambiente educacional mais inclusivo.

A evasão escolar entre travestis e pessoas transsexuais é frequentemente um processo induzido por uma série de práticas discriminatórias que se iniciam desde o ingresso dessas estudantes no ambiente escolar. Essas práticas incluem a recusa em reconhecer a identidade de gênero das travestis, além de comportamentos discriminatórios por parte de colegas e profissionais da educação. Essas ações criam um ambiente hostil que, na prática, força essas estudantes a abandonarem a escola.

A evasão não deve ser vista como uma escolha voluntária, mas como uma forma de expulsão simbólica. As escolas, ao falharem em criar um ambiente inclusivo, acabam empurrando essas/es estudantes para fora, sem assumir a responsabilidade por essa exclusão. Essa estratégia é frequentemente disfarçada como uma escolha pessoal das/os estudantes, permitindo que as instituições educacionais evitem questionamentos e intervenções externas.

Luma Nogueira de Andrade (2012) descreve a evasão escolar entre travestis como um processo induzido pela própria escola, que ela denomina como “evasão involuntária”. Ela argumenta que a evasão é, na verdade, um resultado da pressão e do tratamento hostil que as travestis recebem dentro do ambiente escolar. Andrade destaca que esse processo mascara o fracasso da escola em lidar com as diferenças e transfere a responsabilidade da exclusão para as próprias estudantes.

Andrade (2012) também discute o conceito de “pedagogia da violência” como uma forma de violência simbólica praticada nas escolas, especialmente contra grupos marginalizados como as travestis. Esse conceito refere-se ao modo como as instituições educacionais utilizam práticas excludentes e normativas para controlar e disciplinar corpos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. A pedagogia da violência manifesta-se, por exemplo, na negação do uso do nome social, na ridicularização, no isolamento e na exposição a atitudes discriminatórias. Essas práticas não só reforçam a marginalização das travestis e pessoas transsexuais, mas também as forçam a abandonar o ambiente escolar, perpetuando o ciclo de exclusão e violência.

Esse conceito é central para compreender como a escola, em vez de ser um espaço de inclusão e aprendizado, pode se tornar um lugar de opressão para aqueles que não se conformam às normas sociais estabelecidas. A pedagogia da violência, assim, serve como um mecanismo de manutenção da ordem social, que exclui e silencia as vozes dissidentes.

Estudos mostram que a escola, ao invés de ser um espaço de acolhimento e aprendizado, se torna um local de terror para muitos desses estudantes. Relatos coletados por Berenice Bento ilustram o sofrimento cotidiano de crianças trans que enfrentam bullying, isolamento e discriminação constantes. Uma das suas entrevistadas, Kátia, descreve como desistiu dos estudos na 4ª série devido ao preconceito e à humilhação que sofria: “Notas boas... Por causa desse preconceito que não aguentava. Não aguentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas”. (Bento, 2011, p. 555) Marcela, outra entrevistada, relembra os episódios em que tinha seu cabelo puxado e era chamada de “veadinho”, situação que a levava a evitar o recreio e a se isolar.

A discriminação no ambiente escolar não é um fenômeno isolado. Pesquisa realizada em paradas do Orgulho Gay revela que 26,8% dos entrevistados relataram marginalização por professores ou colegas na escola, e esse percentual aumenta para 40,4% entre adolescentes de 15 a 18 anos (Grossi; Ramos, 2005). A pesquisa de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003), financiada pela UNESCO, também destaca que mais de um terço dos pais de alunos não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos, evidenciando um ambiente de intolerância que se estende do lar à escola.

A resposta institucional a esses desafios tem sido insuficiente. Muitas escolas e professores tendem a se silenciar frente à homofobia, e em alguns casos, até colaboram para a perpetuação dessa violência. As políticas educacionais, embora avancem em alguns aspectos, ainda enfrentam resistência significativa. No entanto, há também iniciativas positivas em andamento. O Programa Brasil Sem Homofobia, implementado durante o governo Lula, é um exemplo de esforço coordenado para combater a violência e promover a cidadania das pessoas LGBT. Este programa incluiu a elaboração de materiais educativos sobre gênero e sexualidade, a formação de professores e uma pesquisa qualitativa sobre a percepção da homofobia nas escolas. A articulação entre movimentos sociais e o Estado, especialmente no campo da saúde e da educação, tem sido crucial para avançar essas políticas (Silva, 2020).

A pesquisa de Daniliauskas (2020) sobre o Programa Brasil Sem Homofobia aponta que, embora tenha havido momentos de diálogo e colaboração entre ativistas e gestores públicos, a irregularidade na convocação de reuniões e a falta de compromisso de algumas secretarias do Ministério da Educação enfraquecem as iniciativas.

O ambiente escolar também reflete a sociedade mais ampla, onde normas rígidas de gênero são reforçadas e qualquer desvio dessas normas é punido severamente. Bento discute como a escola funciona como uma instituição que guarda as normas de gênero e produz a heterossexualidade, tornando-se um espaço onde a diferença não é tolerada, mas sim, eliminada

A patologização social das identidades trans reforça essa violência, tratando essas pessoas como aberrações e legitimando as agressões que sofrem.

Para enfrentar esses desafios, é crucial que as escolas adotem uma abordagem mais inclusiva e humanizada. Em termos de políticas educacionais, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas trans nas instituições de ensino. Isso inclui o reconhecimento e a adoção do nome social e a garantia do uso de banheiros e vestiários de acordo com a identidade de gênero. (Brasil, 2023) Essas medidas visam minimizar os riscos de violência e discriminação no ambiente escolar, proporcionando um espaço mais seguro e inclusivo para todos os estudantes (Brasil, 2023).

Em suma, a situação das pessoas trans no ambiente escolar brasileiro é marcada por uma luta constante por reconhecimento e respeito. Embora tenham sido feitos avanços legais e institucionais, a realidade cotidiana de violência e discriminação persiste, exigindo um esforço contínuo e colaborativo entre ativistas, educadores e formuladores de políticas para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e seguro para todos os estudantes.

O papel da família na vida das pessoas trans é um elemento central que pode influenciar de maneira decisiva o bem-estar e a integração social desses indivíduos. A família é tradicionalmente vista como o primeiro espaço de socialização e desenvolvimento emocional, no entanto, para muitas pessoas trans, este ambiente pode se transformar em um espaço de rejeição e violência, em vez de acolhimento e apoio. Estudos demonstram que a aceitação familiar tem um impacto significativo na saúde mental e no bem-estar geral das pessoas trans. De acordo com a pesquisa conduzida por Berenice Bento em “A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual”, indivíduos trans que recebem apoio de suas famílias tendem a apresentar menores índices de depressão, ansiedade e comportamentos de risco, além de estarem mais bem integrados social e economicamente (Bento, 2019). Esse suporte inclui o reconhecimento e o uso do nome social, a aceitação da expressão de gênero e a proteção contra a discriminação externa.

Por outro lado, a rejeição familiar está associada a uma série de consequências negativas. A falta de suporte pode levar ao abandono escolar, conforme discutido no estudo sobre a evasão escolar de pessoas trans, que aponta que a rejeição familiar muitas vezes empurra esses indivíduos para fora do sistema educacional, deixando-os vulneráveis à exploração, à violência e à marginalização social (Souza, 2023). A pesquisa mostra que muitos jovens trans são expulsos de casa ou optam por sair voluntariamente devido ao ambiente hostil, o que

aumenta a probabilidade de se envolverem em atividades informais ou perigosas para sobreviver.

Essa dinâmica de aceitação versus rejeição é crucial para entender a trajetória das pessoas trans no Brasil. A família, ao falhar em oferecer um espaço seguro e acolhedor, não só contribui para o isolamento social dessas pessoas, mas também reforça as normas de gênero rígidas que prevalecem na sociedade brasileira. A falta de apoio familiar frequentemente resulta em uma maior dependência de redes externas, como amigos ou comunidades LGBTQIA+, que, embora possam oferecer suporte, nem sempre conseguem substituir o papel protetor e estabilizador que a família deveria desempenhar. Tal categoria foi apreendida em nossa pesquisa também como central para compreender o papel das redes de acolhimento, familiar ou não, como possibilidade de ancoragem das pessoas trans no desafio de manter-se na escola.

A violência doméstica é um fenômeno que afeta muitas pessoas trans no Brasil, agravando ainda mais sua situação de vulnerabilidade. A violência dentro de casa pode se manifestar de várias maneiras, incluindo abuso físico, psicológico e emocional, essa violência é muitas vezes uma resposta à não conformidade de gênero, onde pais e familiares que não aceitam a identidade trans de seus filhos recorrem a práticas abusivas para "corrigir" o que consideram um desvio. De acordo com o *Relatório de Violências contra a População Trans no Brasil 2023*, organizado por Bruna Benevides, a violência doméstica é uma das principais causas de vulnerabilidade entre pessoas trans, levando muitas a abandonarem o lar e a escola, e a se exporem a riscos ainda maiores, como a prostituição e a marginalização social (Benevides, 2023). O relatório documenta casos em que a violência doméstica foi tão severa que resultou em traumas físicos e emocionais profundos, com impactos duradouros na saúde mental das vítimas.

A violência doméstica não é apenas um reflexo da rejeição familiar, mas também uma manifestação das normas de gênero opressivas que prevalecem na sociedade brasileira. Quando a família, que deveria ser um espaço de proteção, se torna uma fonte de perigo, as pessoas trans são forçadas a procurar refúgio em outros lugares, muitas vezes em condições precárias e inseguras. Essa situação de desamparo familiar é agravada pela falta de políticas públicas eficazes que ofereçam suporte a essas pessoas, como abrigos seguros e programas de assistência social. Além disso, a falta de reconhecimento legal das identidades trans, especialmente em contextos familiares, reforça a marginalização dessas pessoas. A pesquisa realizada no *Programa Brasil Sem Homofobia e as Escolas* aponta que, mesmo com as conquistas legais, como a decisão do STF que permite a mudança de nome e gênero sem a necessidade de cirurgia,

muitas famílias ainda resistem em aceitar essas mudanças, perpetuando um ciclo de violência e exclusão (Souza, 2023).

A sociedade brasileira, historicamente patriarcal (Fragoso, 2024), com suas normas rígidas e binárias de gênero, desempenha um papel central na marginalização das pessoas trans. A transfobia, que se manifesta em diversas formas de violência física e simbólica, é um reflexo direto dessas normas que consideram as identidades trans como desvios a serem corrigidos ou eliminados. O estudo de Luma Nogueira de Andrade em “Travestis na Escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa”, discorre como a sociedade brasileira reforça constantemente as normas de gênero, marginalizando aqueles que não se encaixam nas expectativas tradicionais. Esse reforço das normas de gênero se dá através de instituições sociais, como a escola, a mídia e o sistema de saúde, que muitas vezes atuam como agentes de opressão em vez de proteção e apoio (Andrade, 2012).

A pesquisa sobre a situação das pessoas trans no ambiente escolar revela que a escola, longe de ser um espaço neutro ou acolhedor, muitas vezes funciona como um local de perpetuação da violência de gênero. As práticas discriminatórias e a falta de políticas inclusivas criam um ambiente hostil que contribui para a evasão escolar de pessoas trans, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A resistência das instituições educacionais em adaptar-se às novas realidades de diversidade de gênero demonstra como as normas de gênero continuam a ser reforçadas de maneira rígida e excludente. Além disso, a patologização das identidades trans, como discutido por Berenice Bento em seus estudos, legitima a violência social e institucional contra essas pessoas, tratando-as como aberrações que precisam ser corrigidas. Essa visão patologizante está profundamente enraizada nas práticas médicas e educacionais, criando barreiras adicionais para o acesso das pessoas trans a direitos básicos e perpetuando sua marginalização.

A resistência da sociedade patriarcal em aceitar plenamente as identidades trans e a falta de políticas públicas eficazes para combater a transfobia resultam em um ciclo de exclusão que se estende da escola para o mercado de trabalho e outros espaços sociais. As pessoas trans, especialmente aquelas que não têm suporte familiar, são forçadas a enfrentar uma série de desafios estruturais que limitam suas oportunidades e as empurram para a periferia da sociedade.

Essa revisão crítica da sociedade e da escola expõe de forma teórica a desigualdade e exclusão de gênero sofridas por pessoas trans no Brasil na escola. Isso significa que este trabalho não se propõe a provar esta exclusão, uma vez que ela já foi constatada pelo próprio estado brasileiro, que propôs políticas ainda muito incipientes para lidar com o problema. Nossa

pesquisa, no entanto, busca chamar as vozes de pessoas trans de nossa região e do nosso tempo para nos ajudar como isso tem ocorrido em nosso território, quais os desafios reais e experiências vividas por pessoas que, de muitos modos, podem ser entendidas como “periféricas” e, analisar suas trajetórias como testemunhos de uma sociedade contraditória e desigual, sobre a qual acreditamos que a ciência poderia atuar com contribuições sensíveis.

3. CORREDORES, PORTAS E FRONTEIRAS: O QUE AS ENTREVISTAS REVELAM SOBRE RECONHECIMENTO E EXCLUSÃO

Este capítulo tem como objetivo examinar, à luz das três entrevistas que compõem o núcleo empírico da pesquisa (Gaby, Gabriel e Paulinha), como os mecanismos de reconhecimento, ou a sua ausência, atravessam as rotinas escolares e operam como forças de permanência ou de evasão. Em consonância com as normas da ABNT, adotamos citação autor-data com indicação de página sempre que possível e, nos casos em que as transcrições não dispõem de paginação, assinalamos s.p. (sem página). As entrevistas são tratadas aqui como documentos de história oral no sentido de que “privilegiam grupos sociais deslocados [...] propondo uma ‘outra história’” e valorizando “a variação das narrativas em suas evidências” (Meihy; Holanda, 2015, p. 52, 124).

Para orientar a leitura, inicialmente, cabe expor alguns trechos-chaves de entrevistas e organizarmos a análise introdutória em dois eixos temáticos comparáveis, que emergem de modo recorrente nos relatos ao longo do capítulo, como reconhecimento institucional (nome social, documentos, chamada, acesso a espaços como banheiros) e governamentalidade cotidiana (segurança, vigilância, disciplina e o clima relacional entre pares e adultos). Tais eixos dialogam com a literatura que discute a escola como espaço de fabricação de sujeitos e de normalização de corpos e identidades (Louro, 1997; Andrade, 2012), bem como com perspectivas que recolocam o cuidado, o respeito e a responsabilidade como práticas efetivas, e não meramente discursivas, no cotidiano escolar (hooks, 2021).

No plano teórico, a partir de bell hooks, partimos da compreensão de que amor e cuidado, longe de afetos difusos, constituem ações éticas e políticas que estruturam ambientes de aprendizagem e definem quem pode existir com dignidade no cotidiano escolar. Em termos pedagógicos, essa ética se materializa em práticas verificáveis, como nomear corretamente, garantir circulação nos espaços, escutar e proteger, e não apenas em discursos abstratos. Como sintetiza bell hooks, o amor, enquanto prática, convoca “carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, s.p.). Esse léxico do cuidado não é meramente emocional, opera como critério de gestão e docência para que a escola reconheça e acolha corpos e identidades dissidentes, evitando que rotinas aparentemente neutras (chamada, banheiro, uniforme, portões) se convertam em mecanismos de exclusão.

Entretanto, o reconhecimento não incide sobre sujeitos abstratos. O reconhecimento é sempre mediado por relações de poder que atravessam gênero, raça, classe, idade, deficiência,

território, entre outros marcadores. É aqui que a interseccionalidade fornece uma chave explicativa decisiva para ler as entrelinhas (“sublinhas”) das entrevistas.

Em formulação clássica, Kimberlé Crenshaw demonstra que “as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero”, razão pela qual é preciso identificar como essas dimensões “operam juntas, limitando as chances de sucesso” (Crenshaw, 2004, p. 8). Ela propõe a interseccionalidade como ponte entre instituições e agendas, “servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça” enfrentando a tendência de tratar raça e gênero como problemas mutuamente exclusivos (Crenshaw, 2004, p. 8). Na sua metáfora célebre, não lidamos com ruas isoladas, mas com eixos ou avenidas que se cruzam, onde o tráfego (as práticas e políticas) produz colisões específicas: “nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (Crenshaw, 2004, pp. 9-10.). Essa finura analítica aparece, inclusive, em exemplos cotidianos de portas que se abrem para uns e se fecham para outras: “A Kimberlé é que não pode, porque ela é mulher”, cena que revela a troca súbita do eixo racial para o de gênero sem que a exclusão deixe de operar (Crenshaw, 2004, p. 1).

Aplicada às narrativas escolares deste trabalho, a interseccionalidade orienta a leitura de quem é reconhecido e como: o mesmo protocolo de chamada, a mesma regra de acesso a banheiros, o mesmo gesto de segurança no portão não produzem os mesmos efeitos para todos os corpos. Nas sublinhas das entrevistas, marcos de raça/cor, classe e gênero reconfiguram as fronteiras do pertencimento e da vulnerabilidade, nos mostram quem é “legível” pela matriz hegemônica e tende a circular sem escolta, e quem escapa dessa matriz é mais facilmente vigiado, interpelado ou corrigido. Nesse sentido, a falta de reconhecimento reiterada pode assumir a feição de “evasão involuntária”, quando a escola, ao impor a adequação de gênero como condição para existir no espaço, expulsa aos poucos e depois trata a saída como “opção individual” (Andrade, 2012, p. 249-250). A alternativa não é negar o conflito, mas redistribuí-lo com base em uma ética do cuidado (hooks, 2021) e em políticas internas que integrem os marcadores interseccionais à gestão do cotidiano, da chamada e do uniforme aos protocolos de banheiro e de mediação de conflitos (Andrade, 2012, p. 150-151; 249-250).

Em chave escolar, essa formulação ganha concretude quando pensamos que reconhecer identidades, nos registros, na chamada, no uniforme, nos banheiros, nas interações, não é um adorno burocrático, mas uma prática que possibilita existir e aprender. Quando esse reconhecimento falha, instala-se aquilo que Luma Nogueira de Andrade denomina de “evasão

involuntária”, isto é, a expulsão paulatina produzida por regras e ambientes que impõem adequação de gênero como condição de permanência (Andrade, 2012, p. 249).

Nesta direção, os três relatos mostram que a primeira fronteira cotidiana do reconhecimento costuma aparecer nos documentos e práticas administrativas, tais como a lista de chamada, o diário de classe, o crachá, a forma como a coordenação e os professores tratam o nome e o gênero do/a estudante. Gabriel registra um episódio emblemático de recusa reiterada de aceitação do nome social pelo professor, mesmo após a correção diante da turma:

Quando uma das vezes, na lista de chamada, eles me chamaram pelo nome morto. E eu fui no professor e corrigi ele [...] E aí ele mais uma vez repetiu duas vezes o nome morto [...] Aí quando uma das meninas levantou e falou, professor, você pode, por favor, chamar ele pelo nome dele? E aí outros alunos se levantaram [...] porque era questão de respeito. (Gabriel, 2025).

A fala nos evidencia como o reconhecimento entre pares pode tensionar práticas docentes, mas também como a burocracia do nome funciona como técnica de poder que autoriza ou nega a presença legítima do sujeito. Em outro momento, Gabriel contextualiza um quadro institucional em que o nome social dependia da autorização familiar, o que deslocava a decisão da esfera do direito do estudante para a vontade do responsável: “Se você não tem autorização do seu responsável para usar o seu nome social, você não pode usar o seu nome social.” (Gabriel, 2025). Na sua entrevista, ele relata outros momentos decisivos:

Gabriel - O teste de reconhecimento de identidade aconteceu no ensino de curso técnico, foi no SENAI. Eu era um aprendiz, eu lembro a primeira vez, eu já tinha o costume de entrar em banheiros masculinos, mesmo sem me identificar como uma pessoa transexual. Eu já tinha esse costume, me sentia mais à vontade, não entendi o porquê, nem me questionava, só sabia que ali eu me sentia mais à vontade e as pessoas que entravam comigo também nunca viram nenhum empecilho nisso, até que um dia eu fui barrado pelo segurança do curso, do Senai, e disse que eu não poderia entrar ali, que era norma da escola, para que aquilo não se repetisse. Eu compreendi, disse que ok, se era uma norma da escola eu não faria mais, me expliquei, me justifiquei e falei que não faria mais. Só que nesse mesmo dia, o segurança conversou com a coordenadora, depois de ter conversado comigo, e essa coordenadora foi diante de toda a sala, todos os alunos, professores e tudo, e fez um aviso para os alunos com um contexto bem direto. E se alguém não se sentisse à vontade de usar o banheiro ao qual ele é destinado. Poderia usar o banheiro de deficiente que ficava lá no fundão do curso, lá bem abaixo, lá nos prédios abandonados. E aí foi quando eu entrei com um processo de injúria contra o Senai. E acredito que eles, por terem sido notificados, eu até esse momento não entendia e nem me identificava como uma pessoa transexual. Acredito que eles tenham sido notificados pelo boletim de ocorrência. E aí o curso para se retratar de alguma forma comigo me apresentou um projeto do governo do

estado de carteira de nome social. Que é uma carteira onde eu poderia usar um nome. E aí, com esse conteúdo que eles passaram, eu dei uma pesquisada e descobri esse universo das transexuais. E vi que tudo, tudo ali, eu me identificava e me via de alguma maneira. Me sentia confortável naquele assunto e me descrevia em tudo que aquele conteúdo ali estava dizendo. A partir dali eu comecei a me reconhecer como um homem transexual.

Jhenifer - Muito bem. E na sua infância, você lembra de como você percebeu que você era diferente ali? Assim, ah, eu não me encaixo nisso, não tá dando certo aqui. Quando foi a sua primeira vez que você sentiu atração? Ou que você percebeu a sexualidade?

Gabriel - Eu era o macho fêmea da sala, né? Desde o prézinho até o meu sexto ano, eu acho, sexto, quinto ano, acho que eu era o macho fêmea. Eu lembro que esse apelido era frequente nos meus dias na escola. Gostava muito de atividades que eram destinadas para meninos, como jogar bola, brincar de polícia e ladrão, coisas que as pessoas falavam que eram coisas de menino. E aquilo para mim era super normal. Os modos também de não sentar como uma menina, que também foi uma das coisas que talvez tenham sido alguns sinais na infância, né, já esse jeito mais espontâneo, largado, eu gostei de... cabelo, na primeira oportunidade que eu tive eu cortei já na escola, bem antes de me conhecer como pessoa transexual, então é isso que eu me recordo da fase de escola, assim. (Gabriel, 2025)

Gabriel, dos personagens dessa história a ser cruzada em nosso texto, foi quem mais sofreu tensões de expulsão escolar, a ponto de evadir e retornar apenas muito mais tarde à escolaridade. A leitura de Andrade (2012) nos ajuda a compreender por que, quando a escola interpreta o princípio da igualdade sob ótica heteronormativa, ela tende a exigir adequação ao “gênero inteligível” como pré-condição de acesso a direitos cotidianos (nome social na chamada, circulação, banheiro, uniforme). Nessa chave, “tratar igualmente” passa a significar homogeneizar, regular corpos para caberem no binário (feminino/masculino) e, então, conceder o que deveria ser garantido como direito, um movimento que converte direitos em concessões condicionadas (Andrade, 2012, p. 19).

Esse enquadramento produz efeitos concretos. A priori, burocratiza o reconhecimento, especialmente o nome social, mas também o acesso a espaços deixam de ser tratamento isonômico e passam a depender de decisões casuísticas, em autorizações, pareceres, “acordos”, o que rebaixa o estudante à posição de quem pede permissão para existir. Nos relatos, isso aparece quando a escola condiciona o nome social à autorização familiar e quando o banheiro é “arrumado” com regras humilhantes, só “*pode ir quando alguém vai com ele*”, porque a porta “*não fecha*”. (Gabriel, 2025).

Tal enquadramento também naturaliza soluções segregadoras sob o argumento da ordem e convivência. Andrade descreve o banheiro escolar como dispositivo de controle, via classificação por sexo e “estratégias” materiais (portas com mau funcionamento, entradas reduzidas) que normatizam comportamentos e, na prática, excluem sujeitos trans, levando

muitos a evitar banheiros “por medo de ser rejeitada [...] ou violentada” (Andrade, 2012, p. 150-151).

Nas entrevistas, isso se traduz na imposição do banheiro masculino a algumas trans: “*fomos obrigadas a usar o banheiro masculino até o final do ensino médio*”, e no reconhecimento, pela própria Gaby, de que a interdição faz gente desistir, informando que “*tem gente que desiste disso*” (Gaby, 2024). Mas Gaby foi, das personagens entrevistadas, a aluna que não evadiu porque mais construiu ancoragem escolar. Ela nos conta:

Eu tenho bastante memória, na verdade. Eu, como eu falei pra você desde o início. Eu nunca tive problema nessa parte, porque assim, eu sempre fui construindo aos poucos. Eu comecei a minha transição aos poucos. Então o pessoal já sabia que eu era diferente. Mas aí eu ia, fui começando com as roupas, fui começando com o jeito já sempre foi o mesmo... Mas eu fui começando com as roupas. Mas o pessoal em si sempre me respeitou. Eu, assim, levanto a mão pro céu porque eu tenho amigas que foram, que tiveram problemas que eu não tive. Eu realmente não tive esse problema, porque quando eu resolvi falar assim ‘Não, eu sou a Gabriele’, e eu, porque assim, eu não fui de uma hora pra outra, eu já vinha, já vinha de um jeito que o pessoal já sabia quem eu era. E que eu era diferente, né. Então eu acho assim que na verdade Problema em relação a isso eu não tive nenhum. Pelo contrário, o pessoal me abraçou (...) Meus amigos, os professores, Diretor de escola Porque assim, eu sempre fui muito do esporte. Então a gente trazia muita medalha pra escola e a gente era muito conhecido na época, assim. Eu, o Vitor que é meu amigo e as outras amigas que viveram na época também, que viveram nessa época. Então a gente era muito conhecido. Então todo mundo falava assim ‘Nossa, a Gabriele’... Porque assim, eu falava assim. Me chamavam pelo meu nome antigo Aí eu falava assim, ‘olha meu nome agora é Gabriele’. E todo mundo sempre me respeitou e me chamou. É lógico que tem sempre um ou outro que às vezes acabava... Mas isso nunca me afetou. Porque eu acho que eu tinha mais amor do que ódio das pessoas. Jhenifer - Ai Gabi, isso é ótimo, né, quando a gente tem pessoas que nos acolhem, é muito mais fácil a transição dessa forma. Que é realmente como você falou. Então já que na sua infância essa relação com os colegas era boa (...)

Gaby - Bem boas. Bem boas. Com os colegas, com a família. Foi incrível. Na verdade, todo mundo já sabia que eu era diferente. Eu só falei e a minha mãe foi uma pessoa muito especial para mim porque ela disse que, a única coisa que ela disse, na verdade, para mim, foi que ela só queria ouvir da minha boca. Porque quando eu falei assim: ‘Mãe, eu sou’, ela não estava morando no Brasil. Ela morava em Portugal, e ela veio embora, tipo assim, de imediato. Mas não por minha causa, porque ela já queria vir embora também. E foi uma coisa que a juntou ali. Ela falou assim que ela não podia ficar longe de mim, que eu era muito pequena para passar essa fase sozinha. Você acredita?

Jhenifer - Ai gente Quando a família é acolhedora É tão bom, né?

Gaby - Eu agradeço demais, demais, demais, demais Pela minha família em relação a isso Eu não tive nenhum tipo de problema. Tipo assim: tem situações até engraçadas. Minha avó, que ela era de idade, uma pessoa que a gente fala assim, “meu, eu acho que ela não vai aceitar”, o meu avô, tipo

assim, ele não sabe, eu chego em casa e me chamam de neta, de filha! Assim, é muito gratificante! A aceitação deles. (Gaby, 2024)

Não Obstante, no decurso da entrevista, quanto mais intimidade criávamos, mais Gaby se lembrou de cenas de exclusão, mencionando que se lembrou de uma questão:

E questão de banheiro? Na minha época, amiga, eu sofri muito com isso. Eu nem contei, agora que eu lembrei. Nem contei. Na minha época, e você acredita que eu entrava no fim? Entrava com minhas amigas, assim. Porque eu achava que eu tinha. A gente e foi até atrás pra fazer um banheiro só pra gente. Porque tinha mais de uma menina na escola. E eles não aceitaram. E a gente teve e foi obrigada a usar o banheiro masculino até o final do ensino médio. Mas, assim, eu entrei por muito tempo. E eles falaram que as meninas estavam reclamando. E a gente foi atrás. Mas isso já tem, foi em 2009, amiga. Eu terminei. Eu terminei o terceiro colegial. Tipo, não era tão assim. Então, eu não sei realmente como está esse nível hoje em dia. Não sei se tem um terceiro banheiro. Tem? Eu não sei. Na escola, deveria, né? Pra elas. Porque, assim, é tão ruim uma menininha, uma mulher, entrar, uma criança, uma menina, entrar num banheiro masculino. (Gaby, 2024)

Assim, a exigência de “adequação” sustenta uma pedagogia da violência e da dor, na qual a instituição educacional, “mesmo com as melhores intenções”, corrige e retifica corpos dissidentes, produzindo assujeitamento e evasão involuntária, isto é, saídas atribuídas ao indivíduo, mas fabricadas por regras e ambientes que negam reconhecimento (Andrade, 2012, p. 249-250). Nos depoimentos, o encadeamento é nítido, Gabriel nos relata negação do nome em sala, banheiro escoltado, aviso à coordenação, para necessidades básicas e, por fim, faltas e reprovação derivadas do constrangimento cumulativo, enquanto Gaby, embora tivesse uma memória positiva sobre a escolaridade, lembrou-se do quão violento foi o processo de exclusão pela questão do banheiro.

No contexto normativo contemporâneo, há marcos que reorientam o padrão institucional, ainda que de forma desigual no território. No âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, o Decreto nº 8.727/2016 determina a adoção do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero “em seus atos e procedimentos”, veda expressões pejorativas, cria campo de “nome social” em destaque nos sistemas e autoriza sua inclusão a qualquer tempo; também prevê o nome social em documentos oficiais, resguardando o nome civil apenas quando estritamente necessário (Brasil, 2016, arts. 1º, par. ún., I–II; 2º, caput e par. ún.; 3º; 4º; 5º; 6º). (Brasil, 2016).

Do ponto de vista pedagógico e administrativo, esse decreto não é apenas uma referência jurídica abstrata, ele desmonta a lógica da “concessão condicionada” e recoloca o reconhecimento como dever institucional (adoção do nome social por requerimento, registro

sistemático, uso em documentos). Quando a escola se alinha a esse padrão, por integração direta às redes federais, por normativas próprias que o espelham, ou por políticas internas de gestão, o ônus de “provar” quem se é deixa de recair sobre o estudante. Em termos práticos, isso significa não exigir “autorização” de terceiros para aplicar nome social, não criar “banheiros improvisados”, não submeter o acesso a escoltas ou “avisos” prévios à coordenação. Ao contrário, significa ajustar sistemas, formular protocolos de acolhimento e formar equipes para operar o reconhecimento como rotina (Andrade, 2012, p. 150-151; 249-250).

A segunda fronteira de reconhecimento presente em todos os relatos é o acesso aos banheiros, espaço onde a materialidade do corpo encontra as cercas normativas da escola. Gaby relata que, apesar de tentativas de mediação, a gestão negou a criação de alternativa e impôs o banheiro masculino: *“A gente foi até atrás pra fazer um banheiro só pra gente. [...] E a gente teve e foi obrigada a usar o banheiro masculino até o final do ensino médio.”* (Gaby, 2024). Na sequência da mesma entrevista, Gaby explicita a relação direta entre banheiro e evasão, ao afirmar que a impossibilidade de acessar o banheiro do próprio gênero é um motivo de desistência para muitas alunas: *“Eu acho que realmente elas deveriam ter o direito de entrar no banheiro onde elas realmente se identificam [...] na minha época eu não tive escolha [...] Mas tem gente que desiste disso.”* (Gaby, 2024). Em consonância, Gabriel descreve uma “solução” improvisada que, sob o pretexto de evitar conflitos, produz constrangimento e dependência:

“Arrumaram um banheiro [...] para o menino, só que esse menino só pode ir no banheiro quando alguém vai com ele, porque a porta não fecha [...] Então, tipo assim, a estrutura da escola, os funcionários não eram preparados, pelo menos não na época que eu evadi.” (Gabriel, 2025).

Tais situações atualizam, em escala micro, a cartografia escolar descrita por Andrade, para quem o banheiro condensa estratégias de controle da sexualidade e de regulação dos corpos, portas reduzidas, segregação por sexo, vigilância difusa que, embora pretensamente neutras, incidem de modo desigual sobre pessoas trans:

Pensando o banheiro desta forma, se estabelecem estratégias de controle [...] com banheiros classificados pelo sexo das pessoas [...] e porta de entrada [...] de tamanho reduzido [...]. Todas estas estratégias são tentativas de normatizar os comportamentos em tais lugares (Andrade, 2012, p. 150-151).

A autora explicita inclusive a experiência de evitar banheiros por medo de violência, demonstrando como a recusa do reconhecimento afeta saúde, atenção e aprendizagem:

Durante todo o período que cursei o 2º grau [...] nunca frequentei o banheiro da escola [...] por ter medo de ser rejeitada no banheiro feminino [...] e violentada [...] no masculino. Sofri por não poder frequentar nenhum banheiro da escola. (Andrade, 2012, p. 150-151).

Entendo, e assumo nesta pesquisa ⁴, que quando a instituição não define política clara nem forma a sua equipe de modo continuado, ela terceiriza para o/a estudante a gestão do conflito e da diferença. Em termos práticos, isso significa que o cotidiano passa a depender de arranjos improvisados (“fala com a coordenação antes de ir ao banheiro”, “traz uma autorização da família para usar o nome social”), e não de direitos positivamente garantidos. Ao fazer isso, a escola altera silenciosamente o lugar do sujeito: em vez de ser reconhecido como aluno/a com prerrogativas, ele/ela é tolerado/a sob condições, o que, no limite, produz dois desfechos recorrentes que leio aqui como parte de um mesmo continuum: conformismo forçado ou evasão. Em Andrade (2012), esse mecanismo é descrito como pedagogia da violência e da dor, na qual a instituição “corrige” corpos dissidentes e normaliza o afastamento como se fosse escolha individual; a autora chama atenção para a evasão involuntária, isto é, a saída provocada por um ambiente que nega reconhecimento (Andrade, 2012, p. 249-250).

No ensino superior, vivi uma cena que me ajuda a nomear o que estou analisando aqui. Eu era (e sigo sendo) reconhecida como “aluna exemplo”, e a ambiência do curso era, em geral, absurdamente acolhedora. Ainda assim, numa conversa íntima e informal, a coordenadora me confidenciou que houve questionamentos sobre eu usar o banheiro feminino da faculdade. Os questionamentos não vieram de colegas, mas de professores e gestores de outros cursos. Fiquei sabendo apenas porque havia proximidade e confiança entre nós naquele momento. A mesma coordenadora, e professoras/es do meu curso, se empenhavam para que eu não soubesse desses preconceitos velados, com receio de que isso interferisse na minha caminhada acadêmica ou me fizesse deixar de ocupar o lugar de referência que eu havia conquistado. É um paradoxo: ao mesmo tempo em que me protegiam, evitando a exposição à violência cotidiana, também silenciavam a violência e, com isso, eu atravessava os corredores sem ver os obstáculos que estavam sendo removidos no bastidor para que eu pudesse seguir. Essa ambivalência ecoa o que Luma Nogueira chama de “evasão involuntária” como ponto de chegada de pequenas estratégias de controle e constrangimentos que, quando não enfrentados com política clara, empurram para fora e depois são lidos como escolha individual (Andrade, 2012, p. 248–250).

⁴ Nota da autora: utilizo a primeira pessoa do singular por se tratar de uma pesquisa situada. Sou mulher transexual e minha trajetória, vivências e responsabilidades éticas informam a análise aqui desenvolvida. Essa opção explicita meu lugar de fala e a natureza reflexiva do estudo, reconhecendo que ofereço uma perspectiva que muitas(os) pesquisadoras(es) não possuem. Não pretendo universalizar experiências de pessoas trans nem de outras(os) pesquisadoras(es); assumo, antes, uma ótica própria, que é parte constitutiva do objeto e do método.

Percebo hoje que, mesmo na universidade, espaço onde a norma institucional já prevê reconhecimento nominal e tratamento digno, a disputa se desloca para microdecisões sobre circulação e uso de espaços. O nome social nos registros e documentos oficiais é um dever administrativo em órgãos federais (“os órgãos... deverão adotar o nome social...”, com vedação a expressões pejorativas), e sua inclusão pode ser requerida a qualquer tempo (Brasil, 2016). Mas o banheiro, como Andrade demonstra, continua sendo um dispositivo de controle que, pela classificação binária e pelos usos vigiados, normatiza comportamentos e produz dissuasão de presença quando o reconhecimento não é inequívoco (Andrade, 2012, p. 150–151).

Nessa minha experiência, o não dito funcionou como colchão de proteção, ao mesmo tempo em que escamoteou a existência de resistências internas à minha circulação no feminino. Se adoto a ética do cuidado como critério, a proteção sem honestidade tem um limite e bell hooks lembra que amor é ação e inclui “reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, p.47.).

Nessa chave, o meu percurso universitário foi sustentado por práticas amorosas de docentes e gestão dentro do curso, mas ele foi, ao mesmo tempo, atravessado por um silêncio estratégico diante de pressões externas, justamente o tipo de silêncio que, se não é acompanhado de política clara e formação continuada, mantém corredores, portas e fronteiras apertados para quem precisa existir sem pedir licença.

Para além dos dispositivos formais, as entrevistas evidenciam um clima de governamentalidade no qual seguranças, coordenadores/as e docentes operam vigilância e instituem padrões de comportamento, postura, vestimenta e circulação. A imagem dos portões, dos corredores e dos banheiros emerge nas entrevistas como dispositivos que regulam acesso e pertença.

Em Paulinha, o enunciado “...do portão pra fora você pode ser sapatão, você pode ser viado [...] Aqui dentro, vocês são alunos” torna explícita a fronteira moral que estrutura a circulação de corpos no interior da escola (Paulinha, 2025.). A mesma fronteira reaparece no banheiro, onde a mediação de um colega se faz necessária: “...pra mim entrar no banheiro, ele ficava na porta. ‘Não vai entrar porque a Paulinha está ali dentro’” (Paulinha, 2025).

Para melhor contextualizar nossas análises que seguirão, escolhemos ainda destacar de Paulinha também o seguinte trecho:

Eu estudei no Estrelinha Verde, uma escola municipal de rede de ensino de Corumbá, que era ao lado da minha casa, chamada Estrelinha Verde. Lá eu comecei o pré, eu lembro muito bem, quando eu entrei, eu tenho uma memória

de elefante. Foi bom, eu não sabia lidar ainda com a transexualidade, né? E eu achava que eu era apenas um menino diferente. Aquela eu achava que era a condição minha, menino. Depois fui pra escola que, na época, não era fundamental. Era primário. Depois vinha primeiro grau, segundo grau. Aí, no primário, eu comecei a sofrer bullying, né? Devido às formas e jeito e trejeitos femininos. Depois dali fui para estadual, que hoje é ensino fundamental, mas era primeiro grau. Sempre tive o poder da fala, de não aceitar. Tanto é que eu sou uma grande militante, né? 'Não gosto! Não quero! Vamos sair na porrada! Não é isso! Vou chamar minha família! Diretora, tá errado. Supervisora, não é assim'. Então, na quinta série, eu comecei a valer o meu direito de travesti. Porque não existia a identificação trans. E sempre eles negligenciavam o nome feminino. Eu sofri todo tipo de coisa.

Jhenifer - Deu uma travadinha, amiga. Pera aí. Aí, voltou. Você estava falando que sofreu todo tipo de bullying.

Paulinha - Todo tipo de bullying, todo tipo de abuso, de violação de direito. Eu não podia ocupar o banheiro feminino. Eu não podia ser chamada de ela. Eu não podia ser falada. Não podia mencionar o nome Paula, que é o nome que eu escolhi. Mas sempre o nome que me deram, que não tem problema nenhum falar aqui, que era Edvard. E eu lembro muito bem que, por meu nome ser que era Edvard, eles me chamavam de "Edmulher". Hoje, se me chamar de "edmulher", eu acho perfeito. Mas no primário, me chamar de "Edmulher" era como me chamar de macaco, de viado, de preto, de suja. Esses inúmeros abusos de bullying que pessoas sofrem, né? Eu chamava pra porrada. Nove anos de idade, a minha mãe foi chamada na escola e ela falou que ela não ia. Me perguntou "O que você aprontou na escola?" Eu falei "Nada". A diretora e a supervisora, a diretora Eliette, a supervisora Maria Amélia. Eu morria de medo das duas. Esse dia eu resolvi ir pra escola com uma faquinha de serra, cabo de osso, que era da época. E de tamanco e roupa de mulher. O tamanco era da minha mãe. Na época eu calçava 35. Foi a minha tia mais velha e a minha tia caçula, paterna. Chegando lá, elas falaram assim, olha, havia uma separação, uma segregação, na verdade. Meninos pra cá, meninos pra lá. Antigamente, nos anos 70, era assim. Aí, então, eu não gostava de estar com meninos, eu não gostava de tirar a camiseta. Eu tinha um pavor de tirar a camiseta, mas um pavor. Eu tinha um pavor. Era um medo que eu tinha, não sei. Eu não sei te explicar hoje porquê. Hoje eu tô de top, vim da academia, né? Mas naquela época, eu não sei. Eu tinha uma disforia. Aí, a diretora, assim, olha, vocês permitirem que ele venha vestido de mulher, isso não pode. Está denegrindo a imagem da escola, uma escola que se fundou agora pelo prefeito Doutor Hugo, que na época era Doutor Hugo. Isso e aquilo, blá, blá, blá, blá, blá, blá, blá, blá... Eu apanhei feito condenada, me bateu tanto tentou furar meu olho, me machucou. Eu me esquivei dela. E a minha tia falava assim, não, mas sai de menino. Se tá vestindo, tá vestindo aqui. É verdade. Troca de roupa na escola. Fui proibida de usar roupa feminina e eu fui obrigada a estar com meninos. Mas com muita luta e sempre fui uma pessoa que convicta do que eu quero. Na época era queimada, elástico e ler para as meninas. E para meninos era só futebol. Eu tinha pavor de futebol. Não gostava. Aí, no ensino fundamental, no segundo grau, eu comecei a ver como o preconceito era escancarado. Como que o preconceito ele não era nem velado, ele era escancarado mesmo. "Não, você não vai participar e acabou!" Isso começou a mudar no segundo grau, quando eu fui para o primeiro ano do segundo grau, que é o primeiro ano do ensino médio. Eu fui eleita líder! (Paulinha, 2025)

A história de superação de Paulinha é, antes de tudo, uma história marcada por muita violência. Mas ela atenua com situações de vitória, e situações de apoio. Em outro momento, Paulinha descreve que tinha o apoio das meninas, especialmente das meninas negras. Havia a violência e havia o acolhimento. Gabriel descreve o correlato subjetivo desse regime, o medo difuso: “*Eu tinha medo de ser agredido por alguns meninos [...] que tinham uma postura meio ameaçadora*” (Gabriel, 2025). Mas, justamente nessas fissuras, aparecem ilhas de reconhecimento: “*Tem muitos professores [...] que acolheram bastante*” e “*Amigos meus que brigavam por mim [...] lutando por um direito que [...] era o justo*” (Gabriel, 2025).

Em Gaby, o reconhecimento é formulado como princípio normativo (“primeiramente [...] respeito”) e operacionalizado em dois direitos-chave de permanência, como nome social e uso do banheiro conforme a identidade de gênero (Gaby, 2024). Tais cenas autorizam ler “portas e fronteiras” não como metáfora, mas como roteiros de passagem: um conjunto de micro ritos escolares (chamada, uniforme, portaria, banheiro) que, à maneira do que descreve Andrade (2012), disciplinam e normalizam corpos dissidentes, a ponto de exigir, no portão, a conformação imediata ao uniforme: “... ‘você só entra se você tirar essa blusa’” (Andrade, 2012, p. 131).

Ao colocar lado a lado desrespeito sistêmico e pequenas alianças interseccionais, como as de Paulinha com meninas pretas que “*abraçavam as nossas dores*” (Paulinha, 2025), as entrevistas mostram que a permanência não é apenas uma decisão individual, mas o efeito composto de arranjos institucionais e redes de cuidado.

As trajetórias de Gabriel, Gaby e Paulinha permitem observar que a permanência escolar não é apenas um dado institucional, mas o efeito cotidiano de redes de cuidado, especialmente entre pares que se ativam (ou falham) nos pontos de maior exposição: portões, corredores, banheiros, filas, intervalos. Quando essas redes funcionam, o reconhecimento é praticado (nome, pronome, defesa pública, mediação de conflitos). Quando falham, a escola converte o direito à educação num percurso de provas que empurra para a “evasão”, frequentemente expulsão social camuflada (Bento, 2011).

Nas entrevistas, os pares aparecem como agentes morais de primeira linha. Gabriel descreve um arranjo de proteção que envolve docentes e colegas: “*Tem muitos professores [...] que acolheram bastante [...] Amigos [...] brigavam por mim [...] lutando por um direito que não era nem dele, mas que ele via que era o justo*” (Gabriel, 2025). A formulação “lutar por um direito que não era nem dele” indica uma ética do comum, onde o pertencimento é sustentado quando alguns assumem a defesa de regras de convivência que beneficiam outros. Novamente, na chave pedagógica, bell hooks lembra que amor é ação e se traduz em “carinho,

afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta” (hooks, 2021, 47). Nesta lente, os gestos dos colegas de Gabriel não são “favores”, mas práticas amorosas que instauram condições mínimas de segurança para aprender.

Paulinha detalha a logística do cuidado entre pares, na qual amigos se posicionam como barreira protetiva nos pontos de maior risco: “*E um amigo meu que era gay [...] ficava ali na porta [do banheiro]*” (Paulinha, 2025). O mesmo relato destaca a solidariedade racializada das colegas: “*as meninas pretas [...] abraçavam as nossas dores*” (Paulinha, 2025). A cena evidencia como interseccionalidade (raça, gênero, classe) não é um conceito abstrato, mas uma gramática prática das alianças. São, muitas vezes, meninas negras, também alvo de racismo e sexismo, que percebem a violência com economia de explicações, ativando reconhecimento de modo imediato. Isso ecoa a literatura sobre feminismos negros, que sublinha a necessidade de ler os marcadores “em copresença” e pensar políticas situadas para o contexto escolar (Assis, 2019, p. 8).

Percebo que, nas “sublinhas” da entrevista de Paulinha, a interseccionalidade aparece de modo incisivo. Embora ela se afirme “branca”, ela mesma assinala que “*venho de uma família afro, né? Meu cabelo sempre foi crespo*”, detalhe que acionou, na escola, leituras raciais do seu corpo e efeitos práticos de controle (Paulinha, 2025). Esse marcador reaparece quando ela narra a transformação estética do cabelo: “*coloquei Rastafari [...] um Rastafari laranjado*”, e o impacto que isso causou num ambiente que prescrevia silhuetas e uniformes “neutros” (“camiseta branca e calça jeans”), evidenciando como gênero e raça/cabelo foram lidos juntos na disciplina cotidiana (Paulinha, 2025).

Ao tomar a autodeclaração de branquitude de Paulinha como dado (não a invalidamos), o que proponho é adicionar a ela o regime de heteroidentificação que incide sobre corpos lidos como negros em certos contextos e, no Brasil, o cabelo crespo é um dos signos privilegiados dessa leitura. Em outras palavras: quem eu digo que sou e como me leem nem sempre coincidem, e essa defasagem pode intensificar a vigilância e/ou mobilizar solidariedades. A literatura de feminismos negros tem mostrado que os marcadores operam em copresença e que ignorar essa copresença deforma tanto a análise quanto as respostas institucionais (Assis, 2019).

Na prática escolar, isso significa reconhecer que o mesmo “arranjo” (uniforme, corte de cabelo permitido, “decoro”) não pesa igual sobre todos os corpos e que mulheres trans com cabelo crespo e referentes estéticos afro (como o rastafari) são racializadas na porta da escola, no corredor e, sobretudo, no banheiro, onde gênero e raça condensam expectativas e medos. A própria narrativa de Paulinha permite ver esse duplo movimento. Ao mesmo tempo em que se

percebe “passável” e “feminina”, ela destaca o manejo contínuo do cabelo como tecnologia de gênero e marcador racial (alisamentos, colorações, extensões), compondo uma política da aparência para reduzir fricções no trajeto escolar.

Isso ajuda a explicar por que meninas negras reconheceram, com economia de explicações, o que estava em jogo: a polícia do gênero atingia Paulinha, mas a leitura racial (cabelo/estética/“excesso”) também a expunha, daí o gesto de “*abraçar as nossas dores*” e de fazer guarda na porta do banheiro (Paulinha, 2025). Nesse ponto, a contribuição de Patricia Hill Collins (2019) sobre “imagens de controle” ajuda a interpretar o quadro: estereótipos raciais e de gênero enquadram o que é visto como adequado/aceitável no corpo feminino negro (ou lido como tal), e insurgências estéticas (cabelo, maquiagem, roupas) costumam ser codificadas como “excesso” e punidas.

A triangulação gênero-raça-sexualidade apontada por Berenice Bento também é útil para pensarmos o dispositivo normativo que inventa o dimorfismo e inferioriza o feminino está articulado a hierarquias raciais e ao regime cisheterossexual (Bento, 2017). Nas rotinas de Paulinha, essa tríade se traduzia em micro atos, do comentário que “corrige” a sua nomeação, mencionando lembrar dos dizeres: “*Edvard, o nome dele*”, até a necessidade de cobertura para usar o banheiro sem violência (Paulinha, 2025). Não é casual, portanto, que a rede de apoio tenha sido composta, em parte, por meninas pretas, sujeitos que, por experiência histórica, já conhecem o peso das imagens de controle e ativam reconhecimento rápido e efetivo.

Esse enquadramento não corrige a autodeclaração de Paulinha, ele a complica à luz do que ocorre na escola. Ao dizer “*eu sou branca, mas venho de uma família afro [...] meu cabelo sempre foi crespo*”, Paulinha nos oferece a chance de pensar o colorismo e a racialização contingente, pois as fronteiras de branquitude podem ser negociadas e desfeitas conforme o corpo aparece e circula. Por isso, do ponto de vista metodológico e ético, adoto duas premissas: (1) não invalido a autodeclaração de Paulinha; (2) registro como seu corpo foi lido e tratado institucionalmente. Entre o quem sou e o como me leem, opera-se a violência e, também, as alianças que tornam a escola habitável. A dimensão nominal desse processo também é reveladora. Ao relatar que a nomeação correta lhe era reiteradamente negada, com a adoção do apelido “Edvard”, por exemplo, Paulinha explicita como gênero e raça se dobram um sobre o outro na produção de desautorização.

Concordamos com Lélia Gonzalez quando alude que negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles (Gonzalez, apud Assis, 2019). A frase, recuperada em leituras contemporâneas, ilumina a política da nomeação como campo de poder e violência simbólica, sobretudo quando o corpo é lido sob signos de negritude.

No percurso de Paulinha, renomear não apaga apenas a mulher, racializa o corpo pelo viés do “excesso” a ser contido. É nesse ponto que a interseccionalidade mostra sua força analítica, mas não para substituir a autodeclaração (“sou branca”), ao contrário, para complexificá-la à luz de como a escola leu e tratou seu corpo, produzindo, a partir dessa leitura, formas específicas de constrangimento e, simultaneamente, alianças que sustentaram sua permanência.

Desse modo, assumir a interseccionalidade no caso de Paulinha implica reconhecer que o mesmo arranjo normativo (uniforme, regras de “decoro”), o controle de circulação, não pesa igual sobre todos os corpos. Em certos contextos e momentos, o cabelo crespo e o rastafari acionam dispositivos de vigilância que adensam a experiência de quem já enfrenta o policiamento de gênero e, em outros, esses mesmos signos aproximam sujeitos cuja experiência histórica com o racismo e o sexismo favorece coalizões rápidas e eficazes. A ética que orienta esta pesquisa, portanto, é dupla: não invalida a leitura de Paulinha como mulher branca, mas insisto em registrar como o seu corpo foi racialmente lido e como essa leitura incidiu sobre portas, corredores e banheiros. É nesse entremeio (entre quem sou e como me leem) que se jogam tanto a produção da violência quanto a capacidade de resposta da turma. E é nele que as redes de apoio, sobretudo as tecidas por meninas pretas e colegas LGB, fazem a diferença, a interseccionalidade em ato, sustentando a permanência onde a norma falha.

Gaby, por sua vez, nomeia a norma comum que orienta as redes de apoio: “*primeiramente de tudo, eu acho que tem que ter respeito*” (Gaby, 2024). Esse “respeito” ganha corpo quando colegas e funcionários asseguram o uso do banheiro conforme a identidade e tratam pelo nome correto: “*Eles sabem que eu sou uma mulher trans [...], e eu posso entrar no banheiro [onde me identifico], de acordo com meu gênero*” (Gaby, 2024). Aqui, pares traduzem direito em rotina, compensando a ausência (ou timidez) de protocolos institucionais.

Essas cenas cotidianas devem ser lidas no interior de uma arquitetura disciplinar. Como mostra Andrade, a escola funciona “como um acampamento”, onde uma “rede de olhares” garante o controle interno, tornando visíveis aqueles que nela se encontram (Andrade, 2012, p. 153-154). Nessa paisagem, portões, corredores e banheiros tornam-se fronteiras morais. Andrade, em uma leitura foucautiana da sociedade disciplinar, demonstra, por exemplo, como o portão opera como lugar de adestramento, uma “miniatura” do poder em que normas são cobradas de maneira vexatória, afetando particularmente estudantes que não performam o gênero esperado (Andrade, 2012). No caso dos banheiros, a autora sublinha que são zonas de alta exposição corporal e, justamente por isso, espaços em que a vigilância e o risco se cruzam.

É nessa malha que as redes de apoio entre pares reconfiguram o espaço, quando as portas se tornam barreiras, amigos “fazem porta”. Quando o corredor se torna vigilância,

colegas “fazem escolta”. Eu proponho pensar essas práticas como “contrapedagogias do cotidiano”, modos de ensinar e aprender a coexistir que desobedecem à economia cisheteronormativa. Elas convertem o reconhecimento em acordos tácitos, revezamentos para acompanhar idas ao banheiro, combinados para intervir em insultos, pactos de nomeação correta, estratégias de “silenciar” a fofoca que deslegitima. Ao operar assim, os pares reescrevem o mapa moral da escola, redistribuindo riscos e acolhimentos de modo imediato.

Percebe-se, na trajetória escolar de Gaby, que “respeito” não é uma palavra abstrata: é um arranjo de acessos concretos (nome, banheiro, circulação), sem os quais a permanência se fragiliza. Quando ela é convidada a enunciar os mínimos institucionais para que a escola seja habitável, sua resposta é direta:

“Acho que o mais importante é o respeito. Respeitar o nome social é essencial, e a questão do uso do banheiro também. Na minha época, eu sofri muito por não poder usar o banheiro feminino. [...] As escolas precisam garantir que as meninas trans possam usar o banheiro correspondente à sua identidade de gênero. Isso faria muita diferença. [...] As pessoas trans [precisam] ser respeitadas pelos colegas, evitando qualquer tipo de bullying. Se elas se sentirem acolhidas, vão querer continuar estudando. A escola precisa ser um lugar seguro para todos” (Gaby, 2024).

Essa formulação nasce de uma biografia que entrelaça, desde o início, marcadores de raça, gênero e classe. À pergunta sobre autodeclaração étnico-racial, Gaby responde: “*Olha, eu me considero preta*”, ao mesmo tempo em que se reconhece “*uma mulher trans*” (Gaby, 2024). No plano familiar, ela cresceu com a mãe: “*minha mãe sempre foi minha mãe e pai*”, e que “*não concluiu o ensino fundamental*”, o que tensiona expectativas de itinerário escolar, tempo e trabalho (Gaby, 2024). Já na vida adulta, lembra de períodos em que “*precisava trabalhar*” e chegava “*muito cansada, mal conseguia estudar*”, situando a escolarização em meio a exigências laborais (Gaby, 2024). Essa copresença de marcadores (ser uma mulher trans, preta, de classe trabalhadora) não é pano de fundo, configura os modos pelos quais a escola a lê, a convoca e, nem raramente, tenta contê-la. Nessa chave, a própria literatura feminista negra tem insistido que não é possível falar em “acolhimento” se raça e classe são empurradas para as margens. Reconhecer a diferença não produz cisão, mas evita a “negação da diferença” que costuma servir de cimento para a exclusão (Assis, 2015; Lorde, 1984).

A escola aparece, nas lembranças de Gaby, como lugar de descobertas, mas também de curtos-circuitos administrativos. Houve gestão que buscou “criar” um banheiro “separado”, sob a justificativa de proteção, ainda assim, a regra vigente era a obrigação do uso do banheiro masculino, e ela mesma nomeia como “*bem difícil*” essa experiência, pois institucionaliza o constrangimento cotidiano (Gaby, 2024). Quando um improvável “meio-termo” surge (alguém

da comunidade acompanhá-la ao banheiro) a solução revela seu limite: como se acesso fosse privilégio condicional, vigiado, não direito. É o mesmo tipo de racionalidade que, segundo Andrade, transforma garantias em “concessões” dependentes da capacidade de “adequação” ao gênero inteligível, mantendo o pêndulo entre assujeitamento e resistência no cotidiano escolar (Andrade, 2012).

No plano da nomeação, outro vetor de reconhecimento atravessa sua memória: a insistência de “uma professora” em chamá-la pelo nome de registro, apesar de a turma e outros docentes já a tratarem por Gaby. “*Ela falava que o ‘correto’ era o de registro*” (Gaby, 2024). Em contraste, sua turma mobiliza uma política de amizade e enfrentamento, brigando por sua visibilidade no ritual de formatura para “*colocar o Gabi na camiseta*” (Gaby, 2024), explicitando que pertencer tem gramática concreta, impressa no corpo e no tecido. Esse parece ter sido o ponto decisivo, o reconhecimento que circulava entre pares, professoras e professores, muitas vezes mulheres e educadores sensíveis à diferença, e que não “anula” a violência institucional, mas disputa seus efeitos. Em suas palavras, “*tinham professores que me defendiam quando alguém fazia piada*” (Gaby, 2024), sinalizando que a sala de aula, a despeito do aparato de normalização, também comporta ilhas de acolhimento.

As microagressões, porém, aparecem cedo e são persistentes. Ela lembra “*piadas sobre a aparência*”, “*risadinhas*” e “*comentários*”, episódios que, embora “*muitos professores cortavam*”, reapareciam em outros espaços, como pátios e corredores. Em certos momentos, fala em “*tentativas de agressões*” e na necessidade de “*formas de defesa*”, o que ajuda a compreender como o clima de vulnerabilidade não é episódico (Gaby, 2024). Além disso, a violência não se limita aos muros escolares. Há um ambiente moral ampliado, expresso em “*povo da igreja*”, em “*caça às bruxas*”, que acompanha sua circulação e pressiona a escola a exercer controle (Gaby, 2024). A literatura registra essa simbiose entre o dentro e o fora da escola, pois “o que é aprendido lá fora, na família ou na igreja, é levado pra sala de aula, através de normas e valores morais” (Andrade, 2012, p. 223).

Quando Bento critica o “manto invisibilizante da evasão”, está precisamente apontando para histórias como a de Gaby. A linguagem administrativa que chama de “abandono” o que, na verdade, é expulsão por cansaço diante do cerco cotidiano. “Há um processo de expulsão, e não de evasão”, escreve, defendendo que se nomeiem com precisão as causas que empurram estudantes “diferentes” para fora (Bento, 2011, p. 555). Em outra passagem, a autora mostra como o “medo de contágio” opera, quantificando que 26,8% das pessoas entrevistadas em pesquisa relataram discriminação na escola, chegando a 40,4% entre adolescentes (Bento, 2011, p. 557). Andrade, por sua vez, nomeia de “evasão involuntária” o

processo em que a escola constrange até que a permanência se torne insuportável (Andrade, 2012, p. 248).

No meio desse cerco, Gaby construía táticas de vida que produziram pertencimento e abriam fissuras à norma. A primeira é o cultivo de redes de amizade que funcionam como “amparo”, na existência de um amigo que a “acompanhava” ao banheiro, colegas que “*compravam suas brigas*”, professoras que cortavam piadas e impunham limites (Gaby, 2024). A segunda é o investimento em atividades de visibilidade positiva, como o esporte. Em suas memórias, participar “*dos esportes da escola*”, conquistar “*medalhas*”, ser vista pelos docentes como “*muito boa*” em certas modalidades, tudo isso alterava o modo como ela circulava nos corredores (Gaby, 2024). A terceira é a própria aposta continuada nos estudos, mesmo quando o trabalho tinha de ocupar o centro do dia e a noite ficava “curta” para estudar. Nesse ponto, sua narrativa ecoa a formulação de Andrade sobre o cotidiano que oscila entre “assujeitamento e resistência”: ao “subverter as normas da escola” e “organizar a vida de outro modo”, estudantes travestis e trans “produzem novas sociabilidades” (Andrade, 2012, p. 250).

As interseccionalidades de Gaby também se deixam ver em uma política pessoal de presença/deslocamento. Não se entende como “militante ativa”: “*não sou uma pessoa de falar em público ou liderar movimentos [...] gosto de apoiar, leio, acompanhar*”, mas reconhece que “*responder comentários maldosos*” nas redes é, sim, uma forma de disputa do sensível (Gaby, 2024). Essa militância de retaguarda, por assim dizer, não é menor, pois se articula com as mediações que sustentam cada dia de aula sem explosão do conflito. Como nos lembra Bento, “nas frestas das normas habitam as resistências”, não se trata apenas de grandes atos, mas da invenção persistente de modos de estar (Bento, 2011, p. 558).

Ainda assim, o “amparo” (aquilo que rede e docentes conseguem fazer) nunca substitui o “aparato” (as garantias formais). Quando a escola terceiriza às amizades a gestão do conflito (o amigo que faz “minha segurança”, a turma que “consegue” o nome na camiseta), ela reconhece tacitamente que falhou em produzir condições universais de reconhecimento. A diferença entre “poder ficar” e “querer ficar” passa por assegurar direitos sem atalhos, isto é, a adoção de nome social em todos os registros escolares, acesso ao banheiro em conformidade com a identidade de gênero e regime de responsabilização para práticas de humilhação e chacota. A teoria só se realiza como prática quando esse mínimo institucional está garantido. É exatamente aqui que a literatura ajuda a qualificar o diagnóstico, revelando que a escola “funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero” (Bento, 2011, p. 555) e, sem intervenção, tenderá a reproduzir a heterossexualidade como regime, com seus correlatos de hierarquia e desqualificação.

Por outro lado, as mesmas memórias de Gaby demonstram que o reconhecimento não é um privilégio da “boa vontade”, porquanto é aprendível e ensinável. Quando professoras a defendem, quando colegas interditam piadas, quando a gestão cede a inscrições simbólicas (como a camiseta), temos pequenas lições públicas sobre como se convive na diferença, aquilo que hooks chamaria de prática do cuidado, no sentido de promover condições afetivas e éticas para a aprendizagem (hooks, 2021).

Gaby ilumina um ponto nevrálgico do nosso objeto, revelando como pares e redes de apoio fazem diferença, mas não podem operar como substitutos de políticas claras. O que sustenta a permanência não é só a simpatia de colegas e a coragem de algumas professoras, é o “aparato” que retira das pessoas trans o peso de negociar, dia após dia, sua própria humanidade. Quando isso não acontece, aciona-se o mecanismo que Bento chamou de “expulsão”, não uma saída voluntária, mas o ponto em que permanecer custa mais do que se pode suportar (Bento, 2011, p. 555). A boa notícia, insinuada nas frestas da narrativa, é que há um saber já em curso, inventado por Gaby e suas redes, que a escola pode aprender, um saber de transformar respeito em acesso, amizade em política e cuidado em norma. Sem isso, o amparo segue heroico, mas sempre insuficiente.

Nessa chave, como já afirmamos, redes de apoio são condições de possibilidade, mas não substituem políticas de reconhecimento. Novos elementos analíticos emergem das entrevistas e nos permitem avançar algumas hipóteses para pensar pares e redes. Uma delas é a “gestão do medo”. Gabriel relata: *“Eu tinha medo de ser agredido por alguns meninos [...] que tinham uma postura meio ameaçadora. Esse era o medo que eu tinha”* (Gabriel, 2025). O medo não paralisa quando existe anteparo coletivo, pois está na copresença do *“brigavam por mim”*, que traduz uma gestão compartilhada do risco que dilui a vulnerabilidade. Isso sugere que o indicador decisivo não é a presença zero de conflitos, mas a presença de respostas confiáveis.

Outro aspecto é a proteção territorial. Paulinha narra o amigo que *“ficava ali na porta [do banheiro]”* (Paulinha, 2025), performando um controle contra-hegemônico no exato ponto onde a instituição costuma disciplinar corpos (Andrade, 2012). Emerge disso a noção de “porteiro solidário” para descrever colegas que fazem frente, não para reproduzir a regulação, mas para desobstruir o acesso aos bens escolares (banheiro, aula, recreio, formatura).

Destaca-se ainda a existência dos acordos de nomeação. Em todos os depoimentos, o nome funciona como dispositivo de reconhecimento. Quando pares e professores garantem o tratamento correto, mesmo na ausência de norma explícita, produzem continuidade (hooks, 2021). Mas, quando o nome é negado ou “esquecido”, a cada aula se reinstaura a dúvida sobre

quem tem direito de estar ali. Isso cansa e corrói o vínculo de pertença, mas também pode gerar iniciativas de defesa em grupo.

A interseccionalidade também nos permite entrever a sinergia entre raça e gênero. O amparo de “meninas pretas”, indicado por Paulinha, reforça o que a literatura de feminismos negros descreve como coalizões situadas, ou seja, sujeitos atravessados por opressões convergentes tendem a reconhecer mais rapidamente a violência e a operar respostas solidárias (Assis, 2019). Essa convergência explica por que não basta “políticas universais” de convivência, por que são necessárias práticas interseccionadas (por exemplo, mediações feitas por monitoras negras e trans, rodas que discutam racismo e transfobia conjuntamente).

Na leitura crítica das narrativas, não foi difícil depreender, também, uma certa rotatividade no engajamento das redes de aliados. As entrevistas sugerem que redes informais sofrem com descontinuidade (formatura de colegas, rotatividade docente). Daí a importância de institucionalizar aquilo que começou como solidariedade espontânea, com procedimentos claros de nome social, banheiros acessíveis, canais para denúncia e resposta, sob pena de que a proteção dependa da “boa vontade” de poucos (Andrade, 2012; Bento, 2011).

Se do lado “micro” vemos redes que fazem a diferença, do lado “macro” persiste o que Bento chama de necrobiopolítica. Trata-se de conceito que nos permite compreender como a gestão estatal diferencia vidas “vivíveis” e “matáveis”, distribuindo reconhecimento de humanidade de forma desigual (Bento, 2018). Na chave educacional, isso se manifesta quando leis e diretrizes não chegam ao chão da escola, e quando a “preparação para a vida” justifica correções que ferem. Nessas condições, as redes de pares operam como traduções locais de direitos, insuflando vida onde a norma administrativa não alcança. Uma síntese útil para sustentar o argumento de que a turma faz a diferença, cabe destacar o que os pares fazem em modos de ação observáveis nas entrevistas: Realizam mediação imediata, ao interromper ofensas, chamar a atenção, “puxar” a conversa para outro foco (Gabriel); Escolta e cobertura, ao acompanhar até o banheiro, ocupar a porta, reorganizar os tempos do intervalo (Paulinha); Nomeação correta: agindo para insistir no nome e pronome, inclusive diante de adultos e em listas (Gaby). Testemunho público, expresso no “*brigavam por mim*”, deslocando o conflito do privado para o comum (Gabriel); Alianças interseccionadas, especialmente nos coletivos de meninas negras, colegas LGB, estudantes periféricos compartilhando o que Assis (2019) aponta como repertório de defesa (Paulinha).

A literatura de referência que usamos para ler criticamente as entrevistas ajuda a qualificar esses modos. Bento (2011) mostra que a escola é “guardiã das normas de gênero” e que o termo “evasão” obscurece processos ativos de expulsão (Bento, 2011). Andrade (2012)

descreve como, sem formação continuada e políticas claras, recai sobre estudantes o ônus da adequação, o que pode produzir “evasão involuntária” (Andrade, 2012). E hooks (2021) permite nomear a dimensão ético-afetiva desses arranjos: o amor, como prática, organiza o cuidar e, portanto, organiza a aprendizagem (hooks, 2021).

O que as entrevistas acrescentam, contudo, é a marca do desenho dessas práticas no tempo e no espaço. A defesa de Gabriel não é ocasional, é recorrente (“*brigavam por mim*”). A barreira de Paulinha na porta do banheiro se repete até que “passar” por ali deixe de ser ameaça, uma rotina de mitigação. O respeito exigido por Gaby não é espontâneo, é cultivado entre colegas que aprendem a agir: “*elas sabem que eu sou uma mulher trans*” (Gaby, 2024). Tudo isso sugere que redes de apoio são, ao mesmo tempo, produto e produtora de cultura escolar, nascem da necessidade e, ao persistirem, mudam a norma de convivência.

Nesse sentido, podemos lançar mão do conceito de “infraestruturas morais de permanência” para designar as camadas invisíveis de cuidado que pares constroem, muitas vezes antes de qualquer resposta da gestão. Essas infraestruturas incluem protocolos informais (quem avisa, quem acompanha, quem intervém), mapas afetivos do espaço (onde é seguro, com quem é seguro), pactos de memória (insistir no nome correto, lembrar docentes substitutos, orientar novatos). Elas operam prioritariamente nos limiares e fronteiras, como o portão, o corredor, o banheiro, no ponto onde a escola, segundo Andrade, intensifica seu olhar disciplinar (Andrade, 2012).

Mas, do ponto de vista político-pedagógico, redes de pares não devem ser romantizadas. Elas não podem substituir a responsabilidade da instituição por garantir direitos. Enquanto contrapedagogias, elas ensinam, de baixo para cima e nem sempre com a efetividade plausível, a escola a se tornar espaço habitável. Bento (2018) argumenta que o Estado distribui diferencialmente o reconhecimento de humanidade (Bento, 2018). A escola, como parte desse Estado ampliado, só se deslocará desse regime se incorporar essas redes como referência para a política, quando formalizar o que as turmas já fazem, reconhecer lideranças estudantis, apoiar com formação e recursos, e assegurar dispositivos de proteção nos pontos críticos do espaço.

Em síntese, as entrevistas mostram que a turma e as redes de afeto e acolhimento fazem diferença quando antecipam a violência e produzem barreiras solidárias, quando transformam reconhecimento em rotina (nome, banheiro, circulação), também ao articular alianças interseccionadas, com destaque para o papel de meninas negras, e quando distribui publicamente coragem, pois ninguém enfrenta sozinho. Quando esses elementos faltam, a mesma arquitetura de portões e corredores converte-se em maquinário de exclusão, a que Bento chama de expulsão e Andrade descreve como adestramento (Bento, 2011, Andrade, 2012).

3.1 Efeitos na trajetória: permanência, repetência e evasão

Este subtítulo analisa, em chave comparativa, como reconhecimento (ou sua negação) repercute nas curvas da escolarização, seja na permanência, repetência, ou seja, na evasão, nas trajetórias de Gabriel, Gaby e Paulinha. Tomo as entrevistas como eixo organizador e, em diálogo com a literatura de referência adotada na pesquisa, proponho que os resultados escolares dessas três histórias não derivam de “vontade individual”, mas de arranjos institucionais que distribuem chances (ou obstáculos) de continuar. Em termos analíticos, descrevo um *continuum* que vai da negação ao pertencimento, com paradas intermediárias de humilhação, resistência e invenção de redes de apoio. Tal *continuum* é atravessado por marcadores de raça, gênero e classe, e por uma gramática normativa de gênero que, como sustenta Bento (2011), faz da escola “uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”, de modo que chamar de “evasão” aquilo que, não raro, é expulsão, “é limitador” e “invisibilizante” (Bento, 2011, p. 557).

A narrativa de Gabriel evidencia, com rara nitidez, o modo como dispositivos cotidianos (nome civil imposto, banheiro negado, deslegitimação familiar mediada pela escola) vão sedimentando uma pedagogia da dor até converter a permanência em esforço insustentável. Ele rememora que, no 9º ano, “*acabei sendo reprovado por faltas*”, após recusar a chamada com nome morto e experimentar “punição” e “ameaça” da direção. Acrescenta que a escola acionou a família, dizendo que ele “*influenciava*” outra criança, e a avó “*acreditou mais na escola que em mim*”, um ponto de inflexão que desestabilizou seu entorno afetivo. Em outro momento, relata ter “*medo de ser agredido por alguns meninos [...] com postura ameaçadora*”, uma sensação difusa de insegurança que reorganiza deslocamentos e presenças na escola.

O conjunto de incidentes convergiu para um tipo de reprovação “por faltas” que, embora contabilizada como escolha do estudante, resulta de pressões objetivas exercidas pela instituição, pelos pares e pela mediação familiar acionada pela escola. A literatura tem insistido que etiquetar tal desfecho como “evasão” encobre a cadeia de eventos expulsivos: “há um processo de expulsão, e não de evasão”, alerta Bento (2011, p. 555), pedindo precisão causal para que políticas enfrentem a raiz do problema.

Nesse sentido, a experiência de Gabriel espelha a performance disciplinar do espaço escolar descrita por Andrade, uma vez que regimentos definem “vestimenta adequada” e constroem um “modelo a ser seguido” cuja elasticidade é mínima, a direção ocupa lugar de “autoridade” não raras vezes exercida por “gestos, ações, conversas individualizadas”, enquanto ao aluno “cabe a obediência” (Andrade, 2012, p. 183). O efeito prático é que, quando

estudantes trans “subvertem normas”, o pêndulo entre assujeitamento e resistência se acentua atraindo respostas personalistas, desde a advertência moral até a supressão de participação em eventos que não se registram como violência, mas como “gestão” do cotidiano.

A inflexão de Gabriel não ocorre, contudo, sem invenção de saídas. Após o 9º ano, ele reconstrói o percurso por vias alternativas (EJA/Enceja), numa espécie de deslocamento institucional para reaver o direito à certificação fora do ambiente que o desautorizava. A passagem por um curso técnico também se transforma em momento de nomeação identitária. Ele conta que, barrado no banheiro por um segurança e exposto pela coordenação, ele encontra, paradoxalmente, numa aula sobre nome social o gatilho para “*se reconhecer como homem transexual*”, evidenciando a ambivalência pedagógica de espaços que, ao ferirem, também fornecem linguagem e instrumentos de reivindicação.

No limite, o caso de Gabriel confirma a crítica de Bento (2011), de que não basta contabilizar abandono, é preciso evidenciar as “tecnologias de normalização” que, sob a cortina da neutralidade, selecionam quem permanece. Em termos de política pública, isso exige que a escola reconheça o direito ao nome e ao banheiro, estabeleça protocolos formais de respeito e crie dispositivos de proteção ativa. Em sua ausência, a repetência vira efeito colateral previsível, e a “evasão”, um índice frio, torna-se o modo burocrático de narrar uma expulsão.

A trajetória de Gaby compõe o polo oposto do *continuum*, porquanto ela conclui a educação básica ancorada em laços sólidos de pertencimento entre pares e docentes. Esse pertencimento não é romântico, é tecido em estilhaços, entre “papos” moralizantes de gestoras (“*não precisava disso*”, “*o que seus pais vão pensar?*”) e gestos de autorização obtidos, muitas vezes, pela força da adesão da turma. Em uma passagem, ao ser escolhida para rainha de carnaval, a diretora e o coordenador interpelam sua participação, e Gaby reafirma: “*se 44 decidiram por mim [...] eu vou*”, e a autorização sai, mas não sem antes converter o tema em pauta pública no pátio.

Em sua memória, o período final da escolarização condensa um reconhecimento que não é apenas retórico: “*no terceiro, meu nome social já estava na camiseta da turma [...] fui convidada a ser oradora da formatura [...] eu me senti vista*”, conta, sintetizando como a “visibilidade” em rituais de passagem é gesto de cidadania no microcosmo escolar (Gaby, 2024). Esse reconhecimento, embora situado, opera como antídoto à pedagogia da dor. Como categoria teórica, tal reconhecimento dialoga com a crítica de Nancy Fraser às dicotomias entre redistribuição e reconhecimento, considerando que uma escola justa precisa articular ambos, acesso a bens e oportunidades (redistribuição) e validação das identidades, isto é, reconhecimento, sob pena de converter a diferença em ornamento (Fraser, 2023).

Importa notar, porém, que pertencimento não encerra a vigilância social sobre corpos trans. Após a escolaridade básica, já no campo esportivo federado, Gaby nos informa sobre reiteradas exigências hormonais e documentais que reinscrevem a lógica da suspeita, por meio de questionamentos sobre elegibilidade e provas hormonais, deslocando o debate para uma biopolítica do desempenho e de uma suposta justiça competitiva (Gaby, 2025). Aqui, a lente de Bento sobre necrobiopoder ajuda, por aludir a regimes que administram vidas “excedentes”, estabelecem curvas de tolerância e controle, permitindo existir sob condições e exames contínuos. Em termos de efeitos de trajetória, isso significa que o sucesso escolar de Gaby não imuniza contra novas fronteiras, mas demonstra, antes, que redes densas de reconhecimento produzem capital simbólico e emocional para enfrentar o pós-escola.

Do ponto de vista escolar estrito, a história de Gaby ilumina outro achado, do respeito como prática e acesso. Em mais de um trecho, ela demarca que “*primeiramente [...] tem que ter respeito*”, mas, sem nome na lista, sem banheiro no cotidiano, sem circulação sem constrangimentos, o respeito desmancha na prática, e a permanência vacila (depoimentos convergentes nas entrevistas). O fio que ata conclusão do ciclo e sentido de pertencimento é, portanto, institucional, quando a escola materializa reconhecimento em práticas (nome civil substituído por nome social em documentos internos, banheiros garantidos, mediação proativa de conflitos), a probabilidade de conclusão aumenta.

A linha de Paulinha atravessa décadas e revela tanto o peso do controle quanto a potência de respostas coletivas. Ela narra segregações de gênero rígidas (“*meninos para cá, meninas para lá*”), pavor de “*tirar a camiseta*” nas aulas e a proibição explícita de “*usar roupa feminina*”, sob alegação de “*denegrir a imagem da escola*”, um regime de disciplina que vai do código de vestimenta ao policiamento moral de gestoras. Mas o ponto que altera a curva, na sua história, é a emergência de uma autoridade estudantil reconhecida pelos pares: “*fui eleita líder de sala [...] unânime*”, diz, explicitando que colegas do noturno, “*em atraso*”, viram “*uma trans inteligente que poderia lutar pela sala*”. Na mesma toada, ela pauta temas de classe, como a regra de “*não poder entrar com roupas de cores*” em escola que pressupunha uniforme branco inalcançável para o grupo social que frequentava a escola, e traz para o centro o argumento: “*nós éramos pessoas pobres*”, “*eu usava roupa que me davam*”. (Paulinha, 2025)

Do ponto de vista da teoria, a liderança de Paulinha não é anedótica, ela corporifica o mecanismo de “resistência que gera novas sociabilidades” na escola (Andrade, 2012, p. 250), no qual estudantes travestis e transexuais, ao recusarem regras que as degradam, reconfiguram o campo do possível e atraem aliados. Ademais, sua narrativa solicita uma lente interseccional, embora se leia como “mulher branca”, ela situa “vir de família afro” e ter “cabelo crespo”,

episódios em que a performance capilar (rastafári, trançados) evoca leituras racializadas do corpo e produz reações institucionais, evidenciando o imbricamento entre racismo, cisnorma e classismo. Na realidade, sua branquitude autodeclarada não impede que marcadores fenotípicos e estéticos acionem gramáticas de suspeição, tampouco apagam que sua permanência foi conquistada no cruzamento de gênero com classe, porquanto declara que “*trabalhava de empregada doméstica*”, e “*usava o que davam*”, enquanto performava uma autoridade legítima diante da turma e mediava outras normas.

Ao mesmo tempo, sua história deixa ver a ambivalência do reconhecimento institucional pois, se por um lado, a posição de “líder de sala” legitima a sua presença, por outro, ela convive com “negação de participação” em atividades (“*não, você não vai participar e acabou!*”) e uma disciplina que “escancarava” o preconceito, mostrando que conquistas estudantis podem coexistir com vigilâncias escolares. Nesse espelho, as redes de apoio (docentes aliados, amigas que “brigavam por mim” em outros casos) funcionam como amortecedores de danos; não substituem políticas, mas ampliam margens de manobra.

Os três percursos convergem para um ponto nevrálgico: quando escolas tratam reconhecimento como “favor”, e não como direito, a permanência fica condicionada ao humor da gestão, à “leitura” moral de docentes ou à maioria da turma. Esse regime condicional esconde-se em “interpelações” familiares (“*o que o pai vai pensar?*”), em convites à “discrição” (“*não precisa disso*”) e em soluções improvisadas (“*banheiro de deficiente lá no fundo*”), às quais estudantes aderem por sobrevivência cotidiana.

As entrevistas mostram que pares e alguns docentes criam, não raro, “ilhas de reconhecimento”, através de amigos que “brigavam” por Gabriel e “lutavam” por um direito que “não era nem deles”; professoras que “acolheram bastante”, colegas que “viam uma trans inteligente que podia lutar pela sala”. Tais redes são decisivas para a permanência, uma vez que funcionam como microclimas afetivos, redes de proteção informal e instâncias de validação. Contudo, as mesmas entrevistas explicitam que, quando faltam “acessos mínimos” (nome, banheiro, circulação), as redes tornam-se apenas paliativas e “respeito” se converte em um discurso sem corpo, o peso da mediação de conflitos escorre para os ombros dos próprios estudantes, que passam a negociar com seguranças, coordenadores, diretores e colegas, como se sua presença exigisse “prova” diária de compatibilidade com a escola.

Aqui, o argumento de Bento (2011) sobre a “engenharia de produção de corpos normais” é crucial: não se trata de “saber conviver”, mas de reconhecer que a escola participa da fabricação ativa de normalidades e estranhamentos. A diferença é constitutiva, e o custo de “produzir o hegemônico” é a violência reiterada contra os que destoam (BENTO, 2011, p. 556-

557). Em linguagem de trajetória, isso significa que redes de apoio sem aparato normativo (protocolos, formação continuada, fluxos de atendimento) produzem ganhos locais e precarizados. Quando o aparato existe (normas claras, diários com nome social, banheiros garantidos, regimento que coíbe “brincadeiras” e lhe dá consequência), o amparo floresce e se estabiliza.

No caso de Gabriel, a “reprovação por faltas” vem após recusas a responder pelo nome morto e episódios de coação. No plano macro, isso deve ser lido como efeito de arranjos que inviabilizam a frequência (deliberação de “não ir” para não sofrer, medo de atravessar o pátio, antecipação de humilhação na chamada). Tal dinâmica dialoga com a crítica de Andrade ao “regimento” que determina, por exemplo, vestimenta “adequada” sem defini-la, abrindo margem a leituras morais situadas que, por sua vez, acionam controle disciplinar (Andrade, 2012, p. 183). Em termos de política, isso sugere que “repetência” não é apenas indicador pedagógico, é também sintoma institucional. Ou seja, se a cada chamada o estudante tem que negociar quem ele é, a cada ida ao banheiro precisa pedir autorização, e a cada atividade enfrenta o “não vai participar e acabou”, o sistema produz, com aparência de neutralidade, o cenário perfeito para não-frequência.

As entrevistas mostram que a gramática da diferença não é um único eixo. Em Paulinha, o marcador de classe é explícito: “*eu usava roupa que me davam*”, “*trabalhava de empregada doméstica*”, e a pauta como líder de sala incorpora o argumento de que regras de uniforme punem desigualmente os pobres. Ao mesmo tempo, ela associa origem familiar afro e cabelo crespo a episódios de reação institucional, uma intersecção onde a leitura racializada do corpo opera junto à cisnorma para acionar contenções.

Em Gaby e Gabriel, o eixo central é gênero, mas jamais isolado. A reação familiar mediada pela escola (no caso de Gabriel) e o papel da turma como garantidora de legitimidade (no caso de Gaby) são atravessados por dinâmicas de classe (noturno, escola pública, trabalho) e por moralidades que circulam entre igreja e sala de aula, como também revela Andrade ao discutir “culturas juvenis” e a porosidade dos circuitos normativos entre casa, igreja e escola (Andrade, 2012, p. 224). A consequência é que políticas universais de “aceitação” soam insuficientes e é preciso um desenho situado, sensível a como raça e classe modulam a probabilidade de permanência e a forma de experimentar a violência.

As entrevistas (e a própria tese de Andrade, bastante explorada aqui) expõem a centralidade da direção/coordenadoria na calibragem cotidiana do possível. Por vezes, a “gestão” aparece como conversa privada que “pede” para tirar maquiagem, “orienta” a ir “menos produzida”, ou “sugere” banheiro alternativo. Em outras, transforma-se em assembleia

em pátio para disciplinar uma participação. Esse padrão confirma a observação de Andrade sobre a “supremacia” dos diretores construída regimentalmente e a margem de decisões “desconhecidas da maioria” (Andrade, 2012, p. 183).

Em termos de efeitos de trajetória, tal assimetria significa que a permanência pode depender mais do *ethos* da gestão do que de uma política objetiva, convertendo o direito em sorte. É aqui que o enquadramento normativo (decretos sobre nome social; protocolos de uso de banheiros; regimentos que definam discriminação e suas consequências) opera como contrapeso, uma vez que permite previsibilidade, reduz arbitrariedade e desloca a gramática do “favor” para a do “direito”.

Se organizamos as três histórias no eixo reconhecimento–pertença–permanência, vemos, de um lado, Gaby: vínculos fortes, reconhecimento simbólico em ritos de passagem, conclusão do ciclo e capital social para enfrentar novas fronteiras. No outro polo, Gabriel: negação institucional reiterada, humilhações e medo que, combinados, culminam em repetências e abandono, ainda que compensados depois por rotas alternativas (EJA/Enceja). Paulinha, por sua vez, encarna a “chave de inflexão”: da violência e do controle, ela desloca-se ao protagonismo estudantil e, mais tarde, ao magistério, fazendo de sua própria presença uma tecnologia de reconhecimento para outros, algo que Andrade testemunha em sua trajetória docente ao dizer “realizei meu trabalho [...] conquistando o carinho dos alunos”, apesar de vigilância e tentativas de deslegitimação por pares (Andrade, 2012, p. 79).

A chave comum é a militância, entendida aqui como prática cotidiana de tomada de palavra, organização de sala, interpelação crítica de regras e criação de alianças, lutas que reescrevem a curva da permanência. Em Paulinha, a eleição como líder traduz reconhecimento público da competência e instala uma autoridade que negocia, tensiona e, às vezes, vence. Em Gaby, a turma que luta e estampa o nome social na camiseta e a convida à tribuna da formatura não oferece só afeto, mas também guarida política. Mesmo em Gabriel, onde o desfecho imediato é a evasão, há militância na recusa de responder pelo nome morto e na busca posterior por certificação.

Além disso, três aspectos adicionais, menos tematizados até aqui, ajudam a ler os efeitos na trajetória. Um aprendizado paralelo ocorre, por meio do que podemos nominar de currículos de proteção. Os depoimentos indicam que estudantes trans desenvolvem “currículos à parte” de proteção, aprendem quais corredores evitar, em quais horários ir ao banheiro, quem são os professores que “acolhem” e com quem “não dá”. Em Gaby, isso aparece como conhecimento tácito de com quem negociar eventos. Em Gabriel, como mapeamento de

ameaças. Mas esse “currículo” consome tempo e energia que, em uma escolarização justa, deveriam estar alocados ao estudo, deslocamento de custo que a escola raramente reconhece.

Outro ponto menos abordado, mas não invisível, é a credibilidade e mediação familiar. Quando a escola acusa Gabriel de “influenciar” uma criança, e sua avó “*acredita mais na escola que em mim*”, revela evidências de como a instituição sequestra a credibilidade do estudante, com efeitos diretos sobre o suporte doméstico, um elemento que sabemos ser crucial de permanência. Tais episódios vinculam-se à observação de Bento (2011) de que a homofobia organiza relações sociais e “regula comportamentos”, inclusive fora dos muros escolares (Bento, 2011, p. 556).

Como corolário, também é possível entrever outra questão, a do tempo como recurso desigual, materializado em prejuízo. Reprovações e “paradas” custam tempo, muitas vezes, anos, que não é neutro, porquanto recai mais pesadamente sobre quem trabalha (caso de Paulinha, no passado) e sobre quem precisa reconstruir percursos em EJA/Enceja (caso de Gabriel). A literatura pós-crítica sobre fracasso escolar e pessoas trans alude que tais interrupções decorrem de “tecnologias de normalização cis/heteronormativa”, e não de “falta de mérito” (Salvador; Oliveira; Franco, 2021).

As entrevistas de Gabriel, Gaby e Paulinha, em diálogo com Bento (2011) e Andrade (2012), permitem afirmar que “permanência, repetência e evasão” não são destinos individuais; são efeitos sociais distribuídos diferencialmente por regimes de reconhecimento. Onde a escola materializa reconhecimento em práticas (nome social, banheiro, mediação de conflitos, regimentos anti-discriminação) e onde pares e docentes articulam redes de apoio, produz-se pertencimento e, com ele, permanência (o caso de Gaby). Onde a instituição terceiriza a gestão do conflito para o próprio estudante, para a turma, mas deslegitima sua identidade e convoca a família como força de contenção, o efeito esperado é a evasão (o caso de Gabriel), que, não por acaso, encontra a certificação fora da escola. Onde a militância estudantil opera como chave de inflexão, liderando a turma e tensionando regras, a permanência se converte em plataforma de transformação (o caso de Paulinha).

Ao chamar “evasão” o que de fato é, muitas vezes, expulsão, corremos o risco de naturalizar a desistência e obscurecer as responsabilidades institucionais. O que as entrevistas ensinam é que o reconhecimento, enquanto combinação de práticas, afetos e normas, não é ornamento, mas a condição de possibilidade para que existir, aprender e concluir não sejam atos heróicos, e sim direitos exercidos cotidianamente. (Bento, 2011; Andrade, 2012).

3.2 EXISTIR É POLÍTICO: CARTOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA E AGENDA DE PERMANÊNCIA

A escola, em sua promessa de universalidade, apresenta-se como um espaço que deveria garantir a todas e todos o direito fundamental à educação. Contudo, para sujeitos trans, esse espaço é frequentemente marcado por exclusões sistemáticas, humilhações e mecanismos institucionais que produzem a evasão. As narrativas de Gabriel, Paulinha e Gaby permitem identificar um núcleo comum de experiências: a exclusão nasce do preconceito, seja em sua forma explícita, o insulto, a injúria, o *deadnaming* (desrespeito ao nome social), seja em suas formas naturalizadas, como a segregação de banheiros, a imposição de normas disciplinares, os discursos moralizantes de gestores e professores.

Essa constatação não é isolada. Bento (2011, p. 549–551) observa que as tecnologias de produção do gênero se atualizam continuamente e que a escola atua como uma das principais instâncias de fabricação das diferenças, produzindo sujeitos reconhecíveis e legitimando certos modos de existir enquanto marginaliza outros. Ou seja, a escola não apenas transmite conteúdos, mas fabrica corpos inteligíveis e inteligibilidades possíveis, reforçando normas que definem quem pode ou não habitar legitimamente seus corredores. A evasão, como vimos anteriormente, não é um acidente: trata-se do produto final de um processo contínuo de exclusão e precarização da experiência escolar.

A análise das entrevistas evidencia que a evasão escolar se dá por fatores internos e externos, mas todos convergem em torno de um mesmo núcleo, o preconceito. Gabriel foi levado a abandonar a escola após sucessivos episódios de hostilidade institucional e pela recusa em reconhecer sua identidade de gênero. Paulinha, embora tenha conseguido retornar, enfrentou resistências sistemáticas, desde o bullying no ensino fundamental até as disputas com gestoras e supervisoras para que seu nome social fosse respeitado. Já Gaby, que contou com uma rede de acolhimento familiar e escolar mais sólida, conseguiu concluir seus estudos, mas não sem enfrentar barreiras sutis e constantes vigilâncias sobre seu corpo e comportamento.

Se a exclusão nasce do preconceito, a permanência e a superação, por outro lado, só se tornam possíveis quando sustentadas pelo amor, pelo afeto e pelo acolhimento. É nesse ponto que a leitura de bell hooks se torna fundamental. Em Tudo sobre o amor, hooks (2020) argumenta que o amor deve ser compreendido como prática ética, como ação que reúne cuidado, respeito, reconhecimento e compromisso. Para a autora, o amor não é um sentimento abstrato, mas um fazer cotidiano que tem poder transformador. Ao relatar suas experiências, os três entrevistados reforçam essa perspectiva, evidenciando o apoio de amigos, familiares e professores aliados como decisivo para diminuir o impacto da dor causada pelo preconceito e para possibilitar a continuidade dos estudos.

Paulinha afirma que, mesmo quando a escola tentava silenciá-la, encontrou em seus colegas força para permanecer: *“eu era muito querida na escola, muito mesmo. Então, assim, eu sabia que, quando eu falasse, eles iam ouvir. Eu tinha esse poder”* (Paulinha, 2025). Gaby recorda que sua mãe e seus professores foram fundamentais para legitimar seu processo de transição, evitando que o preconceito se tornasse insuportável. Gabriel, embora tenha experimentado o extremo da evasão, também encontrou acolhimento em alguns amigos, que o ajudaram a não naturalizar a violência sofrida.

Esse movimento dual, preconceito como causa da evasão e amor como fundamento da permanência, constitui o fio condutor deste trabalho. Como sintetiza Bento (2017, p.?), “o gênero é uma máquina de produção de corpos, mas também um espaço de resistência, onde as normas podem ser tensionadas”. A resistência, nesse caso, emerge não apenas nos grandes gestos políticos, mas também nas micro resistências cotidianas, como recusar-se a responder ao *deadname*, exigir respeito nos rituais escolares, mobilizar pares para garantir o uso do nome social.

Ao afirmar que “existir é político”, este capítulo propõe uma leitura que se ancora na noção de que a própria presença de corpos trans nos corredores escolares já constitui uma prática de resistência. Como lembra hooks (1994), em *Ensinando a Transgredir*, a educação como prática da liberdade implica transgredir fronteiras impostas pelo racismo, pelo sexismo e pelo classismo, produzindo espaços onde a diferença não seja apenas tolerada, mas reconhecida como potência. Essa pedagogia da transgressão encontra ressonância nas experiências relatadas: Gabriel, ao judicializar sua luta; Paulinha, ao ocupar lideranças estudantis; Gaby, ao mobilizar o esporte como espaço de reconhecimento.

Trata-se, portanto, de uma cartografia de resistências, em que cada sujeito redesenha os mapas possíveis da permanência escolar. Como Bento (2018) afirma, o Estado, e por extensão a escola, exerce um necrobiopoder, distribuindo de maneira desigual quem pode ou não viver uma vida reconhecida como legítima. Ao mesmo tempo, cada ato de resistência subverte essa lógica, reclamando para si o direito de existir e aprender, de estar ali, de retornar.

Ao se analisar o conjunto das falas, percebe-se que a trajetória escolar de sujeitos trans é atravessada por uma constante tensão entre processos de abjeção e possibilidades de reconhecimento. Bento (2011), em seu artigo “Na escola se aprende que a diferença faz diferença”, sublinha que a escola atua como uma das principais instituições reguladoras da diferença, naturalizando o lugar da exclusão. A experiência de Paulinha, por exemplo, mostra como desde cedo a escola produziu mecanismos de humilhação, chamando-a pelo nome de

batismo masculino e associando sua identidade de gênero a insultos como “*Edmulher*” (Paulinha, 2025)

Esses insultos não são apenas ofensas isoladas, constituem-se como práticas sistemáticas que visam reduzir o sujeito trans a uma condição de não reconhecimento. Em outra obra, Bento (2017), tematizando o que chamou de “A Reinvenção do Corpo”, argumenta que a experiência trans evidencia como o gênero é permanentemente produzido e policiado nos corpos, mas também como esses corpos resistem, reinventando-se diante da violência normativa. É nesse espaço de reinvenção que Paulinha se fortalece, transformando o insulto em combustível para disputar liderança e reconhecimento, como se verá em sua eleição como representante de turma no ensino médio.

Gabriel, por sua vez, ilustra de maneira contundente a face mais brutal do dispositivo escolar: a produção da evasão. Ao ser proibido de usar o banheiro masculino em seu curso técnico, foi empurrado para uma segregação que simbolicamente o deslocava para fora do espaço escolar. Com o conceito de necrobiopoder, de Bento (2018), entendemos que o Estado exerce poder não apenas ao deixar viver ou fazer morrer, mas ao regular quem pode habitar legitimamente o espaço da cidadania e quem é relegado à condição de vida matável. Quando a escola nega a Gabriel o direito de usar o banheiro de acordo com sua identidade, está implicitamente declarando que sua vida escolar não é digna de ser reconhecida, empurrando-o para a margem da experiência educativa.

Já Gaby, embora tenha vivido uma trajetória marcada por maior acolhimento, também revela os limites da aceitação escolar. Ela afirma que, ao reivindicar o nome social, contou com respeito imediato da maioria dos colegas e professores, mas sempre precisou reafirmar diariamente essa identidade. Esse processo cotidiano de insistir no respeito mostra que o acolhimento não é automático, é conquistado pela presença constante, pela afirmação do corpo e pela mobilização de pares. Novamente em termos de Bento (2017), trata-se da “reinvenção do corpo” como prática política, em que o sujeito trans assume a agência de construir novas possibilidades de existência no espaço escolar.

Essas três narrativas, embora distintas, convergem em um ponto fundamental, o da escola que é simultaneamente espaço de exclusão e de resistência. Essa contradição está no centro da reflexão proposta por bell hooks (1994). Para hooks, a sala de aula pode tanto reproduzir sistemas de dominação, racismo, sexismo, homofobia, quanto se tornar espaço de contestação, desde que o afeto e a transgressão sejam assumidos como princípios pedagógicos.

Essa perspectiva se revela com clareza na fala de Paulinha, quando narra sua estratégia de enfrentamento: “*não gosto, não quero, não é assim*”. Sua recusa em aceitar passivamente as

regras impostas pela gestão mostra a potência da transgressão como prática política. Da mesma forma, quando Gabriel decide registrar boletim de ocorrência contra a instituição que o violentou, está deslocando a luta do campo privado da dor para o espaço público do direito. E Gaby, ao conquistar medalhas no esporte e mobilizar a comunidade escolar em torno de sua performance, transforma sua presença em espaço de reconhecimento coletivo.

O que emerge, portanto, é uma cartografia de resistências múltiplas, na judicialização como estratégia (Gabriel), o confronto discursivo e a liderança (Paulinha), a mobilização de pares e a visibilidade positiva (Gaby). Cada uma dessas formas, ao seu modo, confirma o que hooks (2000) defende em “Tudo sobre o amor”: a permanência só se sustenta quando há redes de cuidado e afeto. O amor, entendido aqui não como romantização, mas como prática ética de reconhecimento e justiça, acolhimento, identificação, empatia, como a base sobre a qual essas resistências se tornam possíveis.

Esse aspecto é central para compreender que a permanência escolar de sujeitos trans não pode ser reduzida a políticas de tolerância ou a normativas formais. Mais do que decretos ou circulares, o que garante a permanência é a existência de uma ética amorosa nas relações cotidianas. Como aponta hooks (2000, s.p.) “onde há abuso, a prática amorosa fracassou”. A escola, ao insistir no *deadname*, ao segregar banheiros, ao expor estudantes trans em situações de humilhação pública, fracassa em sua prática amorosa e, conseqüentemente, fracassa em sua função educativa.

No entanto, quando professores chamam estudantes pelo nome social, quando colegas formam redes de apoio, quando a comunidade escolar reconhece o protagonismo desses sujeitos, o que se constrói é uma prática amorosa capaz de transformar a experiência escolar. É essa dimensão que diferencia a trajetória de Gabriel da de Gaby e Paulinha: a ausência ou a presença de redes de afeto.

É nesse ponto que se pode articular a noção de existir é político. A simples permanência de um corpo trans na escola é, por si só, um gesto político, porque desafia a norma que busca apagá-lo. Bento (2017), ao discutir a reinvenção do corpo, lembra que “assumir um gênero é um processo de longa e ininterrupta duração”. Essa afirmação, quando lida à luz de hooks (1994), que defende a educação como prática da liberdade, permite compreender que o existir de sujeitos trans nos corredores escolares é uma luta contínua, onde cada gesto, cada fala e cada presença é marcado por tensões, mas também por possibilidades de transformação.

Vale salientar aqui que bell hooks entende o amor não apenas como um sentimento privado, mas como uma força ética, política e transformadora. Para ela, amar envolve responsabilidade, cuidado, compromisso e a capacidade de reconhecer a dignidade do outro.

Nesse sentido, o amor é um ato de resistência contra estruturas de dominação que naturalizam a violência e a desumanização. Ao propor o amor como prática, hooks se desvia da ideia de que ele seja um afeto espontâneo, situando-o como escolha consciente que fundamenta relações mais justas e emancipatórias. O amor, então, se torna um princípio capaz de sustentar processos de mudança social, já que possibilita vínculos que desafiam as lógicas de opressão e exclusão. Não à toa, quando trata da educação como prática da liberdade, ela dialoga com Paulo Freire e critica modelos pedagógicos bancários, em que estudantes são receptores passivos do saber. Para ela, ensinar é um ato político, que deve estimular a curiosidade, a autonomia e a capacidade crítica, conectando o conhecimento acadêmico às experiências concretas de vida. Essa pedagogia engajada pressupõe a criação de espaços democráticos e afetivos, onde a escuta, o respeito e a valorização da diversidade são centrais. Assim como no amor, a educação libertadora se apoia na reciprocidade e na responsabilidade mútua, permitindo que professores e alunos se reconheçam como sujeitos ativos em um processo coletivo de transformação. Aqui, a diferença fulcral é que o amor e o apoio parecem mais horizontais que generalizados, porque foram terceirizados e ou relegados para um nicho da turma, e não produzidos de forma simétrica no conjunto do tecido escolar.

Assim, ao avançarmos, podemos olhar pelo avesso deste cenário, e consolidamos um ponto, destacando a evasão escolar não como fenômeno individual, mas estrutural, derivado de mecanismos de exclusão que a escola insiste em reproduzir. Com efeito, a permanência também não é um dado, ela depende de práticas coletivas de cuidado, reconhecimento e amor, mesmo que não generalizados ou institucionais. Essa tensão será detalhada nas próximas seções, mas já aqui se anuncia como o núcleo crítico-propositivo que responde nossa angústia de pesquisa.

As trajetórias de Gabriel, Paulinha e Gaby permitem visualizar um contínuo entre negação/humilhação/evasão e reconhecimento/pertencimento/permanência. Essa dialética é fundamental para compreender o modo como a escola opera como dispositivo de exclusão, mas também como espaço possível de acolhimento. Berenice Bento (2017), em “Transviad@s”, lembra que os dispositivos de gênero funcionam produzindo normas que regulam os corpos, mas também abrem fissuras pelas quais emergem resistências. Essa leitura ajuda a entender que cada ato de Gabriel ao recusar o *deadname*, cada palavra de Paulinha ao confrontar a gestão, cada gesto de Gaby ao afirmar sua identidade nos esportes, são formas de resistência que desestabilizam a norma e cimentam outras consequências e relações.

Essas resistências, no entanto, não anulam a dor. Ao contrário, emergem da dor, transformando-a em potência. Paulinha recorda que sofreu ao ser constantemente deslegitimada, mas encontrou força para usar a fala como arma: “*não gosto! não quero! vou*

chamar minha família!”. Gabriel relata a humilhação de ser deslocado para o banheiro de pessoas com deficiência, mas transformou esse episódio em ponto de inflexão, acionando a justiça. Gaby, mesmo acolhida, precisou repetir diariamente: “*meu nome agora é Gabriele!*”, mostrando que até mesmo no acolhimento há a necessidade constante de reafirmação.

A leitura dessas experiências à luz de bell hooks revela a centralidade do amor como prática política. Quando colegas, amigos e familiares oferecem suporte a esses sujeitos, estão praticando uma forma de amor que sustenta a permanência. Quando professores insistem em validar o nome social, estão produzindo justiça amorosa. Por isso, hooks insiste que falar de amor em uma cultura do desamor é revolucionário, a permanência de sujeitos trans na escola só é possível quando o amor é praticado como ética de vida.

Essa ética amorosa se opõe frontalmente à lógica do necrobiopoder identificada por Bento (2018), segundo a qual o Estado e suas instituições distribuem de maneira desigual o reconhecimento de humanidade, decidindo quais vidas são vivíveis e quais são descartáveis. A escola, ao expulsar simbolicamente estudantes trans, reitera essa lógica de exclusão. Mas, ao mesmo tempo, cada ato de resistência — cada microinsubordinação — funciona como contraponto a essa necropolítica, reivindicando o direito de existir.

É nesse ponto que se pode compreender o sentido mais profundo da afirmação de que existir é político. A presença de corpos trans nos corredores escolares é, por si, uma denúncia contra o sistema que tenta apagá-los. Como argumenta Bento, as experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não há predestinação que encerre o sujeito no destino biológico: o sistema não alcança a unidade desejada; há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, revelam a transformabilidade dessas mesmas normas (Bento, 2011, p. 551). A escola, quando recusa esse caráter processual e poroso das identidades, busca fixá-las em moldes binários; com isso, reproduz e legitima hierarquias que fabricam o “normal” e empurram para as margens quem as transgride (Bento, 2011, p. 553, 556-559). Nessa disputa cotidiana, a permanência de estudantes trans, ao insistirem em estar e aprender, expõe a instabilidade dessas normas e abre espaço para novas formas de existência, convertendo o cotidiano escolar em cena pública de transformação do possível (Bento, 2011, p. 551, 556-557).

A permanência também não é apenas individual. Ela se sustenta em redes coletivas de apoio. Gaby mostra que sua permanência só foi possível porque contou com professores que a respeitaram, colegas que a apoiaram e uma mãe que a defendeu. Paulinha resistiu porque tinha colegas que a reconheciam como líder, legitimando sua voz. Gabriel, embora tenha evadido, encontrou em alguns amigos a força para transformar sua dor em luta judicial, reabriu caminhos em tempo ulterior. Esses exemplos confirmam o que hooks (1994) afirma em *Ensinando a*

Transgredir: a educação como prática da liberdade depende da construção de comunidades de cuidado e reconhecimento.

Como lembra hooks (2000), o amor deve ser compreendido como ação transformadora, uma prática cotidiana capaz de romper o ciclo da violência e instaurar novas formas de convivência pautadas na justiça e no reconhecimento. Do mesmo modo, Bento (2011) enfatiza que a escola é um espaço em que se aprende que a diferença faz diferença, mas também pode se tornar um lugar em que a diferença é potência, a depender das práticas que nele se consolidam.

O desafio que emerge, então, é pensar a escola não apenas como reprodutora de normas que silenciam, mas como instituição que pode ser tensionada pelas experiências de resistência. A partir das falas dos entrevistados, é possível perceber que mesmo em contextos de exclusão surgem movimentos de insubordinação legítima, gestos de enfrentamento e ações de afirmação que interrompem, ainda que momentaneamente, a lógica da abjeção. São nesses gestos que a política da existência se concretiza: no ato de não responder ao *deadname*, no confronto discursivo diante da autoridade, na exigência de respeito e na mobilização de pares. É nesse terreno de disputas, marcado por dor, mas também por criatividade e coragem, que se inscrevem as micro-resistências que sustentam o direito de permanecer e sonhar dentro da escola.

3.3 Micro-resistências e viradas de sentido

Assumir a história oral como método implica reconhecer que as narrativas não são “dados” crus, são atos de fala situados, carregados de memória, afeto, contradições e escolhas. As entrevistas não apenas descrevem a experiência escolar de pessoas trans, elas a (re)produzem e a interpretam, performando sentidos e, muitas vezes, dobrando a gramática da violência em gramática de sobrevivência. Nesse registro, chamo de micro-resistências os gestos (frequentemente minúsculos, cotidianos, quase imperceptíveis) que reorientam a bússola da experiência: recusar o *deadname*, negociar o banheiro, interpelar a gestão, colar um adesivo com o nome e os pronomes, convocar colegas a intervir, ocupar um palco, insistir no sonho profissional. São viradas de sentido porque deslocam o eixo do que “pode” e do que “não pode” na escola, abrindo fendas no que Berenice Bento (2011) chama de uma máquina escolar produtora da heterossexualidade hegemônica e guardiã das normas de gênero.

A força dessas viradas se sustenta em algo que, à primeira vista, poderia parecer frágil, como a presença cuidadosa de redes, amizades e alianças. Se a evasão nasce do preconceito, a permanência se ancora no amor, não um afeto abstrato, mas uma ética praticada cotidianamente,

que, como lembra bell hooks, precisa ser aprendida e exercida. O amor não está dado, ele é construção cotidiana, que só assumirá sentido na ação (hooks, 2000/2021).

Em termos empíricos, isso aparece como um colega que corrige um professor, um professor que muda a chamada, uma turma que defende no corredor, uma gestão que ouve sem expor. Em termos teóricos, aparece como a disputa pela reconhecibilidade (quem merece ser reconhecido como quem é) questão central na obra de Bento, para quem o reconhecimento de gênero não é atributo natural, mas efeito de práticas e dispositivos sociais (Bento, 2017; 2011).

Abaixo, elencamos essas micro-resistências em três “retratos” breves de Gabriel, Paulinha e Gaby, intercalando excertos de suas falas e propondo leituras que conectam seus gestos às dinâmicas de expulsão/acolhimento que atravessam a escola.

Micro-história (baseada no depoimento) e retrato 1 (Gabriel): Chegada a hora da chamada, o silêncio acontece primeiro no corpo: quem sussurra “presente” se o nome dito não existe? Gabriel aprende a calibrar o tempo da resposta, a estender o intervalo entre a voz do professor e a sua própria presença. No intervalo, cabem uma vida e uma reivindicação. Ele percebe que alguns o chamam de “Becker”, e nesses momentos, o ar entra melhor. No recreio, vigia portas e olhares, faz rotas mais longas para não ficar encurralado entre “meninos” e “meninas”. Sustenta o sonho de terminar os estudos sem fazer do medo sua morada. A cada negativa e recusa ao nome, planta um gesto em terreno hostil e mostra que existir por inteiro é uma aula que a escola ainda precisa aprender.

Retrato 1, resumido em “o direito de não responder”: No itinerário de Gabriel, a recusa ao *deadname* e a responsabilização institucional aparecem como matriz de virada subjetiva. Ele lembra o constrangimento reiterado da chamada oficial e do erro insistido por professores: “*Eu senti também quando eu tava no Instituto Federal, tinha chamada, tinha banca... aí faz Leandro? Não.*” O enunciado é curto, mas seu subtexto é imenso, a escola, ao insistir no nome que não corresponde à identidade, faz do momento rotineiro (a chamada) um ritual público de negação. Quando o nome vira mecanismo de exposição, a chamada deixa de ser mero controle de presença e se torna dispositivo de exclusão.

Essa exclusão não se restringe ao verbal. Gabriel explicita a zona de risco que se torna o banheiro: “*A questão do banheiro. Se alguém me visse no banheiro dos meninos, eu acho que me batiam. E se eu fosse no das meninas também.*” O lugar que deveria garantir privacidade e cuidado corporal vira encruzilhada de perigo. À luz de Bento, não é exagero ver aí a fronteira porosa entre governar vidas e fabricá-las como não-vivíveis, borda cotidiana do que a autora conceitua como necrobiopoder, isto é, a gestão simultânea de vidas “vivíveis” e “matáveis”, inclusive pela distribuição diferencial de reconhecimento (Bento, 2018).

Mas é precisamente na borda que irrompe a micro-resistência. Gabriel narra que “os poucos professores que me chamavam de Becker eram os que me respeitavam como aluno-educando”, sinal de que a mudança nominal, mesmo parcial, refaz a cena (quem chama, como chama, quem responde). Ao mesmo tempo, ele localiza o problema no nível da instituição, não apenas de indivíduos: “rolava uma omissão de quem assinava como se fosse o Senai; isso gera assédio, não só de colega, mas de professor.”

Esse deslocamento (do “fulano que erra” para a assinatura institucional que sustenta o erro) é politicamente decisivo. Bento lembra que a escola não apenas “reflete” a sociedade, ela produz o hegemônico e patrulha a diferença (Bento, 2011). Reconhecer a escala do problema permite redefinir a escala da resposta. Ao não responder ao *deadname* e explicitar a responsabilidade da escola, Gabriel devolve a interpelação, posicionando que não é ele quem deve “se adequar”, é a instituição que precisa reaprender a reconhecer.

Se a evasão nasce do preconceito, a permanência, no caso de Gabriel, ganharia carne no cuidado entre pares, aqueles que chamam pelo nome certo, protegem no corredor, ajudam a redesenhar a chamada, ou no gesto de nomear a violência sem naturalizá-la. Gabriel, todavia, evadiu.

Micro-história e retrato 2 (Paulinha): Antes do adesivo, cada corredor era uma roleta, quem vai me chamar de quê? O adesivo nasce de um cansaço e vira senha de encontro. Na sala, ela organiza trabalhos, puxa colegas, fala com a diretoria. No festival, quando as luzes sobem, Paulinha não canta só uma música, canta o direito de ser vista sem tutela. Ao recusar o “banheiro do fundão”, recusa a engenharia do esquecimento. O gesto parece pequeno (é só um banheiro), mas delimita o perímetro do mundo: aqui, comigo, não.

O Retrato 2 intitulamos de “disputar a cena pública”: Paulinha traz a escola como lugar de disputa discursiva e de ocupação de espaço. No “Edmulher”, atividade de formação com a gestão, ela conta que foi interpelada sobre roupas e banheiros, “*perguntaram sobre as minhas vestimentas e sobre o uso de banheiro*” e que respondeu de modo a reorientar a pauta. Em outro momento, adota uma estratégia visual: “*Eu boto um adesivo com nome e pronomes, ‘chamem-me de Paulinha’, e passei a usar no peito.*” O adesivo, aparentemente banal, reconfigura a interlocução, antecipa a forma de tratamento, reduz o erro “acidental”, e instala uma pedagogia do encontro (quem sou, como desejo ser tratada).

A disputa chega também ao território dos banheiros. Paulinha narra uma “solução” oferecida pela escola: um banheiro “lá no fundão”, distante, que a isolava do convívio. Ela recusa: “*Eu não aceito; eu não fui feita pra ser escondida.*” A imagem é eloquente. A escola propõe a logística do desvio (o banheiro afastado), e a aluna, ao recusar, denuncia sua natureza

segregadora. Com Bento, podemos ler a cena como tentativa de transformar diferença em invisibilidade funcional, não expulsar “de direito”, mas expulsar de fato, deslocando para um canto o que incomoda (Bento, 2011). Ao mesmo tempo, Paulinha aciona circuitos de visibilidade positiva. Ela relata que encabeçou a turma, “*eu era a ‘liderança’ da sala*”, e que participou de apresentações em festival, “*ocupe o palco para que todo mundo visse*”. No palco, a normatividade que a pretendia reduzir a “caso” encontra uma sujeita pública. Essa virada é cara a hooks (2021), para quem a educação enquanto prática da liberdade demanda justamente transgredir fronteiras de silêncio e vergonha, produzindo presença política.

Importa notar que a coragem de Paulinha não é ingênua a respeito do risco: “*Eu falava, mas pensava também no dia de amanhã*”, frase que condensa a dupla contabilidade de quem resiste em contextos punitivos, ao dizer e continuar podendo voltar no dia seguinte. Nessa matemática, o amor como ação (amigos, colegas, docentes aliados) funciona como capital de proteção, como escudos distribuídos que amortecem as retaliações e permitem que a presença se mantenha de pé.

Micro-história e retrato 3 (Gaby). O primeiro dia com o adesivo improvisado, uma caneta no crachá, foi um teste, como soaria “Gaby” no alto-falante da quadra? Soou. O técnico errou, um colega corrigiu, e Gaby seguiu aquecendo. No intervalo, dois zombaram, três a cercaram com conversa boa, um escudo horizontal. À tarde, procurou a coordenação, não para pedir licença ao existir, mas para costurar alianças e combinar futuras respostas. À noite, abriu a apostila de inglês; sublinhou “*belonging*”. Sorriu. Permaneceu.

Retrato 3, de Gaby, é título e é verbo: “mobilizar os pares, sustentar o sonho”: Na narrativa de Gaby, a primeira correção é sonora: “*O professor dizia ‘Gabri...’ e eu completava: Gaby.*” É micropolítica do chamamento, ensinar o outro a dizer e, ao mesmo tempo, ensinar a turma a ouvir. Mas a estratégia não é solitária. Quando um professor a chamou de “guri”, foi um colega que interveio: “*Ele disse: ‘é Gaby’.*” Aqui, a micro-resistência se multiplica, não é só a aluna que corrige; a própria turma passa a patrulhar o respeito. E quando “*uns caras fizeram piada*”, outra dupla de colegas contrariou os risos, “*meu parceiro de turma ficou do meu lado*”, redes de pares elevando o piso do aceitável.

Gaby também explicita sua política de conflito: “*Se eu debater sozinha, tem hora que eu não aguento. Então eu procuro orientação.*” Nessa decisão, há uma sabedoria de preservação que a oralidade captura bem, saber escolher batalhas não é ceder, mas alongar a permanência. Além disso, Gaby insiste no sonho profissional: “*sou competitiva, penso no inglês, quero continuar*”, mantendo a bússola apontada para o futuro mesmo quando o presente arranha.

Do ponto de vista analítico, as cenas de Gaby materializam uma tese cara a Bento: gênero é prática e reconhecimento, “nós fazemos gênero no dia a dia”, e a luta trans gira em torno do reconhecimento social, inclusive documental (Bento, 2017, 108). Quando colegas e professores repetem “*Gaby!!*”, não só corrigem uma palavra, refazem a pessoa em público, inscrevendo-a no circuito de direitos daquele espaço (chamada, prova, uniforme, futuro). E quando a turma se coloca entre ela e a chacota, é o amor como responsabilidade coletiva que se manifesta, amor, aqui, como princípio político (hooks, 2000/2021).

As narrativas de Gabriel, Paulinha e Gaby mostram que a escola é atravessada por pequenas viradas que transformam experiências de dor em possibilidades de permanência. O nome social, por exemplo, não é detalhe burocrático, ele define a fronteira entre a presença e a ausência. Quando os estudantes são chamados pelo nome que escolheram, deixam de ser forçados à invisibilidade e passam a existir em cena. Da mesma forma, o banheiro revela a dimensão da exclusão. Ser empurrado para espaços distantes ou improvisados significa ser segregado dentro da própria escola. O direito de usar o banheiro conforme a identidade não é um privilégio, mas condição mínima de dignidade.

As falas também indicam que a gestão escolar pode funcionar tanto como espaço de reforço da violência quanto de proteção. Quando assume um discurso moralizante, culpabiliza o estudante e inverte o dever de cuidado. Mas quando escolhe escutar e agir com responsabilidade, produz segurança e evita novas violações. Por fim, o apoio de colegas se mostra decisivo quando a turma corrige o professor, quando alguém acompanha até a coordenação ou quando um grupo se coloca contra as chacotas, o que emerge é a transformação da solidão em comunidade.

Essas experiências revelam que a escola não se resume a tolerar diferenças, mas a decidir, em cada gesto, quem pode ou não habitar seus espaços. A história oral permite perceber a densidade dessas situações, o silêncio antes de responder ao *deadname*, o corpo que hesita na porta do banheiro, o riso nervoso, mas também o brilho nos olhos ao narrar uma conquista. A violência é insistente e não pode ser mascarada como “evasão”, quando na verdade se trata de expulsão ativa. Ainda assim, a gramática do cuidado também se aprende, professores reaprendem a chamada, colegas treinam a boca para dizer o nome certo, gestores podem escolher proteger. A história oral nos permite reescrever a cena, reviver dor e conquista.

É nesse ponto que se entende por que a permanência se ancora no amor. Amor não é o contrário da política, mas uma política em si, feita de compromisso, responsabilidade e ação. Ele não elimina a dor, mas a torna suportável a ponto de não expulsar. Não se trata de romantizar a cena: Gabriel calcula trajetos para não ser agredido, Paulinha recusa o esconderijo do banheiro

do fundão, Gaby pede ajuda antes que o cansaço a vença. Ainda assim, todos sustentam sonhos (terminar os estudos, seguir no esporte, aprender inglês). Esses sonhos não funcionam como fuga, mas como plano de permanência. O reconhecimento, como lembra Bento, não é uma dádiva, mas uma disputa. E o amor, como insiste hooks, não é mero afeto, mas trabalho. Esses dois fios, quando entrelaçados, nos conduzem à questão central que atravessará a análise: o que, de fato, expulsa e o que acolhe na escola, e de que maneira essa distinção pode ser transformada em critérios concretos de ação.

3.4 O que mantém (ou não) estudantes trans na escola — lições das falas:

As entrevistas revelam que a escola, ao mesmo tempo em que fere, oferece brechas de permanência. As práticas que expulsam e as que acolhem não estão em polos distantes, mas muitas vezes coexistem no mesmo espaço, obrigando o estudante a negociar, resistir e criar táticas de sobrevivência. A análise por história oral permite perceber como esses elementos se entrelaçam e configuram os destinos escolares.

3.4.1 Práticas que expulsam

O *deadnaming* institucional é uma violência que atravessa todas as narrativas. Para Gabriel, ser chamado pelo nome de registro em momentos formais foi o estopim para silenciar-se e, depois, abandonar a escola. Paulinha também relata que sua identidade foi constantemente negada em sala de aula, obrigando-a a carregar o peso da exposição pública. Gaby, mesmo em ambiente mais acolhedor, precisou corrigir professores em diversas ocasiões. O entrecruzamento das falas mostra que o nome social não é apenas formalidade, mas um marcador de pertencimento. Quando negado, transforma rituais simples (a chamada, a lista de provas, o uniforme) em lembretes de exclusão.

As “soluções” segregadas de banheiro aparecem como um padrão recorrente. Gabriel foi empurrado para o banheiro de pessoas com deficiência. Paulinha foi orientada a usar um espaço afastado, “lá no fundão”. Ambos narram que a escola buscava “resolver” a questão criando uma área de isolamento. Essas práticas, no entanto, não são neutras, produzem a sensação de deslocamento constante, forçando o corpo trans a viver na margem. O medo de usar o banheiro ou a estratégia de evitar beber água para não precisar ir até lá são pedagogias do desconforto que a escola impõe.

Os discursos moralizantes da gestão também atravessam as narrativas. Paulinha foi chamada à diretoria para discutir vestimentas, como se sua roupa fosse a origem do problema. Gabriel percebeu a omissão da instituição diante das violências, com gestores ora tensionando

as relações familiares, ora transferindo a responsabilidade para os próprios estudantes. Em ambos os casos, ocorre a inversão do dever de cuidado. Em vez de proteger, a escola cobra que o estudante trans “não cause problema”. Essa inversão gera culpa e sobrecarga emocional, reforçando a evasão.

3.4.2 Práticas que acolhem

Apesar das violências, as entrevistas revelam práticas que criam condições de permanência. A validação nominal em rituais escolares aparece como primeiro passo. Paulinha narra que, quando colocou um adesivo no peito com seu nome social, conquistou respeito imediato. Gaby recorda que, ao corrigir professores e colegas, gradualmente seu nome passou a ser reconhecido. Gabriel, embora em ambiente mais hostil, também relatou que alguns professores o chamavam pelo sobrenome, criando um espaço mínimo de dignidade. Esses episódios mostram que quando o nome é respeitado, a presença se consolida, e o sujeito passa a ocupar o espaço escolar como ele mesmo.

Os professores-aliados são decisivos. No caso de Gaby, docentes foram fundamentais para legitimar sua identidade diante da turma. Para Paulinha, a gestão frequentemente era um obstáculo, mas alguns professores a apoiaram nos bastidores, evitando que fosse silenciada. Gabriel, mesmo após tantas exclusões, destaca que alguns poucos docentes o tratavam com respeito, e isso fazia diferença em seu cotidiano. Essas falas convergem para um ponto: o professor, quando escolhe validar, torna-se barreira contra a expulsão.

As redes de pares funcionam como alicerce. Gaby cita colegas que a defendiam quando um professor a chamava pelo nome antigo, mostrando que a comunidade estudantil também pode atuar como guardião do respeito. Paulinha lembra que sua turma a apoiava em situações de conflito, legitimando sua liderança. Gabriel, embora marcado pela evasão, encontrou solidariedade em amigos que o ajudaram a não se calar. O entrecruzamento das três falas evidencia que o coletivo e o afeto são fundamentais para reduzir o peso da violência.

As oportunidades de protagonismo surgem como espaço de permanência. Paulinha se tornou líder de turma e subiu ao palco em festivais escolares; Gaby conquistou medalhas em competições esportivas, trazendo reconhecimento para a escola; Gabriel sonhava em concluir o curso e via o espaço acadêmico como caminho para afirmar seu futuro, o que só obteve muito depois. Essas experiências mostram que a escola pode se tornar lugar de reconhecimento quando oferece oportunidades para que estudantes trans sejam vistos em sua potência, e não apenas em sua vulnerabilidade.

3.3. Lições das falas

As entrevistas mostram que a permanência não depende apenas de “não ser expulso”, mas de ser reconhecido e celebrado. O que mantém os estudantes trans na escola é a soma de pequenos gestos de acolhimento, os quais já elencamos, mas que valem ser sistematizados: o nome respeitado, o professor aliado, o colega que intervém, o espaço de protagonismo. O que os expulsa é a naturalização da violência: o *deadnaming* diário, o banheiro segregado, o discurso moralizante, a inversão da culpa.

A partir da escuta oral, entende-se que não basta neutralizar o preconceito; é preciso ativar políticas de cuidado. Se a escola pode ser espaço de necrobiopoder, como analisa Bento (2018), também pode ser lugar de reinvenção do corpo e do futuro. Se o preconceito gera evasão, o amor — entendido, com bell hooks, como prática ética e política que exige compromisso coletivo — deve operar como ação transformadora (hooks, 2021). O desafio, então, não é apenas tolerar a diferença, mas garantir que cada estudante trans possa transformar sua presença em permanência.

3.4. A gramática da expulsão

O percurso escolar dos três entrevistados revela um quadro em que a exclusão não ocorre de forma abrupta, mas se constrói na repetição cotidiana de práticas que corroem o pertencimento. Gabriel sintetiza isso ao narrar o desconforto com o uso compulsório do nome de registro: “*tinha chamada, tinha banca... aí faz Leandro? Não*”. O silêncio antes da resposta mostra que não se trata de um erro inocente, mas de um dispositivo de controle. Bento (2011) observa que a escola ensina que a diferença faz diferença justamente nesses momentos cotidianos em que o corpo é forçado a habitar uma posição que não reconhece.

Paulinha viveu situação semelhante quando professores e colegas a nomeavam de maneira pejorativa: “*por meu nome ser Edvard, eles me chamavam de Edmulher*”. A chacota, aparentemente banal, é na verdade uma pedagogia da vergonha. A cada repetição, produz o lugar do “outro impróprio” que precisa ser marcado. Bento (2017), em “A Reinvenção do Corpo”, explica que a abjeção é o mecanismo pelo qual a sociedade nomeia aqueles que desafiam as normas, relegando-os à fronteira do não-reconhecido.

Gaby, ainda que tenha encontrado mais acolhimento, também precisou enfrentar a insistência de professores que vacilavam em reconhecer seu nome: “*me chamavam pelo meu nome antigo, aí eu falava assim: olha, meu nome agora é Gabriele, e todo mundo sempre me respeitou e me chamou*”. O detalhe é revelador, não foi automático, foi resultado de sua

insistência diária. Ou seja, mesmo em ambientes “positivos”, o reconhecimento precisa ser conquistado a cada interação.

Outro ponto recorrente é a gestão dos banheiros. Essas práticas de exclusão se agravam quando acompanhadas de discursos moralizantes da gestão. Paulinha narra episódios em que foi chamada à diretoria para “*conversar sobre suas roupas*”. Ao invés de proteger, a instituição a tratava como fonte do problema. Gabriel também denuncia a omissão institucional: “*rolava uma omissão de quem assinava como se fosse o Senai; isso gera assédio, não só de colega, mas de professor*”. Aqui ocorre o necrobiopoder (Bento, 2018), a escola decide quem merece viver uma vida reconhecível, e quem será relegado à condição de vida descartável.

Em síntese, as falas demonstram que práticas como o *deadnaming*, a segregação em banheiros, os discursos moralizantes e a inversão do dever de cuidado compõem a gramática da expulsão. Não se trata de um ato isolado, mas de uma cadeia de pequenas violências que, somadas, tornam a escola insuportável.

3.5. A gramática do acolhimento e olhares propositivos

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam frestas de permanência. Gaby lembra que, ao insistir no uso do nome social, conquistou respeito: “*me chamavam pelo meu nome antigo, aí eu falava... e todo mundo sempre me respeitou e me chamou*”. Paulinha, ao colar um adesivo com seu nome no peito, criou um dispositivo pedagógico que antecipava a forma correta de tratamento. Gabriel, apesar de evadir, encontrou em alguns professores o reconhecimento mínimo ao ser chamado pelo sobrenome.

A presença de professores-aliados também se destaca. Gaby relata que docentes foram fundamentais para legitimar sua identidade diante da turma. Paulinha, apesar dos conflitos com a gestão, reconhece que professores a apoiaram nos bastidores, garantindo que sua voz não fosse silenciada. Gabriel, embora tenha sofrido com a omissão institucional, destaca que “*os poucos professores que me chamavam de Becker eram os que me respeitavam como aluno*”. Esses relatos evidenciam que o papel do professor é decisivo, ele pode ser agente de exclusão, mas também pode se tornar linha de frente no acolhimento.

Também retomando as redes de pares: Gaby narra que, quando um professor a chamou pelo nome antigo, foi um colega quem interveio: “*ele disse: é Gaby*”. Paulinha lembra que sua turma a apoiava em momentos de conflito, legitimando sua liderança. Gabriel também encontrou solidariedade em amigos que o ajudaram a enfrentar a hostilidade institucional. As oportunidades de protagonismo completam esse quadro. Paulinha foi líder de turma e ocupou o palco em festivais. Gaby conquistou medalhas em esportes, trazendo orgulho para a escola.

Gabriel, mesmo com barreiras, sonhava em concluir os estudos como forma de afirmar sua identidade e projeto de vida. Essas experiências mostram que, quando estudantes trans têm espaço para serem vistos em sua potência, a escola deixa de ser apenas lugar de dor e passa a ser também lugar de reconhecimento.

O cruzamento das três narrativas permite sugerir soluções que ultrapassam o óbvio e apontam caminhos concretos para transformar a escola em espaço de permanência. Um dos primeiros pontos é a necessidade de pensar os rituais de reconhecimento de forma ampla. Não basta garantir o nome social em documentos formais, é preciso incorporá-lo a todos os rituais escolares, na chamada, nas listas de presença, nos crachás, nas camisetas e até nos certificados. Quando o nome escolhido é respeitado e reafirmado nesses espaços públicos, o reconhecimento deixa de ser um gesto isolado e se transforma em prática coletiva que consolida o pertencimento.

Da mesma forma, o uso dos banheiros não pode ser tratado como um problema a ser “resolvido” com soluções segregadoras. Criar espaços alternativos, afastados ou exclusivos, apenas reforça o isolamento. A resposta ética e pedagógica está em garantir que cada estudante utilize o banheiro de acordo com sua identidade, sem constrangimento ou exposição. Em contextos onde houver condições, a criação de banheiros unissex pode ser bem-vinda, mas sempre como opção, nunca como imposição.

Numa perspectiva propositiva, que integra o escopo de nossa pesquisa, outro elemento fundamental é a criação de protocolos de escuta ativa. Gestores e professores precisam ser formados para ouvir relatos de violência sem transformar o estudante em alvo de exposição, sem transferir a culpa para quem sofreu a agressão e sem acionar a família como estratégia de deslegitimação. O que se espera é um protocolo que assegure acolhimento, proteção e encaminhamentos adequados, reafirmando o dever de cuidado da instituição.

As falas evidenciam a importância dos espaços de protagonismo. Paulinha encontrou na liderança estudantil e nos festivais a chance de ser reconhecida publicamente; Gaby transformou sua atuação no esporte em fonte de orgulho para a escola; Gabriel projetava a conclusão de seus estudos como forma de afirmação de futuro. Criar oportunidades de liderança, participação em projetos culturais, esportivos e artísticos permite que estudantes trans sejam vistos em sua potência e não apenas em sua vulnerabilidade.

Por fim, se as redes de pares surgem como sustentação decisiva, se a solidariedade espontânea de colegas que corrigem professores ou defendem no corredor precisa ser fortalecida e transformada em política institucional, cabe propor às escolas incentivar grêmios,

coletivos estudantis e projetos de tutoria pode consolidar essas redes, garantindo que o cuidado não dependa apenas da boa vontade individual, mas se torne responsabilidade compartilhada.

As entrevistas deixam claro que a permanência não se garante apenas pela ausência de violência, mas pela presença ativa do cuidado. Gabriel mostra que a falta de acolhimento institucional pode levar à evasão, mesmo quando há apoio de pares. Paulinha demonstra que a liderança e a visibilidade pública são formas de transformar dor em protagonismo. Gaby ensina que a permanência se sustenta na combinação entre respeito cotidiano e sonhos de futuro. Com Bento, compreende-se que o reconhecimento não é uma dádiva, mas disputa permanente; com hooks, percebe-se que o amor não é apenas afeto, mas trabalho coletivo, prática diária de responsabilidade e compromisso. O que mantém estudantes trans na escola, portanto, não é simplesmente a ausência de preconceito, mas a presença concreta de práticas de cuidado que transformam a diferença em potência.

As falas de Gabriel, Paulinha e Gaby oferecem mais do que relatos de experiências: elas trazem diagnósticos da escola e pistas de transformação. A força do método da história oral está justamente em legitimar a palavra dos sujeitos como fonte de conhecimento e proposição. Em suas narrativas, eles não apenas descrevem situações de exclusão ou acolhimento; eles também sinalizam o que a escola deveria ou poderia fazer para que suas trajetórias fossem diferentes. Por isso, as recomendações aqui apresentadas não são importadas de normativas externas, mas derivadas diretamente da escuta.

As entrevistas sugerem que a solução está em reconhecer o direito de cada estudante a usar o banheiro de acordo com sua identidade. Em escolas com condições físicas, banheiros unissex opcionais podem ser criados, mas nunca como imposição obrigatória aos estudantes trans. O objetivo não é separar, mas ampliar o acesso. hooks (1994), ao falar da educação como prática da liberdade, lembra que transgredir fronteiras impostas é condição para que a escola se torne espaço de pertencimento. Garantir o uso digno dos banheiros é parte dessa transgressão necessária.

3.6. Formação de gestores e docentes para a escuta ativa

Uma dimensão recorrente é o papel da gestão escolar, que pouco abordamos. Paulinha recorda que foi chamada à diretoria para justificar suas roupas, como se sua expressão de gênero fosse uma infração. Gabriel denuncia a omissão institucional, que naturalizava o assédio vindo de professores e colegas. Esses episódios revelam uma inversão do dever de cuidado, em vez de proteger, a escola transfere ao estudante a responsabilidade de não “causar problema”.

A recomendação que emerge é, como destacado acima, a criação de protocolos de escuta ativa, acompanhados de formação continuada para gestores e docentes. A escola precisa aprender a ouvir sem expor, sem culpabilizar e sem acionar a família como mecanismo de deslegitimação. Ao contrário, deve-se acionar os responsáveis apenas para ampliar a proteção e não para invalidar a identidade do estudante.

Bento (2018) mostra como o necrobiopoder atua distribuindo vidas reconhecíveis e vidas descartáveis. Quando a escola se omite, está, na prática, escolhendo a não proteção. hooks (2000), por sua vez, insiste que o amor é responsabilidade: quem ocupa posições de poder deve praticar o cuidado como dever ético. Assim, formar gestores e professores para a escuta ativa é uma recomendação que emerge diretamente das falas, como condição mínima para transformar a escola em espaço de permanência.

As redes de pares também aparecem em todas as entrevistas como alicerce de permanência. Gaby narra que, quando foi chamada pelo nome antigo, um colega interveio imediatamente: *“ele disse: é Gaby”*. Paulinha lembra que sua turma a apoiava nas disputas com a gestão e a reconhecia como liderança. Gabriel, mesmo em meio à hostilidade, contou com amigos que o ajudaram a resistir. Esses relatos mostram que os colegas de turma têm papel decisivo, funcionando como escudos que amortecem a violência institucional.

O desafio é transformar essa solidariedade espontânea em política institucional. A escola pode incentivar grêmios, coletivos estudantis e projetos de tutoria, criando canais formais de apoio entre pares. Dessa forma, o cuidado deixa de depender exclusivamente da boa vontade individual e passa a ser compromisso coletivo.

hooks (2000) fala do amor como prática comunitária, que se constrói na reciprocidade e no compromisso. Bento (2011) reforça que o reconhecimento é disputa social, que precisa ser sustentada em coletivos. A partir das falas, é possível propor que as escolas criem espaços de protagonismo estudantil que incluam explicitamente a pauta da diversidade de gênero, permitindo que o cuidado se torne política cotidiana.

Quando Paulinha canta no festival, quando Gaby sobe ao pódio, quando Gabriel insiste em concluir o curso, o que está em jogo não é apenas o sucesso individual, mas a transformação da escola em espaço de reconhecimento e formação. As recomendações que emergem das falas não são apenas ajustes administrativos. Elas dizem respeito a uma mudança de cultura escolar, onde práticas cotidianas se reorganizam em torno da dignidade, da escuta e do reconhecimento. O método da história oral permite que as próprias narrativas dos estudantes apontem caminhos. Cada trecho de fala, quando analisado em seu contexto, se transforma em sugestão concreta de ação.

Essas falas mostram que a solidariedade dos colegas pode ser tão ou mais importante que a atitude dos adultos. No entanto, depender apenas da espontaneidade é arriscado: nem toda turma terá essa disposição. A recomendação é transformar a solidariedade em política institucional. Isso pode ser feito com a criação de grêmios, coletivos estudantis e projetos de tutoria que assumam explicitamente a pauta da diversidade de gênero.

bell hooks (2021) fala do amor como prática comunitária, construída na reciprocidade. Bento (2011) mostra que o reconhecimento é disputa coletiva. Assim, fortalecer as redes de pares é transformar a solidariedade individual em compromisso coletivo, ampliando o cuidado como política da escola.

Ademais, quando a escola oferece espaços de protagonismo, os estudantes trans deixam de ser vistos apenas como vítimas de violência e passam a ser reconhecidos em sua potência. Isso significa que a escola precisa criar oportunidades concretas para que ocupem lideranças, participem de projetos de arte, esporte e cultura, e se tornem referência positiva para seus pares. Se para hooks (1994) a educação como prática da liberdade só se realiza quando os sujeitos ocupam a cena pública e para Bento (2017), o corpo trans, ao reinventar-se, desafia normas e abre novos caminhos de existência, o protagonismo é, portanto, estratégia de permanência. Ele amplia a legitimidade do estudante e o inscreve na escola como sujeito pleno.

As narrativas de Gabriel, Paulinha e Gaby permitem compreender que a escola não precisa apenas evitar violências, mas assumir a responsabilidade de criar práticas permanentes de reconhecimento e cuidado. O método da história oral reforçou esse ponto em nossa análise, porque cada relato não é apenas memória, mas também proposta, diagnóstico e imaginação de futuro. O que os entrevistados disseram sobre suas dores e conquistas funciona, ao mesmo tempo, como crítica e sugestão de ação. A partir dessa escuta, torna-se possível transformar suas experiências em recomendações operacionais, que não dependem de normativas externas, mas nascem do cotidiano escolar.

A formação de gestores e professores aparece como outra necessidade urgente. A recomendação, portanto, é investir em formação permanente e criar protocolos de escuta ativa. Isso significa preparar professores e gestores para ouvir denúncias sem expor o estudante, sem atribuir-lhe a responsabilidade pela violência sofrida e sem recorrer à família como mecanismo de deslegitimação. O contato com os responsáveis só deve ocorrer quando servir à proteção, nunca como forma de punir. Aqui, a reflexão de Bento (2018) sobre o necrobiopoder ajuda a compreender o que está em jogo, porquanto a escola, ao se omitir, decide quais vidas merecem ser protegidas e quais podem ser descartadas. hooks (2021), por outro lado, insiste que o amor

é responsabilidade. Ouvir com atenção, agir com cuidado e proteger são deveres éticos que transformam o poder institucional em prática de amor.

Esses relatos demonstram que a solidariedade dos colegas tem poder de alterar a experiência escolar. A questão é que essa solidariedade não pode depender apenas do acaso. É preciso que a escola a reconheça e a fortaleça institucionalmente. A criação coletivos e projetos de tutoria pode transformar o cuidado espontâneo em compromisso coletivo, de vivência de comunidade. Hooks (2000) fala do amor como prática comunitária, construída na reciprocidade. Bento (2011) reforça que o reconhecimento é disputa social e só se sustenta em coletivos. Dessa forma, institucionalizar as redes de pares é transformar solidariedade em política, ampliando a responsabilidade pelo cuidado a toda a comunidade escolar, confrontando a noção neoliberal de cada um por si, de que corpos são identidades únicas e individualíssimas, que se submetem aos modelos padrões.

Em outra ponta, quando a escola cria oportunidades de liderança, arte, cultura e esporte, ela não apenas oferece atividades, mas reorganiza o lugar dos estudantes trans, permitindo que sejam vistos em sua potência. hooks (1994) defende que a educação como prática da liberdade exige que os sujeitos ocupem a cena pública com seus corpos e vozes. Bento (2017) mostra que o corpo trans, ao reinventar-se, desafia a norma e abre novos caminhos de existência. O protagonismo, portanto, é prática pedagógica que transforma vulnerabilidade em potência.

Essas recomendações derivadas das falas de Gabriel, Paulinha e Gaby convergem para uma mesma ideia: a permanência não se garante pela ausência de preconceito, mas pela presença ativa de práticas de cuidado e reconhecimento. O nome social precisa ser respeitado em todos os rituais; o banheiro deve ser espaço de dignidade e não de segregação; a gestão deve ser formada para a escuta ativa; as redes de pares precisam ser institucionalizadas; e o protagonismo deve ser incentivado como estratégia de pertencimento. O desafio da escola é assumir essa disputa e esse trabalho como parte central de sua função pedagógica.

Quando essas práticas se tornam realidade, a escola deixa de ser apenas cenário de dor e passa a ser espaço de permanência. As entrevistas mostram que não basta neutralizar violências, é preciso ativar políticas de cuidado. Gabriel nos alerta para os efeitos devastadores da omissão institucional. Paulinha ensina que a liderança e a visibilidade pública podem transformar a dor em protagonismo. Gaby mostra que a combinação entre respeito cotidiano e sonhos de futuro sustenta a permanência. Em suas vozes, encontramos não apenas denúncia, mas também caminhos de transformação.

3.5 Limites e agenda

O caminho percorrido até aqui evidencia que esta pesquisa não se limita a observar trajetórias externas, mas também é atravessada por quem a escreve. Como pessoa trans que viveu a escola com tensões semelhantes às de Gabriel, Paulinha e Gaby, sei que as palavras aqui registradas não são apenas descrições acadêmicas, mas memórias que reverberam. A história oral, nesse sentido, foi mais que um método: foi uma forma de encontrar em outras vozes aquilo que tantas vezes precisei calar.

Reconheço, contudo, que os limites da pesquisa são claros. Trabalhei com três narrativas em contextos distintos, abrangendo a escola básica e cursos técnicos, mas sei que cada uma delas carrega especificidades que não podem ser generalizadas. Não foi possível, por exemplo, acompanhar trajetórias completas de retorno à escola após a evasão, ou ouvir sistematicamente famílias e equipes gestoras que, muitas vezes, se tornam atores centrais nesses processos. A pesquisa não se propôs a mapear estatísticas ou produzir modelos universais, mas a iluminar fragmentos da experiência escolar que revelam o que ainda permanece oculto nos discursos oficiais.

A agenda que se abre a partir das falas é ampla. É preciso aprofundar a escuta de famílias, compreendendo como constroem, ou não, redes de suporte para uma escolarização democrática e plena. É urgente ampliar o diálogo com gestores e professoras, pois, se a escola expulsa, também pode se reinventar a partir de práticas de cuidado. Também se faz necessário mapear trajetórias de retorno à escola, compreendendo como sujeitos que evadiram encontram caminhos para reingressar no sistema educacional. Por fim, as narrativas mostram que arte e esporte não são meras atividades complementares, mas eixos fundamentais de pertencimento, é nesses espaços que muitos de nós encontramos o primeiro reconhecimento público, a primeira chance de ser visto com dignidade.

Ao encerrar este capítulo, reafirmo que existir é político. Escrevi estas páginas não apenas como pesquisadora, mas como alguém que também enfrentou corredores hostis, olhares que pesavam, sussurros que feriam. Ao ouvir Gabriel, Paulinha e Gaby, ouvi também a mim mesma em diferentes tempos da vida. A escola nos atravessa, nos marca e, muitas vezes, tenta nos silenciar. Mas permanecemos. Permanecemos porque criamos redes, porque nos apoiamos uns nos outros, porque aprendemos que amar e cuidar também são formas de resistir.

Esta dissertação, portanto, não é um ponto final. É parte de uma luta coletiva por permanência, reconhecimento e dignidade. Se há limites no que pude registrar, há também uma agenda aberta para que outras vozes trans continuem escrevendo, pesquisando e transformando a escola. O que está em jogo não é apenas o direito de estudar, mas o direito de existir em plenitude.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA QUE OUTRAS POSSAM VIR

Escrever esta dissertação foi mais do que cumprir uma etapa acadêmica. Foi um exercício de memória, resistência e afirmação política. Desde o início, compreendi que a tarefa não seria apenas organizar teorias, sistematizar falas e dialogar com autores. O desafio era maior: narrar, a partir do meu lugar como mulher trans, histórias que também me atravessam, reconhecer em cada fala um espelho de mim mesma e devolver à academia algo que, historicamente, nos foi negado: o direito de falar por nós e a partir de nós.

O método da história oral foi essencial para esse processo. Não busquei entrevistar Gabriel, Paulinha e Gaby apenas como “informantes” ou “sujeitos de pesquisa”. Eu os escutei como iguais, como companheiros de caminhada, como pessoas que, assim como eu, precisaram enfrentar a escola em toda a sua ambiguidade. Esse método permitiu que suas vozes emergissem não apenas como testemunhos, mas como análises situadas, capazes de propor alternativas, denunciar violências e iluminar caminhos. A história oral, nesse sentido, foi também um gesto político: não falar sobre eles, mas com eles; não transformar suas vidas em objeto, mas reconhecer suas vidas como produção legítima de saber.

Ao longo do trabalho, ficou claro que a evasão escolar não pode ser lida como uma escolha individual ou como um simples “fracasso” do estudante. Ao contrário, ela é fabricada pelas instituições por meio de práticas sistemáticas de exclusão. Gabriel, Paulinha e Gaby mostraram, cada um a seu modo, como a escola pode ser lugar de dor e de expulsão. Mas também mostraram que há frestas, brechas de acolhimento, momentos em que resistir é possível porque existe apoio, porque existem redes, porque alguém escolhe cuidar. Esse entrecruzamento entre violência e cuidado é a chave que atravessa toda a dissertação.

Berenice Bento nos ajuda a compreender que o reconhecimento de gênero não é natural nem dado: ele é resultado de disputas sociais e institucionais. A escola, como uma das instituições centrais na formação de sujeitos, decide diariamente quem será reconhecido e quem será empurrado para as margens. bell hooks, por sua vez, nos lembra que o amor é prática política, que cuidar é responsabilidade, e que a permanência só pode ser sustentada quando existe uma ética coletiva de compromisso. Essas duas autoras foram pilares da análise, com Bento, entendi a exclusão; com hooks, compreendi o cuidado como resistência.

Mas para além dos referenciais teóricos, o que deu corpo a esta dissertação foram as vozes de Gabriel, Paulinha e Gaby. Ao narrar suas trajetórias, eles expuseram feridas, mas também criaram possibilidades. Suas falas não são apenas relatos: são diagnósticos e propostas. Ao denunciar omissões e violências, apontaram para os limites da escola. Ao narrar momentos

de acolhimento, mostraram que existem caminhos possíveis. Essa dupla dimensão, denúncia e anúncio, é o que faz das entrevistas não apenas material empírico, mas conhecimento transformador.

A partir de suas vozes, compreendemos o que expulsa pessoas trans da escola. O primeiro elemento que se destaca é o nome social. O nome social não pode ser entendido como detalhe burocrático, mas como eixo organizador da vida escolar. Cada vez que a escola reafirma o nome de um estudante em rituais coletivos, listas, crachás, certificados, camisetas, murais, ela comunica que aquela vida é legítima. Bento (2011) nos lembra que a escola fabrica sujeitos por meio de dispositivos disciplinares. Alterar o nome nos registros significa deslocar a engrenagem que produz identidades e permitir que o corpo trans seja reconhecido como sujeito. Outro ponto fundamental é o banheiro, discurso-espço que expõe o mecanismo pelo qual a escola cria zonas de exceção, expulsando sem expulsar formalmente. A recomendação que emerge das entrevistas é clara: o banheiro deve ser um espaço de dignidade compartilhada. O gesto pedagógico está em não isolar, mas integrar. Como lembra hooks (1994), a educação como prática da liberdade exige transgredir as fronteiras impostas. Permitir que estudantes trans usem os banheiros de acordo com sua identidade é um exemplo concreto dessa transgressão.

Mas suas vozes também nos contaram por que persistimos na luta, em ficar. As redes de pares surgem como fator decisivo de permanência. As falas mostram que a solidariedade dos colegas pode ser tão ou mais importante que a atitude dos adultos. No entanto, depender apenas da espontaneidade é arriscado, nem toda turma terá essa disposição. A recomendação é transformar a solidariedade em política institucional.

Além do acolhimento, o protagonismo surge como âncora, quando a escola oferece espaços de destaque às nossas existências, os estudantes trans deixam de ser vistos apenas como vítimas de violência e passam a ser reconhecidos em sua potência.

Mas além de lermos suas narrativas com a percepção de suas sublinhas, com a noção interseccional, com a perspectiva de entrever proposições, aqui é importante afirmar: eu não escrevi apenas como pesquisadora. Escrevi como alguém que também viveu essas contradições. Eu sei o que é atravessar a escola carregando olhares que pesam mais do que livros. Sei o que é perceber que a cada sala, a cada corredor, pode haver um novo constrangimento. Sei também o que é encontrar, em meio a tudo isso, uma professora que olha com respeito, um colega que apoia, um espaço de arte ou cultura que abre a possibilidade de ser reconhecida. Essa dissertação não foi, portanto, um exercício de distanciamento, mas de implicação. E é justamente por isso que ela tem densidade: porque nasce de um corpo que fala com outros corpos, de uma autora trans que escreve com e para pessoas trans.

Reconheço, no entanto, os limites. Trabalhei com três entrevistas em contextos específicos, o que não permite generalizações. A proposta nunca foi essa. O objetivo foi dar visibilidade a experiências concretas, reconhecendo nelas o poder de iluminar estruturas mais amplas. Há muitas outras histórias que poderiam ser contadas: trajetórias de estudantes que retornaram à escola após a evasão, experiências de famílias que sustentaram ou não a permanência, práticas de gestores que podem ter funcionado como barreiras ou apoios. Também há diferenças de raça, classe, território e geração que não foram aprofundadas, mas que atravessam fortemente a experiência trans.

Esses limites, no entanto, não diminuem a contribuição. Pelo contrário, mostram que esta dissertação é parte de uma construção coletiva e inacabada. Aqui registrei uma leitura possível, a partir do meu lugar de fala e das pessoas que entrevistei. Outras pesquisas poderão olhar para o mesmo tema com enfoques distintos: poderão priorizar dados quantitativos, poderão investigar políticas públicas específicas, poderão comparar diferentes regiões do país. Minha contribuição não esgota o assunto, mas abre caminho.

E essa abertura é intencional. Eu quis escrever uma dissertação que não se fechasse em si mesma, mas que pudesse dialogar com outras perspectivas, que pudesse inspirar novas pesquisas, que pudesse servir como material de luta e formação para professores, gestores e estudantes. Ao mesmo tempo, quis que fosse um trabalho situado, marcado pela minha voz. Escrever como trans sobre trans não é detalhe, é gesto de afirmação.

Por muito tempo, fomos narradas por outros, transformadas em objetos de estudo. Esta dissertação é uma tentativa de inverter essa lógica, de mostrar que também produzimos ciência, que também fazemos análise, que também temos direito de ocupar a academia não apenas como objeto, mas como sujeitos e autoras.

Ao longo da escrita, percebi que o próprio ato de narrar e escrever é resistência. Cada frase escrita foi também uma forma de dizer: “estamos aqui, pensamos, refletimos, teorizamos!”. Essa experiência de escrever com a memória no corpo fez com que o texto ganhasse um tom que não é apenas acadêmico, mas também político e existencial. Não abri mão da fundamentação teórica, mas também não abri mão de afirmar que escrevia a partir de mim, que escrevia em primeira pessoa de forma atravessada pelas histórias que escutei. Esse equilíbrio foi difícil, mas necessário.

Chegar até aqui me faz pensar que esta não é uma conclusão no sentido estrito, mas um ponto de passagem. O trabalho mostrou que a escola pode ser tanto lugar de expulsão quanto de permanência. Mostrou que práticas aparentemente pequenas (um gesto de reconhecimento, uma oportunidade de protagonismo, uma rede de apoio) podem ser decisivas. Mostrou que o

preconceito fabrica evasão, mas que o cuidado pode sustentar permanências. E mostrou, sobretudo, que nossas vozes são fundamentais para compreender e transformar a educação.

Se este texto abre caminhos para outras pesquisas, ele também abre caminhos para mim. Não encerro aqui minha trajetória de escrita, de militância ou de produção de conhecimento. Pelo contrário, esta dissertação é apenas uma etapa. Ela é minha contribuição agora, mas sei que outras virão. Sei que ainda há muito a dizer sobre a escolarização trans, sobre políticas de permanência, sobre práticas pedagógicas inclusivas, sobre interseccionalidades que atravessam gênero, raça e classe. Sei também que outras pessoas trans virão, escreverão, pesquisarão, e que este trabalho poderá dialogar com os delas, compondo uma rede de saberes produzidos por nós.

Escrever sobre trans, com trans e para trans é, portanto, também um gesto de futuro. É afirmar que não seremos mais silenciadas, que nossas histórias não serão mais apagadas. É garantir que a academia nos reconheça não como exceções, mas como parte legítima da produção científica. É transformar a dor em análise, e a análise em instrumento de luta.

Por fim, quero reforçar que esta dissertação é a forma como eu vi e interpretei o tema. É minha leitura, situada, parcial e implicada. Ela não pretende ser a única, nem a definitiva. Outras leituras são possíveis e desejáveis. Minha contribuição não para aqui, mas este é o registro do meu olhar, do meu processo, da minha voz. Escrevi para deixar um testemunho e para abrir portas. Escrevi para que outras pessoas trans possam se ver aqui, possam se sentir representadas e possam acreditar que também podem ocupar a academia com suas palavras.

Encerrar este texto é reafirmar que existir é político, e escrever também é. Esta dissertação não é apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas um ato de insurgência coletiva, um gesto de resistência que se inscreve na história das pessoas trans no Brasil. Cada linha aqui escrita carrega o peso de uma trajetória pessoal e coletiva de luta, dor, coragem e reinvenção. Ao longo dessas páginas, não falei de fora, como alguém que observa de longe, mas de dentro: escrevi como mulher trans, como alguém que conhece na pele o que significa atravessar os corredores escolares sob olhares que muitas vezes não acolhem, mas medem, pesam e tentam excluir.

Este trabalho é, antes de tudo, um testemunho de que continuamos aqui. Que apesar das múltiplas formas de violência, ainda resistimos, ainda sonhamos, ainda produzimos saber. Escrever, neste contexto, não é neutro: é político porque rompe com a tradição que nos silenciou por séculos, que nos retirou da condição de sujeitos de fala, que nos transformou em objeto de estudo ou em estatística fria. Ao tomar a palavra e inscrevê-la em um texto acadêmico, devolvo à academia algo que ela tantas vezes nos negou: a legitimidade de nossas próprias vozes.

Se esta dissertação puder contribuir para que mais estudantes trans encontrem, na escola, um espaço de pertencimento, então já terá cumprido sua função. Se puder ajudar professoras e gestores a refletirem sobre suas práticas, a questionarem discursos moralizantes, a abrirem espaço para a escuta responsável, terá cumprido seu papel. Se inspirar novas pesquisas, se encorajar outras pessoas trans a escreverem, a se inscreverem nos espaços da ciência, a acreditarem que sua voz importa, então já terá deixado sua marca. Porque o que está em jogo aqui não é apenas o título de mestra em Educação. O que está em jogo é a possibilidade de reinventar a escola como espaço de liberdade, como espaço onde nossas vidas não sejam negociadas, mas reconhecidas em sua plenitude.

E é por isso que afirmo com convicção: este trabalho não termina aqui. Ele não se encerra nas páginas encadernadas de uma biblioteca ou no arquivo digital de uma universidade. Ele continua. Ele segue em mim, que escrevi não apenas como pesquisadora, mas como sobrevivente e como sonhadora. Ele segue em Gabriel, em Paulinha e em Gaby, que emprestaram suas vozes e suas histórias para que a análise fosse possível, mas também para que o futuro seja imaginado. Ele segue em cada pessoa trans que caminha pelos corredores de escolas e universidades, enfrentando o peso de uma estrutura que insiste em nos excluir, mas que ao mesmo tempo é tensionada por nossa presença.

Este trabalho segue também nas próximas pesquisas, porque sei que não esgotei o tema. Há ainda tantas histórias para serem contadas, tantas experiências para serem analisadas, tantas vozes esperando por espaço. Outros pesquisadores e pesquisadoras virão, outras pessoas trans ocuparão este lugar, e cada uma trará seu olhar, suas memórias, suas interpretações. Esta dissertação é uma contribuição, não uma resposta definitiva. É uma forma de ver e interpretar, marcada pela minha trajetória e pelo recorte que escolhi. Mas justamente por ser parcial e situada, abre caminho para outros olhares.

Ele seguirá, sobretudo, nas próximas vozes que se levantarão. Porque sei que não estou só. Sei que enquanto escrevo, muitas outras pessoas trans também escrevem, também refletem, também produzem saber. Sei que há meninas trans nas escolas que sonham em continuar estudando, em ocupar espaços acadêmicos, em serem vistas para além da caricatura. Sei que há meninos trans que resistem todos os dias em contextos de exclusão, mas que ainda assim carregam projetos de futuro. Sei que há pessoas não binárias que desafiam cotidianamente a lógica rígida do binarismo e mostram que a vida é mais plural do que os currículos escolares ousaram ensinar.

Esta dissertação é minha contribuição, mas é também a delas. É de todos nós. Porque quando escrevo sobre Gabriel, Paulinha e Gaby, escrevo sobre tantos outros que não foram

entrevistados, mas que vivem histórias semelhantes. Escrevo sobre as travestis que abandonaram a escola porque não suportaram a violência cotidiana. Escrevo sobre aqueles que resistiram e permaneceram, muitas vezes à custa de enorme sofrimento, mas que não abriram mão do sonho. Escrevo sobre as que ainda estão nas salas de aula, buscando força para chegar ao dia seguinte.

Ao expandir o olhar, percebo que este texto não é apenas dissertação. Ele é também carta, é manifesto, é chamado. É carta porque fala de mim para outros que virão, deixando um registro de que passamos por aqui e não nos calamos. É manifesto porque denuncia as estruturas que produzem exclusão e anuncia possibilidades de cuidado e de permanência. É chamado porque convoca outras pessoas a continuarem essa escrita, a multiplicarem vozes, a ampliarem os horizontes da escola e da educação.

Ao final, sei que este texto fala de dignidade, reconhecimento e permanência. Mas fala também de sonho. Porque cada vez que uma pessoa trans decide permanecer na escola, está dizendo que sonha com um futuro, que não aceita ser apagada, que insiste em existir. E cada vez que uma pessoa trans escreve sobre si e sobre os seus, está dizendo que não permitirá que outros contem sua história em seu lugar. Eu escrevi porque quero que nossas histórias fiquem registradas. Eu escrevi porque acredito que nossa voz pode mudar a escola. Eu escrevi porque sei que existir é político, e escrever também é.

Esta dissertação é, antes de tudo, um ato de existência coletiva. Cada frase carrega mais de uma vida. Cada citação é também memória. Cada análise é uma forma de resistir à tentativa de nos reduzir ao silêncio. E se um dia este texto chegar às mãos de uma estudante trans que pensa em desistir, espero que ela encontre nele não apenas diagnóstico da dor, mas anúncio da possibilidade. Porque o que nos move não é apenas denunciar o preconceito, mas afirmar o cuidado como prática que sustenta a permanência.

Assim, reafirmo: este não é o fim. É apenas mais um capítulo da nossa luta por dignidade, reconhecimento e permanência. Outros virão depois de mim, escreverão de suas próprias formas, trarão novos recortes, outras interpretações. E que bom que será assim. Porque uma única dissertação não pode conter a pluralidade de nossas vidas. Esta é a minha forma de ver e interpretar. Esta é a minha contribuição. Outras virão. E juntas, todas essas vozes formarão uma rede de saber trans, uma produção coletiva de conhecimento que não poderá mais ser ignorada.

Encerrar, portanto, é abrir. É abrir portas, abrir caminhos, abrir possibilidades. Que este texto seja lido não apenas como fecho de uma pesquisa, mas como convite. Convite a escutar, a aprender, a transformar. Convite a reconhecer que a escola só será universal se

também for trans. Convite a perceber que a educação só será emancipadora quando nossas vidas forem reconhecidas como dignas de serem vividas e sonhadas.

Porque, no fundo, o que está em jogo não é apenas a conclusão de um curso de mestrado. O que está em jogo é a reinvenção da própria escola como espaço de liberdade. O que está em jogo é o direito de todas as pessoas trans não apenas a sobreviver, mas a viver plenamente. O que está em jogo é o direito de sonhar e de realizar. E se esta dissertação contribui para isso, então ela cumpriu sua função.

.

REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, Juno. Habitando as margens: a patologização das identidades trans e seus efeitos no Brasil a partir do caso Mário da Silva. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Wallace. Lendo a história a contrapelo: travestis e mulheres transexuais negras em encruzilhadas históricas. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes et al. (Org.). *Transexistências negras: o lugar de travestis e mulheres transexuais no Brasil e em África*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2023. p. 45–67.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na Escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARÁN, Márcia; LIONÇO, Tatiana. Direitos humanos e saúde: o Processo Transexualizador no SUS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1143-1164, 2009.
- ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela. Transexualidade e saúde: entre a patologização e a despatologização. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1141-1157, 2009.
- AUGUSTO TM. Valéria – O Travesti (1965). Toque Musical, 9 jan. 2024. Disponível em: <https://www.toque-musicall.com/?p=10149>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BARROS, Lídio Fernando Yale Vieira. *Trajetórias de Conquistas da Cidadania e Direitos Humanos para as Transexualidades*. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2022.
- BARROS, Lídio Fernando Yale Vieira; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. A transição de gênero sob a ótica das narrativas de travestis e transexuais de Araguaína-TO. *Revista Brasileira de História Oral*, v. 10, n. 20, p. 45-68, 2019.
- BBC Brasil. “Caso Dandara: Seis Condenados pelo Assassinato Brutal de Travesti no Ceará”. BBC Brasil. 5 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43648168>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- BENEVIDES, Bruna. Em 1992, Kátia Tapety foi a primeira travesti eleita na política do Brasil. *Revista Híbrida*, Rio de Janeiro, 4 set. 2020. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/historia-queer/em-1992-katia-tapety-foi-a-primeira-travesti-eleita-na-politica-do-brasil/>. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BENEVIDES, Bruna. *Relatório de Violências contra a População Trans no Brasil 2023*. Brasília: ANTRA, 2023.
- BENTO, Berenice. “Na escola se aprende que a diferença faz diferença”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. São Paulo: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 19-37, 2009.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

BENTO, Berenice. Gênero, sexualidade e o espaço escolar. *Cadernos Pagu*, n. 34, p. 203-222, 2010.

BENTO, Berenice. Gênero: questão trans. São Paulo: Cortez, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 2, p. 327-342, 2009.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação?. *Cadernos Pagu*, n. 53, p. e185305, 2018.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação?. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, e175304, 2018.

BENTO, Berenice. *O que é Transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BENTO, Berenice. Por uma transexistência: notas sobre o corpo e a diferença. *Estudos Feministas*, v. 22, n. 2, p. 579-597, 2014.

BENTO, Berenice. Transmasculinidades: categoria teórica em emergência. *Revista Brasileira de Estudos de Homocultura*, v. 3, n. 1, p. 33-48, 2012.

BENTO, Berenice. *Transvi@das: Coletânea sobre pessoas trans no Brasil*. São Paulo: Editora XYZ, 2022.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Natal: EDUFRN, 2017.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Nota Técnica: Direitos das Crianças Trans. Brasília: CNDCA, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do SUS, o Processo Transexualizador. Brasília: MS, 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, Distrito Federal. Relator: Ministro Marco Aurélio. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=4275>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Deputada Federal Erika Hilton. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/220645>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. *História de vida: a AIDS e a sociedade contemporânea*. 1994.

CARVALHO, Marcela José de. *A Evasão Escolar de Estudantes Transexuais e Travestis: Uma análise a partir de um transfeminismo marxista*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

CARVALHO, Mario. Sobre o movimento trans no Brasil: lutas e resistências. *Estudos Feministas*, v. 26, n. 3, p. 715-734, 2018.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMISSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL DA OAB/MS. *Cartilha de comunicação e linguagem LGBT*. Campo Grande: Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional de Mato Grosso do Sul, 2013.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS PESSOAS LGBTQIA+. Resolução nº 1, de 19 de setembro de 2023. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 22 de setembro de 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Tradução de Mário Júnior. [S.l.]: UNIFEM Brasil, [2004?]. Disponível em: <https://gravacaocontraamare.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/bosi-eleccc81a.-bergson-ou-a-conservaccca7acc83o-do-passado-in-memocc81ria-e-sociedade-lembranccca7as-de-velhos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CUNHA, João Azevedo Fernandes. *De cunhã a mameluca: a mulher tupinambá e o nascimento do Brasil*. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

DERING, Renato et al. Brenda Lee: A luta e representatividade das mulheres trans no Brasil. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. *Descolonizando sexualidades: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRAGOSO, João. *A sociedade perfeita: as origens da desigualdade social no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2024.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. *Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EDUFSCAR, 2015.

GROSSI, Miriam Pillar; RAMOS, Silvia. *Política, Direitos, Violência e Homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

LION, Antonio Ricardo Calori de. “É fogo na jaca”: performance drag queen no teatro de revista dos anos 1950. (Mestrado em História) – UNESP, Assis, 2015

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCON NETO. José Eliomar da Silva. Memória Política de Santa Catarina. Disponível em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/541-Jose_Eliomar_da_Silva. Acesso em: 18 ago. 2025.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da “abertura”*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MACRAE, Edward. *A Construção da Igualdade: política e identidade homossexual no Brasil da abertura*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade: política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MENESES, Emerson Silva; JAYO, Martin. Presença travesti e mediação sociocultural nos palcos brasileiros: uma periodização histórica. *Extraprensa*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 158-174, 2018.

MORANDO, Luiz. Corporeidade, sexualidades no mercado sexual transnacional sob o olhar eurocêntrico. *Albuquerque: Revista de História*, v. 13, n. 26, p. 121-137, jul./dez. 2021. E-ISSN: 2526-7280.

MORANDO, Luiz. Repressão a gays e travestis em Belo Horizonte (1963-1969). In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. *Ditadura e Homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

MUNIZ, Bruna Andrade. *Travestis e transexuais na política brasileira: percursos de visibilidade e resistência*. São Paulo: Cortez, 2023.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NERY, João W. *Viagem Solitária: Memórias de um Transexual 30 Anos Depois*. Rio de Janeiro: Leya, 2011.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Seccional de Mato Grosso do Sul. Comissão da Diversidade Sexual. Cartilha de comunicação e linguagem LGBT. Campo Grande: OAB/MS, [s.d.]. Disponível em: www.oabms.org.br. Acesso em: 15 out. 2024.

OCANHA, Rafael Freitas. Policiamento, direitos humanos e população LGBT no Brasil. *Revista Direito e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 109-124, 2014.

PERES, Wiliam Siqueira. Exclusão de Pessoas Trans. In: Livro completo - focar no capítulo de Wiliam Siqueira Peres - Exclusão de pessoas trans. 1 ed. São Paulo: Editora XYZ, 2023.

PINTEREST. Roberta Close – Tipo Exportação, artigo na revista Manchete (1984). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/677017756520652971/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PINTEREST. Roberta Close – Tipo Exportação, artigo na revista Manchete (1984). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/677017756520652971/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PLAYBOY. Roberta Close: A Primeira Mulher Trans a Posar para a Revista. Edição de Maio de 1984. Editora Abril, São Paulo, 1984.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Proj. História São Paulo*, São Paulo, n. 14, p. 27-29, fev. 1997.

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

RUBIO, Natam Felipe de Assis; LOPES, Fábio Henrique. História oral, travestilidade e envelhecimento. *História Oral*, v. 23, n. 1, p. 123-135, 2019.

SALVADOR, Nayara Cunha; et al. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2019.

SALVADOR, Nayara Cunha; OLIVEIRA, Anderson José de; FRANCO, Neil. Fracasso, evasão e abandono escolar de pessoas trans: algumas reflexões necessárias. *Revista de Educação Pública*, v. 30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.11840>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11840>. Acesso em: 14 de junho de 2024.

SAMPAIO, Juliana Vieira. Permanências e rupturas das práticas de regulação da transexualidade no Brasil. *Sanare, Sobral*, v. 22, n. 2, p. 86-97, jul./dez. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat. *Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, p. 1-23, 1990.

SILVA, Carla Akotirene. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

SOLIVA, Thiago. Sobre o talento de ser fabulosa: travestis e transformistas na cena cultural carioca. *Revista Gênero*, Niterói, v. 18, n. 1, p. 51-72, 2018.

SOUZA, Cristiane Prudenciano de. Brenda Lee: ‘anjo da guarda das travestis’ no auge da AIDS. Politize!, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/brenda-lee/> . Acesso em: 18 ago. 2025

SOUZA, Maria Clara de. História Oral de Experiências Escolares de uma Travesti: Um Estudo de Caso. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

SOUZA, Maria Clara de. *Infâncias e Juventudes Trans no Brasil: Narrativas de Resistência*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Alguns Apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das Mulheres. São Paulo: Annablume, 2015.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014.

TOQUE MUSICAL. Valéria – O Travesti (1965). 9 jan. 2024. Disponível em: <https://www.toque-musicall.com/?p=10149>. Acesso em: 18 ago. 2025.

APÊNDICE A – Roteiro Da Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROJETO JHENIFER

As 7 primeiras questões são pontuais para contextualizar os sujeitos da pesquisa no âmbito de suas identidades (raça, gênero e classe)

Após iniciar a gravação e fazer a apresentação e assinatura do TLCE, iniciar:

- 1) Diga seu nome ou como você gostaria de ser chamada/o/e no âmbito desta pesquisa:*
- 2) Data e local de nascimento*
- 3) Como você se identifica do ponto de vista étnico racial*
- 4) Como você se identifica do ponto de vista da sua identidade de gênero*
- 5) Qual sua profissão na atualidade e onde trabalha?*
- 6) Qual seu nível de escolaridade?*
- 7) Qual é a escolaridade de seus pais? E suas profissões?*
- 8) Você foi uma criança estimulada para a escolarização? Sua família concebia a escolaridade como algo importante?*
- 9) Como foi sua entrada na escola? Você se lembra dos primeiros anos de escolaridade? Onde e quando você estudava na infância?*
- 10) Como foi o processo de percepção de identidade de gênero e transição?*
- 11) Sua identidade de gênero impactou sua escolaridade? Você se recorda quando as questões de gênero e sexualidade começaram a fazer diferença na escola? Conte-nos sobre estas memórias.*
- 12) Na infância, como era sua relação com colegas de escola?*
- 13) E como era a relação com docentes e funcionários? Tem alguma lembrança especial?*
- 14) Você evadiu da escola antes de concluir o ciclo convencional da escolaridade? Quais foram os fatores que te levaram a isso?*
- 15) Quais são suas memórias difíceis dos tempos de escola?*
- 16) Quais eram seus medos?*
- 17) E quais são suas memórias boas da escola?*

18) Quais eram seus refúgios? Havia algum “espaço de segurança e acolhimento”? Na escola, na família, na comunidade?

19) Você retomou os estudos quando adulta/o/e? Como foi isso?

20) Como você enxerga sua história de escolaridade?

21) Você se considera militante pelas vidas trans? Está vinculada/o/e a algum grupo/movimento?

22) Se sim, o que a escola/escolaridade representa para esta luta?

23) Para finalizarmos, para você, como as escolas deveriam agir para acolher pessoas trans?

APÊNDICE B – Entrevista Com Gabriel

Jhenifer - Aí, agora foi. Bom, então, boa noite. Assim como você sabe, eu te chamei para essa entrevista porque é uma entrevista de mestrado e dentro dessa entrevista eu estou pesquisando sobre evasão de pessoas transexuais. Você foi uma das pessoas que foram indicadas para falar porque você foi evadido da escola assim quando você estava fazendo ensino básico, correto?

Gabriel - Sim isso mesmo

Jhenifer - Então tá. Como você sabe, essa pesquisa não tem fins lucrativos nem para mim, nem para você. É só a fim de fazer essa descoberta mesmo. Essa chamada está sendo gravada. E caso você queira parar em alguma das perguntas ou querer retornar em alguma outra, você tem o total acesso de fazer tudo isso, tudo bem?

Gabriel - Sim claro

Jhenifer - Então, ótimo. Vamos dar início, então. Quero que você me fale primeiro o seu nome e como você gostaria de ser chamado aqui nessa pesquisa.

Gabriel - Eu me chamo Gabriel e me identifico sendo chamado como Gabriel.

Jhenifer - Muito bem. Gabriel, qual é a sua data e seu local de nascimento? Eu nasci no dia 2 de novembro de 2000, em Pirituba, São Paulo.

Jhenifer - Pirituba, São Paulo?

Gabriel - Isso mesmo

Jhenifer - E atualmente você mora em? Atualmente eu moro em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Jhenifer - Muito bem. Como você se identifica do ponto de vista étnico-racial?

Gabriel - Uma pessoa Branca

Jhenifer - Branca? Muito bem. E como você se identifica do ponto de vista da sua identidade de gênero?

Gabriel - Eu sou um homem trans.

Jhenifer - Ótimo. Qual é a sua profissão na atualidade e onde você trabalha?

Gabriel - Atualmente eu sou autônomo. Trabalho como motoboy em farmácia.

Jhenifer - Ótimo. E qual é o seu nível de escolaridade hoje?

Gabriel - Hoje, ensino médio completo.

Jhenifer - Parabéns, abri a publicação e muito bem, eu adorei. Agora vamos lá.

E qual é a escolaridade dos seus pais e as profissões deles? Caso você ainda tenha.

Gabriel - Minha mãe eu sei que ela parou no quinto ano e atualmente ela é falecida. O meu genitor, meu pai, eu não sei até que série ele foi, não tenho contato. E é mecânico de máquina.

Jhenifer - Agora, lá na escola, vamos relembrar um pouquinho da sua vida. Lá na escola, você foi uma criança que foi estimulada à escolarização? A sua família, ela concebia a escolaridade como algo importante?

Gabriel - Sim, eu fui estimulado a estudar desde o princípio.

Jhenifer - Então, lá na escola, a sua família achava que a escola era algo importante para você?

Gabriel - Sim, algo importante para mim.

Jhenifer - E você era uma criança estimulada? Como que a sua família fazia? Falava, vai para a escola, não vai? Obrigava?

Gabriel - Para a escola, né? Obrigava para a escola. Me ajudavam com os deveres de casa, me estimulavam. Me obrigavam mesmo para a escola.

Jhenifer - É o normal, né? E como que foi a sua entrada na escola? Você se lembra dos primeiros anos de escolaridade? Ou de onde e quando você estudava na infância?

Gabriel - Lembro, lembro. Lembro quando eu entrei na escola. Quando eu me conheci, primeiro, segundo ano, alguma coisa assim. Lembro de algumas coisas.

Jhenifer - E você lembra onde foi e quando foi que você estudava na infância?

Gabriel - Em São Paulo, capital.

Jhenifer - Qual que era a escola?

Gabriel - Chamam de CEU, mas acho que é uma abreviação para Centro de Ensino Único.

Jhenifer - Era escola pública ou particular?

Gabriel - Pública.

Jhenifer - Muito bem. E como que foi o seu processo de percepção de identidade de gênero em transição? Isso aconteceu logo na escola ou foi depois?

Gabriel - Foi na escola.

Jhenifer - Você se lembra algo que você poderia falar pra gente? Como que foi o seu processo de percepção? Quando você se percebeu um homem trans?

Gabriel - Quando eu me percebi um homem trans foi mais numa rede de curso técnico.

Jhenifer - Tá dando uma travadinha no áudio. Deixa eu ver se eu fechar a câmera que para de

travar. Pronto.

Gabriel - Tá me ouvindo bem?

Jhenifer - Agora dá uma melhorada.

Gabriel - O teste de reconhecimento de identidade aconteceu no ensino de curso técnico, foi no SENAI. Eu era um aprendiz, eu lembro a primeira vez, eu já tinha o costume de entrar em banheiros masculinos, mesmo sem me identificar como uma pessoa transexual. Eu já tinha esse costume, me sentia mais à vontade, não entendi o porquê, nem me questionava, só sabia que ali eu me sentia mais à vontade e as pessoas que entravam comigo também nunca viram nenhum empecilho nisso, até que um dia eu fui barrado pelo segurança do curso, do Senai, e disse que eu não poderia entrar ali, que era norma da escola, para que aquilo não se repetisse. Eu compreendi, disse que ok, se era uma norma da escola eu não faria mais, me expliquei, me justifiquei e falei que não faria mais. Só que nesse mesmo dia, o segurança conversou com a coordenadora, depois de ter conversado comigo, e essa coordenadora foi diante de toda a sala, todos os alunos, professores e tudo, e fez um aviso para os alunos com um contexto bem direto. E se alguém não se sentisse à vontade de usar o banheiro ao qual ele é destinado. Poderia usar o banheiro de deficiente que ficava lá no fundão do curso, lá bem abaixo, lá nos prédios abandonados. E aí foi quando eu entrei com um processo de injúria contra o Senai. E acredito que eles, por terem sido notificados, eu até esse momento não entendia e nem me identificava como uma pessoa transexual. Acredito que eles tenham sido notificados pelo boletim de ocorrência. E aí o curso para se retratar de alguma forma comigo me apresentou um projeto do governo do estado de carteira de nome social. Que é uma carteira onde eu poderia usar um nome. E aí, com esse conteúdo que eles passaram, eu dei uma pesquisada e descobri esse universo das transexuais. E vi que tudo, tudo ali, eu me identificava e me via de alguma maneira. Me sentia confortável naquele assunto e me descrevia em tudo que aquele conteúdo ali estava dizendo. A partir dali eu comecei a me reconhecer como um homem transexual.

Jhenifer - Muito bem. E na sua infância, você lembra de como você percebeu que você era diferente ali? Assim, ah, eu não me encaixo nisso, não tá dando certo aqui. Quando foi a sua primeira vez que você sentiu atração? Ou que você percebeu a sexualidade?

Gabriel - Eu era o macho fêmea da sala, né? Desde o prézinho até o meu sexto ano, eu acho, sexto, quinto ano, acho que eu era o macho fêmea. Eu lembro que esse apelido era frequente nos meus dias na escola. Gostava muito de atividades que eram destinadas para meninos, como jogar bola, brincar de polícia e ladrão, coisas que as pessoas falavam que eram coisas de menino. E aquilo para mim era super normal. Os modos também de não sentar como uma menina, que também foi uma das coisas que talvez tenham sido alguns sinais na infância, né, já esse jeito mais espontâneo, largado, eu gostei de... cabelo, na primeira oportunidade que eu tive eu cortei já na escola, bem antes de me conhecer como pessoa transexual, então é isso que eu me recordo da fase de escola, assim.

Jhenifer - Ai, muito bem. Então os trejeitos foram, os trejeitos não, então, adaptação de gênero aconteceu ali já na escola mesmo, né?

Gabriel - Isso, na escola.

Jhenifer - E na sua infância, como que era a relação com seus colegas de escola? Vocês tinham

mais colegas meninos, mais meninas, como que era a relação entre vocês? Além dessa que você já falou, que eles faziam bullying com você.

Gabriel - Na parte das atividades, eu sempre tive mais amigos meninos, mas no dia a dia mesmo, as minhas amizades sempre foram com meninas. Eu sempre fui mais da roda das meninas, eu ficava mais na parte de prática física, era com os meninos.

Jhenifer - E como vocês? Oi?

Gabriel - Eu era bem sociável, então, tipo assim, mas eu sempre ficava mais com as meninas.

Jhenifer - Ah, sim. E essa socialização, como que funcionava? Era mais no intervalo, era mais nas atividades físicas?

Gabriel - Com as meninas eram dentro da sala de aula. Dentro da sala de aula a gente conversava bastante, fazia bastante grupos. Com os meninos sempre nas aulas de atividade física, no final da escola, no recreio.

Jhenifer - E como que era o tratamento dos meninos nas atividades físicas com você? Aceitavam tranquilamente ou você empunhava isso?

Gabriel - E teve muitos momentos em que foi problema, né? Porque não me reconhecendo como um homem trans, eu era uma menina, então era meio que café com leite, na brincadeira. Então tinha esse receio, mais aquele cuidado, aquela delicadeza. Mas, no geral, quando eu me reconheci como uma pessoa transexual, eu sempre fui respeitado mais pelos meninos. Eles sempre me tratavam no masculino, nem gaguejavam para me tratar no masculino, era algo mais natural deles conseguirem me chamar pelo meu nome de Gabriel, no pronome masculino.

Jhenifer - Era ótimo então. E como que era a relação com os docentes e funcionários?

Gabriel - Era mais difícil.

Jhenifer - Então, é essa parte que eu quero que você me conta com mais detalhes.

Gabriel - A escola era o próprio problema, né? Eu não, eu no início já havia tentado me matricular já com nome social. Isso eu ainda não tinha, eu já tinha a carteira de nome social, mas não tinha autorização da minha responsável legal. Então, ali na matrícula eu já fui impedido de fazer, e aí, como se fosse suprir isso, eles disseram que eu poderia pedir para o professor acrescentar a chamada, o meu nome social, para que eu fosse tratado por ele. Então, assim foi, não pude fazer, eu pedi, alguns professores entendiam, bem poucos, bem poucos, e a grande maioria nem sequer tentavam. ou até mesmo riscar, colocavam o nome na frente, mas em todas as vezes na chamada, o nome pronunciado nunca era o nome que estava na frente, era sempre o nome morto. Inclusive, no ato de rebeldia, eu não respondia a chamada. Quando chamavam pelo nome morto, pelo nome que me deram quando eu nasci, eu não respondia na chamada. E aí eu reprovei por falta. Inclusive, reprovei por falta. A direção, teve um momento da direção que eu fui, de uma escola em específico, eu fui coagido, eu tinha uma amizade com uma menininha que era do, eu estava no quinto, a menininha era do terceiro ano, e a gente jogava bola, brincava, e um dia depois do recreio, a coordenadora, a diretora e uma professora, e uma secretária, levou eu para uma sala onde a gente sentou ali e começou a conversar, falando que tinham percebido que eu estava andando muito com aquela criança. Por que eu estava andando com ela? O que eu estava querendo fazer? Isso eu tinha 16 anos, no máximo 16 anos. O que eu

queria fazer com a criança? Por que eu estava andando muito com ela? Porque eu poderia influenciar ela em alguma coisa. Isso tudo de forma subliminar.

Naquele momento eu não gostei do que elas estavam falando. E elas disseram, ah, você sabe, você gostar de mulher, você pode influenciar. Eu ia falar que aquilo era preconceito e tudo mais. A diretora falou assim que não era preconceito, que era lógico. Se você colocasse casais homossexuais presos em uma ilha, eles nunca conseguiriam se reproduzir, entrariam em extinção.

Jhenifer - Nossa!

Gabriel - Eu contei para minha avó o que havia acontecido, só que a escola já tinha ligado antes e falado que eu estava induzindo uma criança, que eu estava coagindo a menina, influenciando ela de alguma forma. A minha avó acreditou mais na escola do que em mim. Brigou comigo. Se afastou de mim e tudo mais. Então, tipo, eu não tive o apoio em casa nesse momento. Nem da escola, né? As instituições que tinham que me proteger. Foi um dos motivos que me levou à evasão escolar.

Jhenifer - Ah, e você evadiu da escola antes de concluir o ensino convencional. Quando foi isso? Antes.

Gabriel - Eu evadi a escola no nono ano, oitava série, né? Nono ano.

Jhenifer - Você já tinha que idade no nono ano?

Gabriel - Que idade que eu tinha?

Jhenifer - Isso, você se lembra?

Gabriel - Quando eu evadi mesmo, eu já devia ter uns, eu já estava atrasado na escola. Eu tinha repetido uns dois anos. Quando eu evadi, eu devia ter uns 16, 17.

Jhenifer - Ah, sim. Você falou aqui que você trata o seu genitor como ele não tivesse participado da sua vida. Quem participou da sua formação na sua família?

Gabriel - A minha avó.

Jhenifer - Então você é criado com a sua avó desde sempre?

Gabriel - Fui criado pela minha avó materna desde os meus 12 anos. Até os meus 12 anos eu fui criado pela minha mãe.

Jhenifer - Ah, sim. E além disso, você tem alguma outra memória difícil do tempo de escola? Aquela memória que você falou assim, é basta, agora não quero mais por causa disso. Algo difícil que você fala, não consigo mais suportar a partir disso.

Gabriel - São muitas coisas difíceis, né? Você ter que ficar na escola o dia inteiro sem poder ir no banheiro é uma coisa muito difícil. Você não conseguir conversar com as pessoas, com professores, ou tirar dúvida com professores dentro da escola com medo de ser constrangido, porque eles vão te chamar pelo seu nome morto, é algo muito difícil. O professor de educação física falar que você não pode jogar bola porque você nasceu no gênero biológico feminino é

algo muito pesado para a idade que você tem. Não está pensando nada além de só praticar o esporte. Então, você ser taxado como uma má influência para uma criança que tem dois ou três anos a menos que você é algo muito difícil. Então, são muitas e muitas coisas. Mas o pior de tudo vem do acolhimento da escola, né? Da forma como eles lidam com isso. De eles não colocarem o interesse e o bem-estar da criança ou do adolescente em primeiro lugar. Só a necessidade do pai, da mãe ou do responsável legal de proibir que aquela criança seja ou se identifique da forma que ela se vê. Como é hoje em dia. Se você não tem autorização do seu responsável para usar o seu nome social, você não pode usar o seu nome social.

Jhenifer - Agora, ainda bem que essa lei mudou.

Gabriel – Ótimo que mudou. Ótimo. Eu não sei. Até um tempo atrás, quando eu estava nas SUB LGBT, ainda tinha um rapaz trans que estava me procurando porque a escola estava se negando de deixar ele usar o nome social na escola. Mas que bom que mudaram, né? Já é um passo. Agora vamos continuar na saga do banheiro, né? Uma vez eu estava numa roda de conversa de meninos trans numa escola estadual. Eu ouvi um relato de um menino que qualquer menino trans que eu ouvi vai se sentir no lugar dele, porque a história é a mesma, só vai mudar o personagem. O menino fica em aula integral na escola estadual, que é esse negócio de ensino integral. De manhã até o fim da tarde, sem ir para o banheiro, porque ele não pode ir no que ele se identifica.

Aí, beleza. arrumaram um banheiro, acho que, se eu não me engano, um banheiro, não sei se é de funcionários ou professores, para o menino, só que esse menino só pode ir no banheiro quando alguém vai com ele, porque a porta não fecha, não funciona, a porta fica abrindo, entendeu? E não tem como ele segurar enquanto usa o banheiro. Então, tipo assim, a estrutura da escola, os funcionários não eram preparados, pelo menos não na época que eu evadi.

Jhenifer - Sim, eu entendo. Eu não passei por tudo isso que vocês passaram, mas parece que pra vocês é muito mais complicado do que pra gente, que é mulher trans. E, além disso, qual que era o seu medo ali na escola?

Gabriel - Medo? Medo na escola?

Eu tinha medo de ser agredido por alguns meninos que. Que tinham um certo preconceito por eu estar mais próximo das meninas e me intitular como homem. Eles tinham uma postura meio ameaçadora. Esse era o medo que eu tinha.

Jhenifer - Sim. Mas não é só de memórias ruins que a gente vive, né? Quase que tem algumas boas, assim, que você se recorda, que você fala assim, ah, isso me ajudou a passar um pouquinho daquele momento difícil. Sobre amigos, gestores, qualquer coisa que te deixava feliz ali naquele lugar tão assombroso.

Gabriel - Tem muitos professores, né, que alguns acolheram bastante, ajudaram, fizeram muito esforço para que outros professores também pudessem mudar a postura deles. Amigos, vários amigos que estavam ali, que brigavam por mim, como se fosse com eles a situação se colocavam no meu lugar e faziam acontecer ali, lutando por um direito que não era nem dele, mas que ele via que era o justo, era o certo. E é isso.

Jhenifer - Por que você falou que eles lutavam por você? Conta um episódio desse pra gente que aconteceu, deles estarem te defendendo.

Gabriel - Quando uma das vezes, na lista de chamada, eles se chamaram pelo nome morto. E

eu fui no professor e corrigi ele perto dele, próximo dele. E aí ele mais uma vez repetiu duas vezes o nome morto. Eu tinha falado que estava escrito aqui o nome tal, mas se está o nome tal, como é que eu não vou chamar? E aí quando uma das meninas levantou e falou, professor, você pode, por favor, chamar ele pelo nome dele?

E aí outros alunos se levantaram, também falaram, porque era questão de respeito, que tinha que acontecer. Então foi algo bem legal, bem bonito. Eu percebo que também na época do SENAI, nesse mesmo dia que essa coordenadora chegou para fazer aquilo na frente de todo mundo, todo mundo chegou em mim e falou que se prontificava a testemunhar se fosse o caso, com o que tinha acontecido ali, que aquilo não podia ter ficado daquele jeito, que ela não poderia ter falado aquilo, porque todo mundo sabia que era para mim. Não era segredo, era nítido que era pra mim. Eu era a única pessoa que não se identificava com o gênero atribuído quando nasceu ali na sala. Então, era pra mim. Então, foi esses gestos assim que alegravam mesmo e aliviavam um pouquinho da pressão do dia a dia.

Jhenifer - Você falou que alguns professores te ajudavam. Você percebia que esses professores tinham a sexualidade diferente do que é o padrão? Ou eram professores mesmos que eram a favor da causa?

Gabriel - Alguns a gente via que era ali do nosso nicho, que tinha essa empatia porque vivia aquilo. Mas outros eram porque simplesmente entendiam mesmo que aquilo não. Eu não queria sofrer, não era escolha minha estar sofrendo aquele preconceito. É porque realmente me sinto como um homem, me identifico como Gabriel e gostaria de ser chamado desse jeito, até porque isso não interfere na minha vida em nada. Então, alguns professores olhavam para esse lado, vestiam uma vestimenta de empatia e faziam acontecer. Perfeito.

Jhenifer - E quais que eram os seus refúgios? Vocês tinham algum lugar de segurança, de acolhimento? Estar na escola, na família, na comunidade?

Gabriel - Na época, eram os amigos. A família, eu estava naquela fase de que a família era um pouco inimigo, até porque eu fui criado pela minha avó. Minha avó vem daqueles tempos lagar. Então, por mais que a minha avó tenha uma evolução muito grande, muito grande. Inclusive, ela foi minha maior apoiadora no final de tudo. Mas no começo mesmo, não era o meu porto seguro por conta de toda a criação. Até desconstruir tudo que tinha sido construído nela por uma vida inteira, né? Porque ela já tinha lá seus 40 e poucos anos. Mas foi mais com os amigos mesmo.

Jhenifer - E os seus amigos dessa época eram pessoas trans também? Pessoas LGBTs?

Gabriel - Eram pessoas LGBTs. Eram pessoas LGBTs. Hoje, atualmente, uma das pessoas, que na época não era uma pessoa transexual, hoje se identifica como uma pessoa trans.

Jhenifer - Muito bem. E depois disso, você retornou aos seus estudos quando adulto. Como que foi isso pra você?

Gabriel - Eu tentei retornar de forma regular. Mas já era complicado antes, porque eu já tinha que já tinha que casar o trabalho com a escola, né, mas depois ficou um pouquinho mais, acho que por conta da falta de costume, mudou muita coisa também nas escolas, então o ensino regular não foi para frente comigo, eu comecei a fazer o ensino, ENCEJA para jovens e adultos, isso. Aí comecei a fazer em Dourados, eliminei algumas matérias lá, vim para Campo Grande, eliminei algumas matérias aqui, mas tudo pelo Enseja, pela prova mesmo.

Jhenifer - Ah, tá. Você fez a prova do ENCEJA para finalizar os seus estudos?

Gabriel - É, eu estava no nono ano, né? Aí eu estava fazendo o EJA para eliminar o nono ano. E aí eu prestei o Enseja para o ensino médio. Aí eu passei no ensino médio.

Jhenifer - Aí, ótimo. E nesse seu retorno por ensino regular, que você voltou depois de adulto, como que foi? A aceitação já foi diferente? Você já se sentiu menos constrangido de estar na escola?

Gabriel - Foi tudo muito diferente, né? Porque eu já tinha começado a terapia hormonal, então muita coisa já tinha mudado. A voz, que era algo assim que me dava uma disforia enorme, tão grande, tão grande, de não querer abrir a boca para falar na escola, já era algo que não me incomodava tanto quando eu retornei já adulto, já tinha três anos de terapia hormonal, então também a aparência física ajudou bastante, mas sempre tem, né, aqueles que percebem e que, mas foi mais de boa voltar, mas mais por conta da terapia hormonal, né, que ajudou bastante.

Jhenifer - Então, a passibilidade te deixou ficar mais tranquilo na escola?

Gabriel - Sim. Na escola.

Jhenifer - E você acha que a passibilidade é algo que melhoraria a vida das pessoas transexuais na escola?

Gabriel - Não. Eu acho que não é a pessoa transexual que tem que melhorar para a escola, para ficar tudo bem na escola. Na verdade, a escola tem que se adaptar para aceitar pessoas transexuais, até porque tem algumas que nem fazem questão de fazer a terapia hormonal, mas se identificam como uma pessoa transexual. E não merece menos respeito por causa disso.

Jhenifer - Exato. E como que você enxerga nesse todo, nesse contexto todo, desde lá do começo até agora, a sua história na escolaridade?

Gabriel - Eu enxergo de uma forma, eu acho que eu acho que poderia ter sido de forma diferente, eu perdi muito tempo.

Perdi muito tempo, perdi muita oportunidade, perdi muita coisa. Então, tipo assim, foram coisas básicas que poderiam ter acontecido, que poderia ter impedido minha evasão, que poderia ter evitado que eu perdesse tanta coisa. Eu poderia hoje já estar formado, já ser um profissional bem sucedido, mas a evasão escolar atrasou isso bastante.

Jhenifer - E você acha que a família ou a escola deveria fazer o que para melhorar isso?

Gabriel - Bom, a escola dar autonomia para o aluno escolher se quer usar o seu nome social ou não já é um bom começo. A capacitação dos profissionais de educação também é muito bom. Eu acredito que a escola, em conjunto com o governo, tanto o Estado quanto a União, tem que dar um jeito, porque ainda assim tem pai que coloca as funções acima do interesse do bem-estar da criança. E a escola ainda não pode interferir. De certa forma, não pode interferir nisso. Mas alguma coisa tem que acontecer entre o Governo e os pais para que haja menos pressão, para que essas crianças e adolescentes transexuais sofram menos nesse período, que é o período de formação deles, tanto de ensino quanto de ser humano. É muita pressão, você está se descobrindo, você está se reconhecendo como uma pessoa na sociedade e não poder usar o seu

nome social na escola, os seus pais te impedirem de fazer, às vezes, um bloqueio pessoal ou usar o nome social de alguma forma.

Os próprios pais ir na escola, pedir para que a escola não use o nome social, não trate, não induza, não influencie a criança de alguma forma.

Jhenifer - Ótimo. E hoje, você se considera um militante pelas vidas das pessoas transexuais? Você está vinculado a algum grupo ou movimento?

Gabriel - Me considero uma pessoa militante. Acho que é a favor de toda a comunidade, não só das pessoas transexuais. Eu faço parte do IBRAT, Instituto Brasileiro de Pessoas Transexuais, e atuo da forma que dá, da forma que a gente consegue, de um jeito ou de outro, fora ou dentro das telinhas.

Jhenifer - Mas é muito, assim, tá ótimo. Tem algumas pessoas que nem trabalham, né? Sobre isso. E pra você, o que a escolaridade ou a escola representou pra você nessa luta?

Gabriel - Olha, a escola foi um dos maiores desafios que eu tive nessa luta. Maiores mesmo, porque era o período da minha formação. Então, tipo assim, eu não estou falando de formação só educacional. Foi minha formação como ser humano. E talvez eu. Eu poderia ter tido outra cabeça. O rumo teria sido outro, não dá para saber. Mas a escola representou um grande desafio. Era para ser um lugar onde eu devia me sentir seguro e focado no que eu tinha que aprender ali e o porquê que eu tinha que aprender. E acabava que eu estava me preocupando se eles iam me chamar pelo nome que eu me identificava ou não, se eu ia poder usar o banheiro ou não. se eu ficar perto de uma pessoa ia ser um problema ou não. Então, foi um desafio a escola.

Jhenifer - Então, a escola contribuiu para você se tornar uma pessoa militante pela causa?

Gabriel - Contribuiu. Inclusive, é um dos principais assuntos que eu acho que deveria ser tratado, é a escola, é ali o princípio de tudo.

Jhenifer - Muito bem. E agora, para finalizar, qual mensagem você deixaria para as pessoas trans, para os gestores escolares e para as famílias? De como tratar bem, de como deveriam melhorar? Ou, não sei, o que vocêalaria hoje para a família, escola e gestão? Gabriel, por família, escola e gestão.

Gabriel - Bom, acho que para a escola que, que a escola é para ser o centro de ensino onde a gente se sente seguro e onde a gente sente que pode aprender e se formar ali. Formar educacionalmente como ser humano. É o primeiro contato que a gente tem diariamente com um monte de gente de diversidade de diversas formas.

Então, que devia ser um lugar seguro e preparado para receber diversos tipos de gente. Agora, para a família, que o acolhimento ali, a família devia ser a base, né? A escola tem que ser segura, mas a família tem que ser a base, tem que ser o que segura a gente, independente de identidade, independente de orientação sexual, que a gente precisa entender que a família tem que ser a primeira a acolher, não a primeira a acolher. E para a comunidade que, Passa, né? É difícil, mas passa. Porque se a gente for um pouquinho mais forte do que a gente acha que a gente é, a gente consegue terminar. A gente vai tratar a nossa vida inteira. Que a gente pode militar lá de dentro, que a gente pode se movimentar de dentro, fazer com que a gente aconteça e que mais pra frente outras pessoas façam tudo que a gente passou.

Jhenifer - Muito bem, Gabriel. Acho que eu tenho bastante conteúdo aqui com esse pouquinho

tempo de conversa. E quero te agradecer por ter participado dessa pesquisa. Vai ser de grande valia mesmo o seu relato, a sua instrução. Porque você vai ser o único homem trans que eu vou entrevistar. Eu entendo a luta de vocês, assim como vocês também entendem a nossa luta de mulheres transexuais. E eu quero fazer esse trabalho exatamente por isso, para ver se as escolas, para ver se os professores, gestores entendem quais que são os grandes motivos de pessoas transexuais evadirem da escola. Eu entendo a sua dor, assim como você entende. Também acho que a gente não deve passar por tudo isso, mas acredito que um pouquinho mais de esforço, que não deveríamos ter esforço, deveria ser normal para todo mundo, a gente consegue chegar lá.

Olha, inclusive, feliz dia da visibilidade trans. Você é uma pessoa que faz o nome da comunidade ir para frente. Você é um ícone das pessoas transexuais. Não falo isso porque eu te conheço, não. Falo isso porque realmente seu nome é citado várias vezes quando a gente fala da militância, quando a gente fala sobre pessoas que atuam sobre o nosso movimento. E que o dia da visibilidade, ele se ele seja mais importante para a gente, né? E que a gente tenha menos percas na nossa comunidade e que as pessoas continuem vivendo melhor.

Gabriel - Bem, Jheny, é que eu te admiro muito como uma mulher trans. A gente foi candidata para o Brasilândia, super bem votada na nossa causa e também na causa da educação, né? Que é os dois nichos que eu acho que a coisa mais importante é a junção dos assuntos. E eu acho que o mais importante de militar é a nossa causa da transexual e a educação tudo junto. Então, parabéns pra gente e que esse dia de visibilidade seja, mais pra frente, um dia da gente comemorar e não lutar tanto.

Jhenifer - Exatamente. Meu amor, muito, muito obrigada. Assim que eu terminar a pesquisa, eu vou escrever, vou te mandar de novo, aí vou escrever a história, aí você só me retorna pra ver se é tudo isso que a gente conversou mesmo. E por enquanto é só. MUITÍSSIMO obrigada e desculpa ficar te aperreando tanto, tá?

Gabriel - Eu estou te adiando faz horas.

Jhenifer - Ah, mas acontece. O tempo é difícil hoje em dia. Então tá, meu amor. Beijo, obrigada, bom descanso.

Gabriel - Você também. Tchau, tchau. Tchau, tchau.

APÊNDICE C – Entrevista Com Paulinha

Jhenifer - Oi, amiga, boa noite.

Paulinha - Jennifer, boa noite. Quanto tempo.

Jhenifer – Quanto tempo, né? A gente não se vê, só assim, praticamente.

Paulinha - Ai, você desculpa, mulher, porque tá muito corrida, né? Eu faço parte da educação especial agora. Ai, é muita capacitação, é muita coisa. Juntar faculdade, faculdade, igreja, casa, meu trabalho, mas aqui estamos e treino. Porque eu tenho que aproveitar que a personal é grátis.

Jhenifer - É isso. Ai, ai. Então vamos lá, já vou começar pra deixar você livre.

Paulinha - Imagina, eu tenho tempo. Hoje nós temos tempo livre, pode falar.

Jhenifer - Ah, então ótimo. Amiga, como você sabe, eu tô fazendo mestrado. E meu mestrado, a pesquisa envolve a evasão de pessoas transexuais. Aí dentro de muita pesquisa, é claro, você é uma das mais militantes de Três Lagoas, a gente escolheu o seu nome dentro da minha pesquisa, para também fazer essa entrevista para a gente saber um pouquinho mais da sua vida. Então, eu quero saber se você aceita participar dessa entrevista, sabendo que ela está sendo gravada e não tem nenhum fim lucrativo, igual aquela folha que eu te mandei para você assinar.

Paulinha - Não, é permitido, sim, claro.

Jhenifer Ah, então, ótimo. Então, amiga, nessas questões do mestrado, eu vou te fazer algumas perguntas. Se você quiser me interromper, a hora que você quiser interromper, se você quiser parar, a escolha é sua, tá? Nada aqui é feito sem a sua permissão.

Paulinha - Nós estamos aqui para contribuir.

Jhenifer - Muito bem, muito obrigada. Então, vamos iniciar. Amiga, diga seu nome e como você gostaria de ser chamada nessa pesquisa.

Paulinha - Meu nome é Paula Martinelli Ribeiro Bruno, mas sou mais conhecida como Paulinha.

Jhenifer - Muito bem. Paulinha de Três Lagoas.

Paulinha - Três Lagoas.

Jhenifer - Paulinha, qual a sua data e o seu local de nascimento? Eu sou nascida na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, dia 6 de fevereiro de 1974.

Jhenifer - Muito bem. Como você se identifica do ponto de vista étnico-racial?

Paulinha - Branca.

Jhenifer – Como você se identifica do ponto da sua identidade de gênero?

Paulinha - Eu me considero, eu sou uma pessoa trans, hétero, né?

Jhenifer - É, não sei.

Paulinha - É designada, passivona, vivo como mulher, acordo com mulher sou uma Mulher.

Jhenifer - não nem dá, né? Não dá nem liga.

Paulinha - Nem liga mais.

Jhenifer - Então vamos lá. E qual a sua profissão na atualidade e onde você está trabalhando?

Paulinha - Eu sou professora de educação especial de manhã e à tarde atendente terapêutica no ABBA Evolve.

Jhenifer - Parabéns. Gosto assim, com as manas, nós vamos todas para a educação. E logo vamos fazer sua também, seu mestrado, hein, querida?

Paulinha - É, se Deus quiser.

Jhenifer - Muito bem. E qual é o seu nível de escolaridade atualmente?

Paulinha - Eu terminei pedagogia e agora eu fiz vestibular para psicologia, só que foi anulada a minha prova por eu... por uma vogal que eu estendi as 30 linhas da redação, mas eu fiz recurso.

Jhenifer - Muito bem. Vamos falar dos seus pais. Qual é a escolaridade deles e as profissões deles, caso eles ainda estiverem vivos?

Paulinha - Estão vivos. Meu pai é ensino médio completo, é aposentado da polícia civil. Minha mãe é dona de casa, recebe uma pensão vitalícia e é semi-analfabeta. Eu alfabetizei ela quando tinha nove anos de idade, então ela é semi-analfabeta. E assim, com a idade ela esqueceu algumas coisas. Não teve acesso à escola, ela não.

Jhenifer - Ótimo. Agora entrando um pouquinho da sua vida lá atrás, vamos começar a pensar um pouquinho. Na sua infância, você foi uma criança que foi estimulada na escolarização? A sua família achava que a escolaridade era algo importante para você?

Paulinha - Sim, eu era obrigada. Primeiro que eu gostava. Segundo que os meus pais sempre incentivaram a escola e que a rede de ensino sempre foi fundamental para a minha vida e família, né? E eu sou a única dos meus irmãos e irmãs que tem ensino superior. Os demais não.

Jhenifer - E quantos irmãos você tem e irmãs?

Paulinha - A total, a minha mãe teve nove filhos. Um falecido, faleceu em 1992, aos 19 anos. Outro que não sabemos onde está porque foi raptado. E sete vivos, contando comigo.

Jhenifer - Muito bem. E a sua entrada na escola, você se lembra dos primeiros anos da sua escolarização? Quando foi, onde foi, como você estudava na infância?

Paulinha - Eu estudei no Estrelinha Verde, uma escola municipal de rede de ensino de Corumbá, que era ao lado da minha casa, chamada Estrelinha Verde. Lá eu comecei o pré, eu lembro muito bem, quando eu entrei, eu tenho uma memória de elefante. Foi bom, eu não sabia

lidar ainda com a transexualidade, né? E eu achava que eu era apenas um menino diferente. Aquela eu achava que era a condição minha, menino. Depois fui pra escola que, na época, não era fundamental. Era primário. Depois vinha primeiro grau, segundo grau. Aí, no primário, eu comecei a sofrer bullying, né? Devido às formas e jeito e Trejeitos femininos. Depois dali fui para estadual, que hoje é ensino fundamental, mas era primeiro grau. Sempre tive o poder da fala, de não aceitar. Tanto é que eu sou uma grande militante, né? Não gosto! Não quero! vamos sair na porrada! não é isso! Vou chamar minha família! Diretora, tá errado. Supervisora, não é assim. Então, na quinta série, eu comecei a valer o meu direito de travesti. Porque não existia a identificação trans. E sempre eles negligenciavam o nome feminino. Eu sofri todo tipo de coisa.

Jhenifer - Deu uma travadinha, amiga. Pera aí. Aí, voltou. Você estava falando que sofreu todo tipo de bullying.

Paulinha - Todo tipo de bullying, todo tipo de abuso, de violação de direito. Eu não podia ocupar o banheiro feminino. Eu não podia ser chamada de ela. Eu não podia ser falada. Não podia mencionar o nome Paula, que é o nome que eu escolhi. Mas sempre o nome que me deram, que não tem problema nenhum falar aqui, que era Edvard. E eu lembro muito bem que, por meu nome ser que era Edvard, eles me chamavam de “Edmulher”. Hoje, se me chamar de “EDmulher”, eu acho perfeito. Mas no primário, me chamar de “Edmulher” era como me chamar de macaco, de viado, de preto, de suja. Esses inúmeros abusos de bullying que pessoas sofrem, né? Eu chamava pra porrada. Nove anos de idade, a minha mãe foi chamada na escola e ela falou que ela não ia. Me perguntou O que você aprontou na escola? Eu falei Nada. A diretora e a supervisora, a diretora Eliette, a supervisora Maria Amélia. Eu morria de medo das duas. Esse dia eu resolvi ir pra escola com uma faquinha de serra, cabo de osso, que era da época. E de tamanco e roupa de mulher. O tamanco era da minha mãe. Na época eu calçava 35. Foi a minha tia mais velha e a minha tia caçula, paterna. Chegando lá, elas falaram assim, olha, havia uma separação, uma segregação, na verdade. Meninos pra cá, meninos pra lá. Antigamente, nos anos 70, era assim. Aí, então, eu não gostava de estar com meninos, eu não gostava de tirar a camiseta. Eu tinha um pavor de tirar a camiseta, mas um pavor. Eu tinha um pavor. Era um medo que eu tinha, não sei. Eu não sei te explicar hoje porquê. Hoje eu tô de top, vim da academia, né? Mas naquela época, eu não sei. Eu tinha uma disforia. Aí, a diretora, assim, olha, vocês permitirem que ele venha vestido de mulher, isso não pode. Está denegrindo

a imagem da escola, uma escola que se fundou agora pelo prefeito Doutor Hugo, que na época era Doutor Hugo.

Isso é aquilo, blá, blá, blá, blá, blá, blá, blá, blá. Eu apanhei feito condenada, me bateu tanto tentou furar meu olho, me machucou. Eu me esquivei dela. E a minha tia falava assim, não, mas sai de menino. Se tá vestindo, tá vestindo aqui. É verdade. Troca de roupa na escola. Fui proibida de usar roupa feminina e eu fui obrigada a estar com meninos. Mas com muita luta e sempre fui uma pessoa que convicta do que eu quero. Na época era queimada, elástico e ler para as meninas. E para meninos era só futebol. Eu tinha pavor de futebol. Não gostava. Aí, no ensino fundamental, no segundo grau, eu comecei a ver como o preconceito era escancarado. Como que o preconceito ele não era nem velado, ele era escancarado mesmo. Não, você não vai participar e acabou! Isso começou a mudar no segundo grau, quando eu fui para o primeiro ano do segundo grau, que é o primeiro ano do ensino médio. Eu fui eleita líder.

Jhenifer - Líder de sala de aula?

Paulinha - Líder de sala de aula, unânime. Porque a maioria, eu já comecei a passar noturno. Então já eram pessoas que estavam em atraso. Viram em mim uma trans inteligente e que poderia lutar pela sala. Eu era do primeiro ano B. A mais jovem do primeiro ano B. E lá eu fiz algumas questões, né? Tipo, que não poderia entrar com roupas de cores. Eu falei que nós éramos pessoas pobres, então eu usava roupa que me davam. Eu trabalhava de empregada.

Jhenifer - Deu uma travada de novo. Amiga, eu acho que você está colocando o dedo no microfone. Aí ele trava.

Paulinha - Você quer que eu pegue o notebook?

Jhenifer - Não, pode continuar assim. É que às vezes Acho que dá uma viradinha assim, daí para de falar. Você estava falando que você estava trabalhando. Que você trabalhava. De doméstica. Isso. Não é?

Paulinha - Isso. Eu trabalho doméstica na casa da dona NERC, que me ensinou tudo.

Inclusive, eu trabalhei muitos anos de empregada doméstica. Até tempos atrás eu estava.

Porque eu achava que eu não tinha o poder de estudar. Quem me incentivou muito foi o coordenador da ONG aqui. E uma patroa minha que viu em mim, como criança, uma vez que eu sou uma estrutura psicotrópica, eu ajudo crianças, cada criança tem uma extrema vulnerabilidade, e ela viu isso em mim, e por isso hoje eu tenho outro campo. E eu aprendi que a inserção no mercado de trabalho, mas não estou com a mão, será? Está travando? Só um pouquinho. Quer que eu pegue o notebook?

Jhenifer - Você consegue pegar? Será que melhora?

Paulinha - Eu acho. Espera aí. Rapidão. Você vai ter que esperar só eu ligar ele, que demora um pouquinho.

Jhenifer - Não, sem problemas. O meu também, quando precisa, ele demora para ligar horrores.

Paulinha - Eu liguei, agora tenho que esperar salvar as mensagens para cair até você, porque quase não ligo. Se você entrar no mix, ele está ligado? Espera aí, rapidão. Ai, meu Deus, que demora. Espera aí só um pouquinho, tá?

Jhenifer - É no WhatsApp Web, você tá acessando?

Paulinha - É, ai.

Jhenifer - Mas, amiga, faz assim, ó, entra no [meet.com.br](https://meet.google.com), aí você só digita o código, que daí já entra na sala automaticamente. Tá bom. Meet? Google Meet? Isso.

Paulinha - Tecnologia é bom, mas às vezes dá um baile na gente terrível, né, menina?

Jhenifer - Então vamos continuar... Você estava falando agora sobre uma patroa sua que te incentivou e o presidente de uma ONG.

Paulinha - É o Ed, Edmilson Cardoso. Porque eu vivi estagnada, achando que os espaços eram para os héteros. Quando eu vi, assim, você, professora, a Nosli Mel, a Nosli Melissa de Dourados, que é também hoje professora, e algumas trans, né? Na educação, eu falei, ai, não. Eu vou impulsionar isso, né? Vou estudar, nem que seja por EAD. E eu já tô aí, né?

Jhenifer - Ai, que bom, amiga. É muito importante a gente estudar, porque é a única forma de abrir caminhos, né? Tirar a gente daqueles estereótipos.

Agora eu quero que você pense, você falou pra mim, sobre um pouquinho da sua infância, que você já estava se percebendo transexual lá no início, com cinco anos de idade, mas não sabendo o que era aquilo que acontecia com você. Explica pra mim, assim, o que você imaginava naquela época.

Paulinha - Eu imaginava que Era que eu era diferente. Eu imaginava que eu não poderia ser aquilo que a minha imaginação, o meu eu, dizia. Eu imaginava, assim, que era coisa do mal, porque minha família era extremamente machista, né? Preconceituosa. E repudiavam as pessoas homossexuais, que era a palavra mais dita naquele tempo, né? Do que travesti, trans, enfim. E eu achava que eu, como menino, gostando de outro menino, era uma loucura que tinha dentro de mim. Eu achava que eu era doida. E eu sempre procurei ocultar, mesmo na infância, antes da alfabetização.

Jhenifer - Então, você já tinha essa percepção desde o início, né? Aliás, você tinha aquele sentimento, mas ainda não sabia o que era. Mas me fala, e quando você percebeu que isso, eu sei que na época não falava mais a palavra transexual, mas quando você percebeu que você realmente é uma mulher?

Paulinha - Quando, primeiro, eu tinha disforia, não tirar a blusa. E na escola dos anos 70, as mais vovós sabem do que eu estou falando, que os meninos tiravam a camiseta e as meninas não tiravam. Então ali eu já vi que eu... Eu era uma mulher. Eu participei do mundo feminino. Por divisão de grupos. Menino, menina, né? Essa forma de gênero. Segundo, quando eu comecei a gostar de um menino na escola.

Eu via e falei assim, bom, eu não sou um homem, eu sou uma mulher. Se eu gosto de outro menino é porque eu tenho sentimento feminino. Terceiro, porque as minhas amiguinhas, eu sempre gostei de ser líder, de um jeito manipuladora, de eu comandar a brincadeira, eu comandar o estudo. o estudo em grupo, eu comandar a sala de aulas, interromper professores. Eu sempre fui assim para frente. Então, a aceitação das meninas, mesmo naquele tempo. A catequese ensinava o quê? Adão é homem, Eva é mulher. É isso. Aí, quando elas brigaram por mim, Ali, nos nove anos, brigaram por mim para estar no grupo delas, porque eu era uma ótima atleta da queimada, era um jogo recreativo chamado queimada. E também por eu pentear

cabelo, gostar de pintar a unha, eu pegava esmalte da minha mãe, naquele tempo era um esmalte caro chamado Colorama, que era quadrado.

Então, assim, eu sempre conquistei elas assim. Então, elas sempre me inseriram no meio delas. como uma outra mulher, mesmo tendo forma masculina, mesmo sendo menina.

Jhenifer - Muito bem. E a sua identidade de gênero? Ela impactou na sua escolarização?

Paulinha - Muito.

Jhenifer - Você se recorda quando essas questões de gênero e sexualidade começou a fazer diferença mesmo lá na escola?

Paulinha - Sim, com certeza. Quando o meu cabelo sempre, eu sou branca, mas eu venho de uma família afro, né? Meu cabelo sempre foi crespo, então minha mãe costumava raspar a minha cabeça. Certa vez, eu comecei a deixar crescer. E como eu não tinha paciência, naquele tempo não se falava em mega hair, só as grandes ricas falavam de mega hair, com a cola de silicone. Hoje é mais fácil, é laser, é tic tac, não sei o que, papapá. E progressiva... Então, eu coloquei Rastafari. Eu e um grupo de gays começamos a estudar sobre o Rastafari. Vindo uma amiga minha, uma vizinha próxima, ela sabia. Eu comprei com a *kenekanon* e coloquei um Rastafari laranjado. Impactou totalmente a escola, porque era a camiseta branca e a calça jeans. Mas a maioria das vezes eu não tinha a camiseta branca. E naquele tempo, Jhenifer, era muito difícil você lidar com a transexualidade, porque as pessoas apontavam e usavam esse termo chulo, viado. Ah, é viado. Ah, porque é viado. Esse termo pejorativo era constante. Então, quem era trans naquela época, achava até normal sofrer preconceito. Eu achava normal eu sofrer preconceito. Eu achava normal, porque eu era sozinha. Tive que aprender a lidar com a situação sozinha. Num bairro periférico, extremamente perigoso.

Só que eu sempre usei a farda do meu pai em meu benefício. Eu bato, mas ninguém bate no meu filho. Eu sempre usei a farda do meu pai e sempre também procurei artes marciais. Desde criança, sempre fui a arte marciais. Meu pai sempre nos ensinou. E se falar você, por exemplo, vou exemplificar. Ah, você é viado. Eu sou mesmo. Você é outro por estar me olhando. E se me bater, eu venho com camburão do meu pai. Então as pessoas já tinham medo. Então a agressão eu não sofri. Mas sofri todo tipo de violência psicológica, moral. Outro tipo de violência psicológica, moral. Quando você não pode estar naquele espaço.

Jhenifer - Não tinha lugar de fala?

Paulinha - Não tinha lugar de fala. Quando a diretora fez a reunião, falando do curso noturno, do portão pra fora você pode ser sapatão, você pode ser viado, é isso que ela usou.

Era assim antigamente. Sapatão, viado, você pode ser gangueiro. O que era gangueiro? Era pessoas de grupos de gangue, existia muito no meu tempo. É, beijar na boca, sexo, é do portão pra fora. Aqui dentro, vocês são alunos. Eu não quero ninguém. Principalmente os que gostam de colocar cordinha laranjada na cabeça. Por exemplo, assim, ela falou com um grupo, mas eu em particular. Eu em especial. Eu vou atacar ela. Aí parou quando eu cantei uma música no festival estudantil. Então eram oito alunos de cada festival estudantil que passavam por uma pré-eliminatória. Dessa pré-eliminatória, passava por eliminatória. Da eliminatória, você passava os três dias. Os três dias que você fazia o festival estudantil, que bombava, eu fui a única aprovada. E venci o concurso.

Como não fazer homenagem porque ganhava carne assada naquele tempo e tinha que comer na escola. E você era homenageado. A diretora não quis, se negou. Porque Na cabeça dela eu era viado. Aí, claro, eu falei com o papai, eu falei com a mamãe, eu falei com as minhas tias, minha família é louca por mim. E falou assim, vai acontecer, sim, vai ser homenageado e pronto, acabou. E aí entra as meninas. As meninas daquele tempo, elas abraçavam as nossas dores. Porque nós estávamos iguais. Principalmente as meninas pretas. Porque nós éramos amiguinhas de luta. entendeu? Então, ali, eu comecei a perceber de que eu tinha meu valor. E eu tinha um amiguinho gay, Gilson, é meu amigo até hoje. E ele, pra mim, entrar no banheiro, ele ficava na porta.

Não vai entrar porque a Paulinha está ali dentro. Ah, que Paulinha, Edvard, o nome dele. Eles sempre faziam essa correção, esse julgamento, sabe? E eu ocupava o banheiro, mas eu tinha uma disforia, eu entrava no banheiro masculino, eu tinha uma disforia, assim, de homem. Nossa, eu ficava desesperada.

Jhenifer - Até porque não era seu lugar, né? Era uma violência que eu tava sofrendo ali, não tinha nem como reclamar.

Paulinha - E naquele tempo não tinha uma ONG pra militar, não tinha leis como hoje, não tinha nada. Era Deus e você. E às vezes você nem acreditava muito em Deus, porque de tanto você

ouvir que os homossexuais vão pro inferno, e eu não tinha acesso ao estudo, né, que são seis condenações homoafetiva e 352 héteros normativa, eu não tinha como debater.

E isso foi constante, mas assim, violência não ameaça muitas, mas as pessoas não executavam, porque o meu pai é polícia, na época era polícia, e meu pai falou, encostar no meu filho, morre.

Jhenifer - Entendi. E nessa época, Paulinha, você era a única pessoa trans da escola?

Paulinha - Sim.

Jhenifer - Então você teve que arrastar tudo.

Paulinha – Sim! E mais três gays, e éramos um grupo com alfabetização. Do quinto ano ao terceiro. Uma escola gigantesca. Otassílio Faustino da Silva, o nome da escola.

Jhenifer - Nossa. E nesse tempo, do que você tinha medo?

Paulinha - De me matarem.

Jhenifer - Era seu maior medo, era de se matarem?

Paulinha - De me matarem. E eu era muito bonita. Eu era uma adolescente bonita, feminina, passável. Então, quando começou, vinha o Guarnieri. Guarnieri era um tipo de alisamento, que era compatível com o loiro. E naquele tempo não era um pó descolorante, era um tablete Santo Antônio. E o meu cabelo na raiz, é claro, eu comecei a ficar feminina, e na época não era perlutã, era gestadinona. Então, assim, na puberdade, uma dose já ficava muito mulher, ia andando muito de bicicleta, corpo perfeito, seio, tudo. Eu encantei o pior. da história. Sidney Bandeira Duarte. Sidney ficou apaixonado por mim. Então, eu tinha mais segurança quando ele me buscava na escola. No meu bairro, em Corumbá, o bairro Cristo Redentor, era um bairro muito perigoso. Hoje não mais, mas na época era perigosíssimo. Falar de Cristo Redentor, você já levantava a mão pra cima, achando que era um assalto. Pois bem, ele me buscava na escola. Ele me buscava na escola, me levava. Então, eu tinha segurança.

E todo mundo andava com um 38 ou um 32. Era normal, devido as gangue. Era um faroeste. Então, ali, comecei a ter mais respeito. Mas, assim, veio mais o fecho, assim, do meu reconhecimento como mulher trans, quando eu venci o Miss Gay. Então, tinha o Miss Gay, ele

não tinha hoje como hoje, que é Miss Trans e Miss Transformista, né? Era o Miss Gay, misturado com o trans, e *pikumã*, e *Pirelli*, e outras que já eram mulheres. Eu venci. Venci o Pantera Gay, venci o Miss Gay, venci o Gayrota Primavera, era um título que tinha na época. Venci o Gayrota Country. Mas o Miss Gay foi que saiu no jornal. Foi meu nome masculino, e coloco entre parênteses, mais conhecida como Paula. Vugo Paula. vence um ex-gay de menor e tal.

E a minha mãe nunca aceitava. Meu pai, assim, por ser polícia, por ser homem, né? Porque os homens são machistas. Você acredita que meu pai nunca falou nada?

Jhenifer - Então, a próxima pergunta ia ser sobre isso. Como que a sua família reagia a essa sua trajetória de vida? Como que foi dentro de casa?

Paulinha - A minha mãe, ai, porque deve estar no sangue, porque alguém é viado, esse menino saiu viado, e eu sou a matriarca, né? As transexuais têm outras, mas a primeira fui eu. Tá errado e é você aceita vestir roupa de mulher? Por mim, já tinha jogado na beira do rio, já tentei cegar, porque se for cego não vai conseguir ser travesti, porque matam. E se fosse um gay e não desse demonstração e ocultasse isso, seria melhor. Mas hoje eu entendo que a minha mãe queria me proteger. mesmo sendo preconceituosa, mesmo eu ter sofrido na mão dela, mas ela queria me proteger, porque morria muito as travestis, porque eu faço parte da terceira geração das travestis da minha cidade, a primeira não existe mais, a segunda luta muito, acho que da segunda só existe Fernanda Banucci, Kiro e Jaqueline, o resto tudo eram mortas, eram mortas por gangues e mortas assim, dilaceradas, órgãos genitais cortados, cabos de taco, de bala ustra no orifício. Então, acho que cada vez que minha mãe ouvia falar sobre isso, tinha acesso aos jornais, minha mãe falava assim, não, o próximo vai ser minha filha. Então, ela pedia, quando ela usou, hoje, hoje, aos 50 anos, entendo assim, que a minha mãe, quando falou assim, se você fosse um gay, mas não desse demonstração, é porque eu não tinha como esconder eu como transexual.

E um gay é padrão, vamos colocar, né? Ele não tem formas femininas, estereótipos, trejeitos femininos, ele tem como esconder. Nós, trans, não. Acho que esse era o maior medo da minha mãe, a morte! E o meu também.

Jhenifer - Já seu pai era a pessoa que te protegia dentro de casa.

Paulinha - Aí teve uma escola de samba, escola de samba num bloco muito famoso, bloco dos 40. 40 era um rapaz chamado 40, ele tinha um espaço de samba, e Corumbá é muito samba,

muito, né? E ele me viu sambando, eu sambo muito bem, na época mais, porque era, né, 17 anos, eu sambei, sambei aquele dia, ele falou assim, eu quero que aquela bicha, ele usou esse termo, eu quero que aquela bicha concorra pra madrinha de bateria, ah, mas é viado, tem pinto.

É assim que eles falavam. Mas eu quero. Ah, mas é branca, é loira, as outras é preta. E eu venci, você acredita? Saí três anos consecutivos, saí à frente como a primeira musa gay. Não usavam trans, travesti. Então, musa gay. Inclusive, do terceiro ano, só podia três anos. Aí você se aposentava naquilo, não podia. Não dá chance das outras, né? No terceiro ano, o rei do grupo, do Bloco, porque lá é a escola de samba, Bloco e Cordões. Do Bloco, muito importante, depois do Cibalena era ele. Flor de Abacate e Cibalena eram dos 40, os mais famosos. Eles fizeram um enredo, um samba enredo com o meu nome.

Jhenifer - Olha que legal, foi uma homenageada na sala de samba.

Paulinha - Eu lembro até hoje, falava assim, cabesgrilo, cabesgrilo, era uma gíria entre eles. E você tinha que se atentar. É Paulinha na avenida, com seus cabelos de lado, descendo a ponte da sede, porque eu desci a ponte da sede pra trabalhar. Lá vem Paulinha, entendeu? Então era assim. É Paulinha na Avenida, cabezgrilo, cabezgrilo, cabezgrilo, salve 40! Era mais ou menos assim. E assim, aí as outras trans, jovem como eu, não apanhavam da segunda evolução das trans, geração, aliás, das trans que ali estavam, porque poucas ficavam em Corumbá. iam-se para Campo Grande devido à Costa e Silva, porque foram os corumbaenses que colonizaram o mundo prostíbulo dentro da Costa e Silva. A Maísa, por exemplo, é a única viva que é de Corumbá. Então elas migravam para lá, em busca do quê? Do silicone. O que era o silicone? O silicone era a aplicação de óleo industrial no peito, no quadril, no bumbum, na perna. E quanto maior, você era mais vista como travesti. E sabe por que isso? Porque você não tinha como voltar atrás. O Pirelli, você arrancava o personagem, colocava ele no guarda-roupa, pronto, acabou. Então quando você estava numa esquina toda bombada, eles falavam, olha, ela é bem bombada. Então você era aceita, você não apanhava. Então eu sempre neguei o uso do silicone. Falei, não, eu gosto de hormônio, vou tomar hormônio. E eu comecei a me prostituir. Pegava um ônibus, vinha. pra Campo Grande, e elas não deixavam ficar na Costa Silva, aí tive que abrir as sete, eu fui uma das primeiras.

Nas sete, das sete trans, nas sete, só está viva eu e Luísa, Luísa TMS, a Claudinha, a Tchesca, a Patrícia, a Valéria, todas, exceto a Valéria que suicidou, devido a droga, mal, família, bixa a

família era bem transfóbica, as outras foram assassinadas, estão vivas. 50 anos, eu e Elô. Elô tem 52 e eu 50.

Jhenifer - Conheço Elô maravilhosa também.

Paulinha - Fomos as fundadoras das sete.

Jhenifer - Paulinha, então, voltando agora lá para a escola. Sempre tem os professores, os diretores, você já falou de vários que foram péssimos, como a coordenadora, a direção e tudo mais. Mas eu quero que você me fale assim, quem dos gestores ou dos educadores que estiveram lá que você tem uma lembrança especial?

Paulinha - Que abraçaram a minha transexualidade, a professora Fátima. Maravilhosa. Porque quando eu me apaixonei por o Divaldo de Paula, ele até é meu amigo hoje em dia, era um amor platônico. Ele gostava de mim, mas ele não podia assumir. Porque a família é extremamente preconceituosa e então ele teve que namorar a Albertina. A Albertina era cis, né? E eu não. E quando, Divaldo, quando eu chorei no banheiro, porque eu não estava sabendo lidar com a emoção do amor, já na fase adolescência pra fase adulta, eu não estava sabendo lidar, é que eu queria beijar um homem, eu queria fazer sexo com um homem, eu queria, o que eu ouvia das minhas amigas, eu queria praticar. Eu não podia. Ela abraçou. Aí ela falou, faz uma carta. Eu era do primeiro ano, ele era do terceiro. Ele é mais velho que eu.

Ela falou, tá bom, faz uma carta. E ela leu essa carta. Ela falou assim, eu vou ler uma carta antes da aula. Inspirado numa autora desconhecida, que eu não vou poder falar o nome. Só que eu escrevi uma carta tão profunda, eu sempre tive o dom das palavras, da escrita. Ela fez algumas correções. Ela leu, mas ela leu com emoção. Ele baixou a cabeça e chorou. Ele sabia que era pra ele. Ele sabia que era pra ele, que não era porcária de aula nenhuma. Então eu guardo a professora Fátima, olha, imensamente no meu coração. Porque enquanto todos falavam assim, vai virar homem, isso é feio, isso é coisa do diabo, e papapá, pum. A professora Fátima era maravilhosa. E ela era professora de educação artística na época, que hoje é artes cênica, né?

Jhenifer - Hoje é arte.

Paulinha - É arte. Então, lá era educação artística. E até ensino religioso. E ela, a professora Fátima, ela sempre procurou não ser só professora. Como rica, né? Vem de um marido rico, marinheiro. E era, acho que, general, coronel, não sei, da marinha. Ela sempre, assim, trazia um batom, ela trazia um anel. ela era psicóloga das meninas periféricas, ela era muito humana, ela era muito humana, ela usava, ela acreditava, sabe, que as pessoas poderiam ser melhor, ela incentivava a estudar. Só que aí o Divaldo não quis nada comigo e o da Escória, Sidney, problemático, gangueiro, que na época era gangue, armado, falava em gíria, fumava maconha, bebia tovisco, que era uma bebida da época que era pinga com refrigerante. Eu tive que ficar com ele pra ser protegida e pra ser amada e pra beijar na boca.

Fiquei com ele 10 anos, você acredita?

Jhenifer - Que legal.

Paulinha - Mataram ele.

Jhenifer - Você sofreu também com a morte do namoradinho, né?

Paulinha - Nossa, eu fiquei mal. Porque dormíamos na minha casa, né? Minha mãe foi embora. Eu passei a ser mãe e pai dos meus irmãos. Quando relampejava, era eu que abraçava meus irmãos quando eles tinham medo. Quando eu tinha um pesadelo, eu falava que tava tudo bem. Quando era pra comer, eu que dividia o alimento. Porque meu pai era alcoólatra na época, porque minha mãe foi embora. E o dinheiro era muito escasso. E eu já cheguei a faxinar por um punhadinho de arroz e feijão e fubá. Você acredita? Pra salvar meus irmãos da fome.

Jhenifer - Nessa época que você virou a mãe, que você virou realmente o centro da sua família, você ainda estava estudando?

Aí eu parei, eu concluí o primeiro ano do ensino médio. Aí o segundo, eu fui primeiro bimestre. As minhas notas regrediram todas. Por causa do namorado tóxico, por causa da minha mãe, que não estava mais em casa, a morte do meu irmão. E meus irmãos, cinco menores. E minha mãe, de mim, para o meu outro irmão, o quinto irmão, demorou muito, porque ela teve uma depressão. Eu sou a maior criança, nasci com quatro e aqueles cem, então ela me rejeitou muito. Então, o que você atribui realmente a essa sua evasão da escola? Eu acho que foi não saber conciliar. o meu progresso do ensino, com sobrecarregada, empregada doméstica, mãe dos

meus irmãos, morando de favor na casa da minha avó, numa casinha que só pela misericórdia no fundo, a fome, a dor, o ódio, meu pai dava tiro pra cima, a gente tinha que se esconder, então assim, pelas notas que regrediam, eu parei de estudar no ensino médio, parei, não quis mais, não quis, abandonei a escola.

Os supervisores não foram atrás, as supervisoras, diretores, ninguém foi atrás, ninguém se importou, a não ser a professora Fátima. O resto, ninguém se importou. Eu entendo. E se você hoje fosse falar para a Paulinha de antigamente, ou para aqueles gestores que deveriam realmente cuidar de você, quais que seriam as políticas que fariam você voltar para a escola naquele momento? Fora a política pública, eu acho que naquele momento eles tinham que entender enquanto uma mulher, e me impulsionar para que eu conseguisse alcançar o ensino médio para estar numa federal. Porque todos que começaram comigo, no primeiro, no segundo, no terceiro, foram todos para a federal. Eu fiquei para trás. Exceto aquelas que engravidaram e ficaram em casa. Elas levaram adiante. E moravam todas na minha rua, virando, mesmo o bairro.

Então eu via quando elas, eu percebi quando elas iam pra faculdade, eu me sentia mal com aquilo. Eu me achava incapaz. Então isso ficou um transtorno na minha cabeça. Eu tinha pavor de falar estudo. E eu tenho uma inteligência maravilhosa. Sim, isso é claro. Você é extremamente inteligente, né? Mas as questões de gênero também afetou você sair da escola? Muito, muito, muito. Muitas, assim, a falta do emprego, né? E as pessoas, assim, elas aproveitavam da minha dor, aproveitavam do meu desespero em querer comer, em querer me vestir, em querer bancar a minha família, né? Porque meus irmãos repentinham de mim. Meus irmãos sofreram muito. E, assim, um detalhe, que meus irmãos me viram crescendo como mulher, nunca teve problema. De termos pejorativo, preconceito, jamais. E se falar, na hora, eles dão um fecho.

Entendeu? Dá o baile na pessoa, né? Eu sou um cristão, né? Aí quando o pastor fala, eu falo assim, pastor, quando eu cresci, ela estava vestida de mulher. Poxa, foi esta travesti que me deu de comer bebê e escolaridade. Esta travesti que me deu moradia. Esta travesti que é minha mãe. E ponto. E acabou. E acabou. A próxima pergunta você já respondeu, mas eu ia te perguntar isso daí. Quais que eram os seus pontos de refúgio? Onde que eram os lugares de segurança? Era na família? Era na comunidade? Era em casa? Na escola? Então, o seu ponto de refúgio

era realmente a sua família, né? Seus irmãos que estavam ali te acolhendo sem estar ligando pra nada. Isso. Assim, quando eu voltava pra casa com o alimento, eles ficavam felizes.

Eu nunca fui amorosa com meus irmãos, até hoje não sou. Eu sou amorosa com atitudes, você já percebeu o meu jeito, você me conhece há muitos anos. Eu sou com atitudes, mas de ficar abraçando, beijando, porque eu tive esse bloqueio, porque minha família não me ensinou a amar. Por exemplo, minha mãe esteve aqui no final do ano. Eu estava dormindo, eu vi que minha mãe pegou na minha mão, ela dormiu na cama, ela fez assim. Meio século depois, ela teve esse toque. Quando eu me formei, minha mãe não deu parabéns. Quando eu fui Miss Mato Grosso do Sul trans, minha mãe não deu parabéns. Quando eu casei no papel, quando eu retifiquei meu nome, que eu fui a terceira no Estado sem a cirurgia. Quando eu fiz a cirurgia, minha mãe não me deu parabéns.

Nada, ela não acompanhou nada da minha vida. Entendi. Então, agora vamos dar uma alavancada na sua vida. Você retomou os estudos quando adulta e como que foi isso? Então, quando na reunião da ONG, em 2013, perguntaram a escolaridade, todo mundo tinha ensino superior e eu estava sendo analfabeta com apenas o primeiro ano do ensino médio. Eu me senti mal. Aí foi nesse momento que você retomou e foi atrás de retomar os estudos? Aí não, ainda não. Aí foi ali que eu falei, nossa, preciso estudar. Foi quando eu comecei a perceber, assim, que já nos li. se formou, e a Nosli, assim, cortou um currículo maravilhoso, ela jogou ela na portaria da escola. Portaria. Depois de quase 10 anos que ela começou a atuar como pedagoga. E a dificuldade dela foi pedagogia.

Então, de tanto é de falar assim, a sua palestra dá de 10 a 0 em muitas pessoas que têm doutorado. Quando eu falo pessoas, é sem gênero. Pessoas. Você monta uma fala tão construtiva, eu acho que você deveria sim estar fazendo uma faculdade. Eu acho que você deveria sim, nem que seja uma IAD. Eu acho que você deveria estar fazendo um curso, uma logística. De tanto ele falar, eu comecei a me enxergar como acadêmica, comecei a me enxergar como uma pessoa que tinha que deixar o serviço doméstico para estar em outro campo de trabalho, ocupando outros espaços, um espaço que é nosso. Sim. Não é porque somos travestis que não são nossos espaços, né? O espaço da gente é o espaço onde a gente quer.

E que bom que você percebeu que esse também é um espaço seu. Parabéns, novamente, porque O que eu mais quero é que todas as meninas saiam desses estereótipos e consigam, porque eu

acho que a educação é um caminho que transforma muitas pessoas. Agora eu quero te perguntar, Paulinha, como que você enxerga a sua escola, a sua escola, como que você enxerga a sua história de escolaridade? Como que eu enxergo hoje? Uma superação, porque eu quebrei aquela barreira, eu quebrei aquele bloqueio. Então eu superei e fui avante. Tanto é que quando eu voltei a estudar, eu apanhei muito, porque o que ensinavam naquela época não é o que é de hoje, de jeito nenhum. É muito complicado. Eu falo em humanas, não em exatas. Exatas sempre são iguais. Mas humanas mudou muita coisa.

Então até assim, aderir, absorver. Só que assim, eu tenho um cérebro que é assim, tum! Rápida. Por exemplo, mudou o módulo hoje onde eu trabalho. São 60 funcionárias. Eu estou entre as 10 melhores. Graças a Deus. Então, quando fala sobre função eco, algumas demandas, eu já absorvo rápido. Na minha capacitação foi 10 minutos. Que ótimo. Eu tenho isso. Mas porque eu sou melhor com humanos do que exatas. Exatas eu apanho um pouquinho. Mas humanas. Eu vou fazer uma pergunta agora que vai parecer desse. Eu já sei a resposta. Mas você vai arrasar na resposta aqui. Porque a gente tem que perguntar. Você se considera uma militante pela vida trans? E você está vinculado em alguma ONG ou movimento? Não. Eu passei a ser uma trans institucionalizada devido à ONG.

Mas a partir do momento que eu abri o portão da minha casa e fiz valer o meu direito de pessoa trans, eu já estava militando. Pelo meu corpo, pela minha causa e pelas que estão por vir ou que já estavam comigo. Eu trabalho sempre isso. Ao abrir o portão da minha casa, eu já tenho que ser uma militante. Eu já tenho que vestir a militância. Vem Paulo e militante junto, porque é uma autodefesa, é um mecanismo que ocupa a nossa militância. Exatamente. O corpo trans é um corpo militante, não é um corpo ativista. E, Paulinha, agora, o que a escola representa para você nessa luta? Onde eu trabalho ou onde eu estudei? Tudo. O que essa escolaridade, a sua vida, a sua escolaridade representa para você na luta das transexuais?

a uma reparação histórica, porque muitas, as nossas matriarcas, as nossas ancestrais, não tiveram oportunidade, morreram sem analfabetas, analfabetas, morreram sem estar inserido no mercado de trabalho, morreram sem o campo de trabalho, então, assim, eu sempre tenho um grande respeito aos grandes nomes, como também a Marcia Johnson, que é uma das, assim, Uma das militantes e travestis que eu tenho um orgulho tão grande da história dela. De 1966. Eu sou uma pessoa resiliente, resistente. Muito resistente. Sobrevivente. Antes eu sobrevivia. Eu sobrevivia. Eu sobrevivia da prostituição, da limpeza. Eu sobrevivia de migalhas. Eu

sobrevivia de tudo aquilo que eu achava que não era pra mim. Hoje não. Hoje eu vivo. Eu sou Paula, eu sou ser humano e eu estou apta a ser resiliente em qualquer área, desde que eu seja capaz de estudar e estar ali executando as minhas funções.

Muito bem. Então, você considera que as suas lutas do passado, tanto na escola, como criar a sua família, como retornar à escola, foi algo que representa para você um orgulho nessa sua nova etapa de vida, sendo professora e tudo mais? Apesar das dores, sim. Apesar das dores, porque eu não penso só em mim. Quando você é militante, você não pensa. Apesar dos defeitos e falhas que o ser humano tem, eu sempre faço, eu prego, aliás, eu sempre prego assim, meninas, vamos estudar. A prostituição já não é mais uma ocupação. A ocupação é o mercado de trabalho. Então vamos estudar, vamos fazer curso, vamos capacitar, vamos evoluir. Eu sempre falo isso. Então, assim, a minoria, não a maioria, entende e busca as escolas.

Hoje nós temos em Seja, hoje nós temos Eja, inclusive eu tenho combinado com uma escola particular aqui chamada, é do Nilo Cândido, muito meu amigo, ele foi vereador, ele tem uma simpatia comigo imensa. Inclusive minha EAD é lá. É, êxitos. E se você é uma pessoa da diversidade, se identifica com a identifica com a diversidade. E pra ter essa comprovação, você está vinculado a uma ONG, cadastrado a uma ONG, ele só pede isso. Você paga a metade pra concluir o ensino médio. E ele que me chamou, não foi eu que pedi. Ele me chamou e falou, olha, Paulinha, eu quero. E a secretária dele é muito, muito, muito carinhosa, né? Quanto a isso. Porque um curso do EJA não é barato, né?

E eu falei pra ele, falei assim, que bom que você vai dar 50%, porque a nossa comunidade é uma comunidade pobre, principalmente as pessoas trans. Sim. E as que não são pobres, elas batalham pra conseguir o que comer, né? Trabalham a noite pra comer de dia. Ralam muito pra ter pelo menos um pouquinho. Exato. Aline, eu sei que essa conversa com você duraria comigo ainda mais umas cinco horas, mas para não fazer isso, eu adoro, você sabe que eu adoro escutar conversas, histórias, por isso que eu já estou nessa área. Mas vamos ter que finalizar, mas depois, se você quiser, a gente volta para falar. Mas eu quero que você me fale só a última coisa, que, assim, para fechar, o que você acha das escolas hoje em dia?

E o que você acha que as escolas deveriam agir para acolher as pessoas trans? Deveria primeiro ter políticas públicas, né? E para o avanço da escolaridade das pessoas trans, fazer uma capacitação com os gestores, uma capacitação com os funcionários, desde a limpeza até o

diretor, e permitir que as pessoas trans tenham local de fala. quanto ao banheiro, nome social, não tô falando em privilégio, banheiro, nome social e psicólogo. Eu acho que todas as trans deveriam passar pro psicólogo nessa rede de ensino, porque o psicólogo vai saber lidar com essa pessoa trans, porque uma pessoa trans de 17, 18, 19 anos não tem a mentalidade de como a minha mentalidade é sua, que enfrentou uma escolaridade pra estar onde você está. Olha só, mestrado.

Então, para ela chegar no mestrado, eu acho que tinha que ter acompanhamento psicológico fornecido, ainda assim, pela escola. Porque essa trans vai falar, olha, não está legal aqui, não está legal ali. E a própria psicóloga poderia falar para ela, olha, você não pode agir dessa forma, tem que ser aqui, aqui, aqui, baseado tudo também na lei. Muito bem, então, Paulinha. Eu adorei essa conversa nossa. Adorei saber muito mais da sua história. Eu não sabia de tudo isso. É, menina. Você percebeu que eu sumi? Deixa eu só. Você percebeu que eu sumi? Só vou fazer uma fotinha nossa.

Você percebeu que eu sumi? Eu percebi. Agora que eu tô sabendo, você estudou e tudo mais. Falei, nossa, então era por isso que ela some. Sumi. Sumi, eu sou assim. Eu sou de uma mudança, para finalizar, para você poder entender que você é uma pessoa que faz parte também. Você participou de um concurso meu, você já veio para a minha casa, a gente já tomou café juntas. Eu te apoiei enquanto candidata, pré-candidata, candidata, não é verdade? Então, eu te falo uma coisa. Eu comecei a enxergar o meu coração. Eu comecei a enxergar a minha existência. Então, assim, para me mudar, eu precisei estudar, para mudar o meu pensamento. E quando você estuda, você entende que tem história, principalmente dentro da pedagogia, que fala sobre o Jonathan, o evolucionismo e o criacionismo, você passa a entender a Bíblia, você passa a entender o seu antepassado, o estudo da minha psicologia.

Então, assim, você Ver a sua capacidade de estar além daquele seu mundo, da sua bolha. Aí eu fui, fiz a redesignação, que era o meu sonho. Então, tudo que eu construí no pensamento, hoje está em prática. Estou na minha casa. estou falando com uma educadora que está mestrando, no meu ar-condicionado, e não é close o que estou falando, estou falando assim, é por comodidade, meu carro e a minha moto na garagem, uma pessoa que lutou, que sofreu, que apanhou muito a vida, que foi para cima, e que hoje está no sossego, então, por isso que você vê, até minhas postagens mudaram, até minha forma de tirar uma foto mudou, porque eu estou

na rua. Uma parte da educação. E onde eu trabalho, tiveram uma ótima aceitação. Meu medo era represália.

Então, eu fui esperta. Eu terminava meu material, eu corria pro portão pra dar tchau pra todos os pais e os aluninhos e os pacientes. Porque tem aluno e paciente. Tchau. Cadê o tchau da tia Paula? A tia Paula te ama. Beijo. Bom final de semana, se fosse na sexta. Até amanhã. Aguardo vocês. Eu sou o amor da titia. Ó! Então, para eles verem que o que eles ouvem, o que eles escutam das pessoas trans, prostituição, droga, agressão, não é dessa forma. Não é esse padrão. Não podemos fazer esse julgamento. Então, eles falam assim, nossa, ela é trans, mas é carinhosa. Ela é trans, mas é legal. Porque você sabe que o preconceito existe. Eu não quero que essa tendente terapeuta, eu não quero que essa pedagoga atenda meu filho.

Imagina, se eu visse isso, eu ia me frustrar, mas eu ia saber lidar com a situação. Eu tô pensando na evolução da criança. Eu amo as crianças. Eu estou ali. Então, assim, isso foi um grande avanço. Das 60 funcionárias, a única da diversidade sexual sou eu. 60. Então, tem 59. E nenhuma delas me olha um torto. Nenhum rapaz, ninguém. Eu sempre maravilhosa, sempre estou apta pra ajudar. Eu procuro recolher a minha dor, colocar no meu bolso, pra ter o meu espaço tranquilo, pra eu me voltar feliz pra minha casa. Tomar com a firma, entendeu? Eu vi que a minha cabeça mudou muito. Isso é muito importante, né? Eu falo que a gente não deve carregar nossos estereótipos. Existem, sim, aquelas travestis que elas realmente têm que brigar, têm que brigar, matar pra sobreviver ali.

O ponto é o único lugar que elas vão ter um acolhimento. Mas a gente sendo trans, não que a gente tem que se colocar num padrão heteronormativo, naquele padrão certinho.

Mas cada lugar a gente tem que ter uma pele, uma skin, né? Então a Paulinha e a Jennifer não vai fazer o que elas fazem ali na rua dentro da escola, porque não cabe dentro da escola. A Paulinha não vai fazer o que ela faz dentro da casa dela numa consulta terapêutica, porque isso daí também não cabe. Então, essa evolução, eu penso assim, Paulinha, que essa evolução da gente é uma evolução que vem muito a calhar, né? Porque a gente entende realmente, de fato, qual que é o nosso lugar, sabendo que todos os lugares são nossos lugares mesmo, mas a gente entende que a gente é apta pra estar ali, a gente não é menos do que o outro.

Igual você fala, eu sempre falo também, eu falo assim. Eu posso não ser a melhor, mas eu sou a melhor que está aqui. E você está mostrando isso. Você é uma das melhores que está lá no

seu lugar. E acredito que logo você vai ser mostrada, assim como eu já fui também, como a melhor daquele lugar. A melhor professora, a melhor atendente, a melhor tudo. Porque a gente sabe que a gente não tem que demonstrar só uma vez o que a gente é capaz. A gente demonstra dez vezes mais, igual esses artifícios que você faz. A gente tem que colocar dez vezes mais para a gente se sentir segura e estar naquele local. A aplicação TEA dentro do Zaba é constante, só assim para você poder ver como que é tão gostoso, é tão prazeroso, que os cursos são caros, é R\$2.500, R\$3.000, parcela e tudo, mas você passa o ano, vai ser um curso agora em fevereiro.

Eu não tinha dinheiro. Porque meus pais vieram, minha mãe veio, família, então, meu décimo terceiro, tudo foi ali. E a gente não sabe quanto tempo a nossa mãe vai viver, então temos que aproveitar. Corumbá aqui é 800 quilômetros. Pois bem, eu falei assim, eu não vou fazer o curso, mas era um curso de nível 3, que eu gostaria muito, porque esse curso é mundial, né? Porque o ABBA, ele é nos Estados Unidos. A palavra ABBA já é, né, 3, é, é, é, Três palavras americanas. Pois bem, aí a dona da clínica falou assim, eu vou colocar o seu nome e vou pagar pra você. Eu não quero te perder, você é uma das melhores. Tá vendo? Ganhou respeito de novo, porque você é assim, querida. E lá, assim, eu trato bem todo mundo.

Todo mundo, desde a limpeza. Eu queria tanto que as outras meninas fossem igual você. É tão carismática. Eu falei assim, a gente tem que ter empatia com as pessoas, porque assim, o que eu levo pra comer, eu ofereço para eles. Pra funcionário da limpeza. Por quê? Porque até ontem, eu era da limpeza. E ninguém olhou assim pra mim. Trabalhei em casas assim, que eu não podia nem comer. Mas eu fui e trabalhei. Entendeu? E eu sempre fui generosa com as pessoas da área da limpeza. Porque elas me adoram. Na confraternização, todo mundo é chamado, né? Aí tem uma que é a Patrícia. Ela é muito humilde. E ela falou assim, que roupa você vai? Vamos escolher uma roupa pra você na internet. Todo mundo muito chique, muito bonito. Um bife finíssimo.

Aí eu peguei e falei assim, quem vai te maquiar? Ah, não. Eu falei, veste na minha casa cedo, pra orar. Desculpa. Eu maquiei ela. Então, assim, quando ela entrou no salão, eu falei, nossa. E ela foi tão humilde, ela falou assim, se não fosse a Paulinha, eu falei, não, se não fosse você, eu ia encorajar pra estar aqui, querida, vamos beber. E era chope, né?

Eu não bebo cerveja, porque eu tenho problema com cerveja, mas gosto de um vinho de vez em quando. Mas esse dia eu bebi um pouquinho mais. Ela tinha vinho, menina, pra mim, eu

fiquei tão emocionada. Eu sou a única das 60 funcionárias que deve vir. Não gosto de cerveja, não gosto. Mas são essas pequenas realizações que deixam a gente feliz.

Paulinha, eu quero te agradecer imensamente a sua participação aqui nessa entrevista. Vai ser de grande valia mesmo dentro do meu mestrado. Não sei como agradecer mesmo, de tanto que eu gostei. O que eu anotei aqui, a gente vai ter tanto conteúdo, mas tanto conteúdo. Aí depois que eu transcrever essa nossa conversa, daí eu vou te mandar, caso você queira mudar alguma palavra, alguma coisa que pra mim tenha feito um sentido, mas pra você é outro. Aí você vai me explicar assim, Jennifer, não, não é isso que eu quis falar, foi outra coisa. Mas só se você quiser também, daí depois a gente pega, daí quando eu escrever a minha pesquisa, eu vou te mandar. Mas deu pra você entender, sim. Foi muito objetivo, foi muito didático, né?

E não usamos, assim, o padrão de entrevista. Usamos, assim, uma intimidade. Você é minha amiga, eu te conheço, você sabe da minha índole, você sabe quem fui eu, dos meus erros, e hoje, dos meus acertos. Então, você tá vendo a revolução e você colocar isso mesmo, assim, e acabou. Então tá, amiga, muito obrigada. Desculpa por ter tomado muito seu tempo, mas eu adorei a entrevista, então eu queria absorver o máximo possível. Não, eu falei, não, eu preciso atender a Jennifer. Aí quando você mandou mensagem, porque ficou horrível. Ficou horrível. Nem sempre a gente tá lembrando da Jennifer, a gente tá lembrando da Paulinha. É só nos momentos de necessidades, né? Porque a gente não se vê todo dia igual eu vejo as pessoas na minha firma, os meus familiares, meus vizinhos.

Então, assim, o que você precisar e tiver no meu alcance para entrevista, você pode estar me falando, indicando algumas pessoas coerentes, que vai te atender bem, com respeito, que vai doar o tempo pra poder falar com você, você pode contar comigo. Então, ótimo. Quero essas indicações, sim. Depois você pode me mandar. Eu passo o telefone, o número. E é isso. Então tá, amiga. Muito obrigada. Boa noite, bom descanso. Agora vai jantar. Não sei se você já jantou. Eu não janto. Acho que eu vou comer uma torrada. Fitness, menina. Ai, misericórdia. Eu tenho medo de diabetes. Minha família toda é diabética. Eu tenho medo. Então tá bom, amiga. Muito obrigado. Tchau, tchau. E depois eu vou me comunicar com você, tá bom? Beijo. Muito obrigado. Obrigado a ela.

APÊNDICE D – Entrevista Com Gaby

Jhenifer - Olá, mana, boa noite. Ai, falou que tava desarrumada eu que estou desarrumada, olha só! Ai, para de graça

Gaby - Olha aqui, não, eu só tô de Depois de dormir

Jhenifer - Ai, tá ótimo, tá confortável E aí, mana, tudo bem com você?

Gaby - Tudo bem, amiga, e você?

Jhenifer - Tô bem também, que bom que você tá bem Deixa eu fechar aqui a porta Para as cachorras não latirem, peraí

Gaby - Tá bom

Jhenifer - Já que a senhora está muito ocupada A gente já vai direto ao ponto Para você ficar livre, tá bom?

Gaby - Tá bom

Jhenifer - Então vamos lá, amiga De acordo com o termo de consentimento Aquele que você assinou Você sabe que essa ligação, que essa entrevista Tá sendo gravada Ela não tem fins lucrativos Nem para mim, nem para você É só apenas uma pesquisa do qual eu quero saber Sobre algumas coisas Sobre você Para mim, embasar essa minha dissertação Do mestrado na UFMS. Você concorda com esse termo de consentimento E com essa gravação para o fim de pesquisa?

Gaby - Concordo, plenamente

Jhenifer - Então tá ótimo, muito bem Muito obrigada! Amiga, a seguir a gente vai falar Eu vou te perguntar algumas coisas E você vai respondendo conforme você Achar melhor, tá bom? Se você quiser parar de responder em algum momento Você tem total direito de parar De responder em algum momento Se você não quiser responder a pergunta Também você não responde Mas se você quiser responder E aprofundar Você também pode fazer isso, tá bom?

Com a entrevista livre Que a gente pode fazer essas demandas Ok?

Gaby - Tá

Jhenifer - Então vamos lá A primeira pergunta é Qual que é o seu nome ou como você quer ser chamada Nessa chamada de vídeo?

Gaby - O meu nome é Gabriele Barbosa E pode me chamar de Gabi

Jhenifer - Muito bem Gabi, qual que é a sua data e o local de nascimento?

Gaby - Minha data de nascimento é 3 de setembro de 1991 Eu nasci na cidade de Pereira Barreto, SP

Jhenifer - Muito bem Você se identifica de qual ponto de vista Étnico-racial? Branca, preta, parda, amarela ou vermelha?

Gaby - Olha, eu me considero Preta

Jhenifer - Muito bem Muito bem E do ponto de vista da sua identidade de gênero Como você se identifica?

Gaby - Eu me identifico como uma mulher trans

Jhenifer - Ótimo Qual é a sua profissão na atualidade E onde você trabalha?

Gaby - Atualmente eu trabalho Numa empresa de internet Ela se chama Telnet Eu trabalho na área administrativa Eu sou formada em Administrativo e Em alguns outros cursos E atualmente mesmo eu trabalho nessa área Faz uns 6 meses que eu entrei Eu voltei pra essa área, na verdade Antes eu tava tentando uma área nova Mas eu vi que não deu certo Aí eu voltei pra área de Administrativo mesmo

Jhenifer - Muito bem E essa ia ser uma próxima pergunta Mas caso você queira responder ela novamente Qual que é a escolaridade dos seus pais E as profissões deles?

Gaby - Vamos lá Pai Eu só tenho mãe, na verdade Eu não fui registrada E assim O meu pai ele faleceu quando eu ainda era pequena Então Eu sempre tive a minha mãe Que ela foi a minha mãe e meu pai A vida toda A minha mãe, ela não tem A escolaridade completa Ela... Eu tenho quase certeza Mas ela Ela Ela Ela estudou apenas o ensino fundamental Ela nem concluiu Ela não chegou a concluir Eu sempre falo até pra ela Pra ela voltar Pra ela fazer o EJA Pra ela fazer Mas a minha mãe vive trabalhando Ela fala também que não tem tempo Mas um dia eu consigo Fazer ela voltar

Jhenifer - É normal dos pais fazerem isso, né? Falar que não tem tempo pra nada E não querer fazer as coisas Mas pra gente eles sempre dão um jeito De mandar a gente fazer, né?

Então vamos lá Agora vai entrar na pesquisa mesmo Você foi uma Uma criança estimulada pra escolarização A sua família concebia pra você A escolaridade como algo importante Como que

a sua família falava Sobre a escolaridade E como que foi pra você na escola, assim A sua entrada na escola Vamos lembrar lá das primeiras Lá no presinho de escola No começo Como que foi? Gaby - Olha Na realidade O começo O começo, o começo, assim Que foi bem No começo da minha transição mesmo, né? Eu era bem pequenininha Mas assim Foi muito tranquilo A minha mãe sempre me incentivou A estudar desde pequenininha mesmo Eu sempre gostei de estudar Tanto que eu sempre Acabo de fazer alguma coisa E eu começo a fazer outra coisa Justamente por conta dela mesmo Mas assim Comecei no presinho, normal Depois fui pro... Gente, to Perdida nas perguntas Volta de novo Qualquer era a pergunta?

Jhenifer - Você foi uma criança estimulada Você já falou, né? Que a sua mãe te estimulava Pra escolarização Mas eu quero saber, assim Como foi lá no presinho O que você lembra, assim De o que acontecia lá Lá no comecinho mesmo Como que era Como que eram as crianças Como que a sua mãe falava assim pra você Ai, vai pra escola Não vai pra escola Quando você falava que não queria ir Ela deixava, não deixava Como que era, assim, essa época?

Gaby - Agora eu entendi Ó, na verdade Eu não tive problema com isso Eu sempre gostei muito de ir pra escola Na época de criança mesmo Então era um problema Que a minha mãe não tinha comigo Ela fala até hoje Que eu sempre fui dos filhos dela A única que se interessou Por estudar mesmo Então desde pequena Eu não tive problema com estudos E também nem com o pessoal Que eram as crianças que estudavam comigo Porque eu conversava E brincava com todo mundo Até porque naquela época também Eu já me sentia diferente, né Mesmo pequenininha Eu já sentia que não era Que eu era algo a mais

Jhenifer - Muito bem E pra você Como que foi, assim O processo da percepção dessa identidade? Você falou que desde pequenininha Já sabia mais ou menos, né Porque a gente meio que sente mesmo Mas como que foi isso? Que é alguma coisa Você viu Alguém te influenciou Como que foi essa percepção Do seu gênero?

Gaby - Olha, eu nunca Influenciada jamais Assim, talvez de alguma forma Em relação Na época Que eu era muito pequena Eu ouvia falar muito da Roberta Clouse Eu ouvia falar muito De pessoas que me Que me estimularam, assim, na verdade E assim, desde pequenininha mesmo Que nem uma história Aconteceu, que foi bem engraçado A minha mãe sempre contava isso Era Era Maternal, era Jardim 1, Jardim 2 Eu não lembro exatamente Mas era nessa sequência, assim Mas eu era pequenininha ainda Tinha um Uma peça de final de ano E ninguém queria fazer E falaram Não A Gabi vai fazer A Gabi vai fazer a peça e tal E era eu que ia fazer Com uma outra menina No final dessa peça Eu tinha que dar uns Olha só como que eram as coisas

Eu tinha que dar um selinho na menina Só que eu só descobri que tinha que dar um selinho No dia, porque a gente tava ensaiando, ensaiando, ensaiando E tinha que dar só um selinho, assim Menina, aquilo lá pra mim foi a morte Eu desisti da peça Falei pra minha mãe que eu não queria nem ir pra escola nunca mais Se ela obrigasse eu a fazer aquilo E eu não fiz a peça E eu nunca mais quis fazer aquilo Eu não sabia de nada de evento de escola Porque aquilo ficou como um trauma pra mim na minha vida Mas assim Tirando essa parte Eu acho que a questão de Na época eu Ouvir muito a história Eu ficava pesquisando Sobre quem que era a Roberta, a Close Essas coisas Então isso me instigou bastante a saber E a ser quem eu sou hoje

Jhenifer - Muito bem, lembrando que naquela época da Roberta Close Ela realmente foi uma das pessoas que eu conheci Ela era uma das precursoras, né? Então pra pessoa transexual Ela era aquela pessoa que realmente que tava acontecendo aquilo

Gaby - Exato

Jhenifer - Mas falando um pouco dela O que que você acha, assim, vindo de hoje Como que você Você acha que a percepção das pessoas era muito errada sobre isso?

Gaby - Sobre ela? Jhenifer - É

Gaby - Eu acredito que, em partes, assim As pessoas naquela época era mais mente fechada, né?

Hoje o pessoal já tá mais, né?

Mais, assim, mente aberta Eu, inclusive, eu falava pra minha mãe que eu queria ser ela Porque eu perguntei pra minha mãe quando eu era pequenininha O que que ela era, né? Minha mãe não sabia me explicar Mas ela tentou me explicar que ela tinha os dois sexos Mas ela não falava, assim, né? Porque o pessoal queria Falava do jeito deles E aí eu falava assim Nossa mãe, mas eu queria ter igualzinha a ela E ficando, minha mãe sempre soube, na verdade, que eu era E eu acho que naquela época mesmo Acho que ela era uma pessoa muito aberta, né? Ela era única, né? Ou tinha mais alguma? Não lembro, amiga

Jhenifer - Assim, no Brasil, acredito que ela foi a precursora mesmo

Gaby - Ela foi

Jhenifer - Aí depois a gente tinha aquelas outras Que eram mais vistas como os drags mesmo, né?

Mas a que foi realmente transexual foi a Roberta Close É o ícone das transexuais

Gaby - Deu uma referência pra mim

Jhenifer - A próxima pergunta era realmente isso daí também, né? A sua identidade de gênero, ela impactou na sua escolaridade? Você se recorda das questões de gênero e sexualidade Que começaram a fazer a diferença na escola?

Gaby - Olha,

Jhenifer - lembra-se a memória, assim Você tem outra?

Gaby - Eu tenho bastante memória, na verdade Eu, como eu falei pra você desde o início Eu nunca tive problema nessa parte Porque assim, eu sempre fui construindo aos poucos Eu comecei a minha transição aos poucos Então o pessoal já sabia que eu era diferente Mas aí eu ia, fui começando Com as roupas, fui começando com O jeito já sempre foi o mesmo Mas eu fui começando com as roupas Mas o pessoal em si sempre me respeitou Eu, assim, levanto a mão pro céu Porque eu tenho amigas que foram Que tiveram problemas que eu não tive Eu realmente não tive esse problema Porque quando eu resolvi falar assim Não, eu sou a Gabriele E eu Porque assim, eu não fui de uma hora pra outra Eu já vinha Já vinha de um jeito que o pessoal Já sabia quem eu era E que eu era diferente, né Então eu acho assim Que na verdade Problema em relação a isso Eu não tive nenhum Pelo contrário, o pessoal me abraçou De muito bem Meus amigos, os professores Diretor de escola Porque assim, eu sempre fui muito do esporte Então a gente Trazia muita medalha pra escola E a gente era muito conhecido Na época, assim Eu, o Vitor que é meu amigo E as outras amigas que Que viveram na época Também Que viveram nessa época Então a gente era muito conhecido Então todo mundo falava assim Nossa, a Gabriele Porque assim, eu falava assim Me chamavam pelo meu nome antigo Aí eu falava assim, olha meu nome agora é Gabriele E todo mundo sempre me respeitou e me chamou É lógico que tem sempre um ou outro Que às vezes acabava Mas isso nunca me afetou Porque eu acho que eu tinha mais amor do que ódio Das pessoas

Jhenifer - Ai Gabi, isso é ótimo, né Quando a gente tem pessoas que nos acolhem Que é muito mais fácil a transição dessa forma Que é realmente como você falou Então Já que na sua infância Essa relação com os colegas eram boas,

Gaby - bem boas Bem boas Com os colegas, com a família Foi incrível Na verdade Todo mundo já sabia que eu era diferente Eu só falei E a minha mãe foi uma pessoa Muito especial para mim Porque ela disse que A única coisa que ela disse na verdade para mim Foi que ela só queria

ouvir da minha boca Porque quando eu falei assim Mãe, eu sou Ela não estava morando no Brasil Ela morava em Portugal E ela veio embora Tipo assim, de imediato Mas não por minha causa Porque ela já queria vir embora também E foi uma coisa que a juntou ali Ela falou assim Que ela podia ficar longe de mim Que eu era muito pequena para passar essa fase sozinha Você acredita?

Jhenifer - Ai gente Quando a família é acolhedora É tão bom, né

Gaby - Eu agradeço demais Demais, demais, demais Pela minha família em relação a isso Eu não tive nenhum tipo de problema Tipo assim Tem situações até engraçadas

Minha avó, que ela era de idade Uma pessoa que a gente fala assim Meu, eu acho que ela não vai aceitar O meu avô Tipo assim, eles não Sabe, eu chego em casa e me chamam de neta De filha Assim, é muito gratificante A aceitação deles É muito bom mesmo Não tive nenhum problema com nenhum parente Nada Tio, primos, sobrinhos Tudo Todo mundo muito receptivo Jhenifer - A gente ve que a família realmente é acolhedora! E esses amigos seus da infância Você carregou eles para a vida?

Gaby - Carrego até hoje Até hoje A gente conversa, eu ligo E a gente, assim Cada um tomou um rumo, né Foi para um lado, vai para o outro Mas assim, de tempo em tempo A gente se reúne, conversa Quando eu vou para a minha cidade Eu mando mensagem para eles Falo, e aí, vocês estão aqui?

Se não está, eu acabo indo para a cidade deles mesmo Passar uns dias lá Passar o aniversário deles com eles Ou no meu aniversário também Quando meus amigos fazem festa Que surpresa para mim Chamam meus amigos porque sabem que eles são meus amigos E traz a minha família E assim, é tudo muito legal mesmo

Jhenifer - Muito bem! Gabi, agora eu quero te perguntar Você sempre soube que Você sempre soube que era diferente Quando você realmente descobriu? Você falou, eu sou transexual Como que foi a sua percepção Da escolarização? O que você pensou assim? Olha, eu sou assim e agora minha escolarização Vai ter que ser dessa forma Por exemplo, você acha assim Que saber que você era transexual Se identificar como uma pessoa transexual Qual que foi o peso dos estudos Para você a partir desse ponto?

Gaby - Nossa amiga, que pergunta difícil Eu ainda não entendi me explica novamente por favor

Jhenifer - Por exemplo Quando você descobriu Uma pessoa transexual Quando você já sabia

mesmo Assim na época da escolarização Não pequena, porque pequena a gente fica na dúvida, certo? Quando você já tinha real certeza Que era transexual E você sabe que os estudos Eles tanto abrem como fecham portas Mas o estudo é uma arma muito grande Para as pessoas transexuais Ou para as pessoas que querem mudar de vida A partir desse momento Que você descobriu Que você se percebeu como uma pessoa transexual Qual foi o nível Do peso do estudo para você? Você acha assim, não, continua a mesma coisa Eu continuei sendo uma pessoa Estudiosa daquela forma Ou não, você acha que os estudos A partir desse ponto Eles tiveram um peso maior na sua vida?

Ó Vou começar um pouquinho diferente Essa pergunta Porque assim Na verdade

Gaby - Eu gosto muito de estudar Estudo até hoje Mas eu sempre fui muito voltada ao esporte Uma das coisas que eu falo Que um pouco que atrapalhou Eu sou até hoje, na verdade Ainda jogo Uma das coisas que atrapalhou O meu estudo, na verdade Eu acho que foi essa questão de De jogar Porque eu sempre achava Que eu ia dar certo e isso Então eu deixava essa questão de estudo Para o lado Para a parte do Esporte Mas assim, eu não deixei literalmente De estudar, mas assim Quando eu terminei o meu ensino médio Eu não fiz diretamente Uma faculdade, eu esperei muito Mais tempo para depois começar Uma faculdade, mas foi uma opção minha Em relação a vôlei E eu demorei muito tempo para descobrir Que não era uma coisa Que eu ia viver Daquilo Mas assim

Eu acho que não fechou porta nenhuma Eu acho que pelo contrário, abriu muito Quando eu Eu tive a percepção de Que eu era uma mulher trans Eu acho que eu tive a real necessidade De ter a certeza Que eu precisava estudar Eu literalmente Eu precisava estudar para ser Alguém na vida então assim Portas eu acho Que não fechou No começo eu achava que Só porque a gente É trans A gente tinha que ir para uma área mais diferente Tipo, você acredita que Eu tenho muita vontade de fazer educação física? E é uma das faculdades Que eu não fiz até hoje Mas é uma das faculdades Que eu mais tenho vontade de fazer E não está tarde para eu fazer a faculdade Que eu acho que ainda vou fazer ela Mas quando eu comecei a estudar Eu dei início a parte de beleza Eu fiz a faculdade de estética Porque eu achava Que aquilo lá se encaixava Mais comigo Eu entrei na faculdade E aí na minha sala já tinha Uma pessoa trans também Então foi muito mais fácil E Quando eu estava terminando meu curso Eu percebi que Eu poderia fazer qualquer coisa Eu não precisava literalmente Fazer uma coisa de beleza Só porque eu era uma trans Então foi dali para frente Que eu Terminei a faculdade E aí eu peguei e falei assim Eu vou fazer o que eu quero A partir de agora E foi isso, amiga

Jhenifer - É isso mesmo que eu queria saber Então a gente sabe Que existem estereótipos Na pessoa transexual Ou quando eles não colocam a gente Na prostituição Não que sejam serviços menores Mas é como uma cabeleireira É como uma manicure Essas coisas assim que não são pequenas mas a gente sabe que As pessoas transexuais são pessoas Extremamente normais, extremamente capazes E habilidosas de fazerem qualquer coisa Exatamente Então você fez essa primeira faculdade Porque era um medo seu de não se encaixar Em outras profissões Ou das pessoas não aceitarem

Gaby - No meu começo sim Mas era uma coisa que eu tinha para mim Que eu gostava daquilo Porque assim Eu mexia com beleza no começo Manicure, cabelo E aí eu falava assim eu acho assim que é minha area, Eu fiz isso na minha área Mas eu descobri que não era Você entendeu? Literalmente ao terminar Na reta final eu falei assim Gente, não é isso que eu quero Eu fiz isso Mas eu até gosto Mas não é o que eu quero E aí a minha mãe falou assim Se não é o que você quer, não tem problema Então faça o que você realmente quer fazer Só que é o que eu falei para você Eu ainda tenho um sonho E eu acredito que eu vou fazer Educação física Jhenifer - E o que te impediu até hoje de fazer educação física?

Gaby - Amiga Olha Eu gosto muito de esporte

Jhenifer - Sim, é porque você é jogadora de vôlei Profissional Você gosta de esporte Você é uma técnica incrível E por que não fez educação física Que realmente desde o começo Você fala que ama esporte Que estava do lado do esporte

Gaby - Sim, exatamente Eu não sei Você acredita que eu tenho na minha cabeça Que Eu não sei se eu Conseguiria dar aula Eu não sei se Eu sou muito Não parece, mas eu sou uma pessoa muito tímida Quando se trata de Falar com as pessoas Um grupo grande Fazer palestras Apresentar trabalho Não parece Mas eu sou muito, muito, muito Então eu sempre fiquei pensando muito nisso E toda vez Que eu Assim, a minha mãe, graças a Deus Ela me deu tudo o que eu sempre quis Ela me ajudou muito Só que assim Toda vez que eu pensava Eu falava assim Eu vou atrás Eu arranjava um serviço Porque eu precisava trabalhar Minha vida toda eu precisei trabalhar Eu estava parada porque eu tinha que ajudar em casa E eu falava assim Eu não vou conseguir pagar uma faculdade E Ficar em casa Sem ajudar em casa, sem trabalhar E pagar uma faculdade Minha mãe também não conseguia na época E eu acho que hoje, hoje assim Trabalhando do jeito que eu estou Eu acho que eu consigo Porque eu vim embora Eu vou para minha casa de vez em quando Atualmente eu moro sozinha Mas acho que o que me

impediu bastante foi isso, sempre quando eu tentava um pouco era O medo E um pouco era financeiramente também

Jhenifer - Era o medo de não dar certo E o medo de não conseguir Porque sendo sozinha É um pouco mais difícil mesmo De pagar as coisas Mas tudo bem Vai dar certo, com certeza E você vai ser uma profissional maravilhosa De educação física

Gaby - Igualzinho a você

Jhenifer - Melhor do que eu ainda Você vai ser incrível Amiga, agora lembra Da sua escola Qual que é a primeira memória boa Que vem da escola para você?

A primeira memória boa da escola Dos meus amigos

Conta para mim uma situação Que deixou você muito feliz Com esses seus amigos na escola Pode ser até uma bobagem Porque às vezes a gente acha que bobagem Talvez comer um lanche era uma alegria, pintar um desenho é uma alegria. Qual que é assim Que te dava uma alegria que você se lembra?

Gaby - Os meus amigos É que nem eu falei Eles sempre me apoiaram muito E uma das coisas bem legais Que eles já fizeram por mim As minhas amigas principalmente Foi na época de terceirão Em época de oitava série Porque quando a gente está no último ano Ou do ensino fundamental Pelo menos na minha cidade era assim Ou do ensino fundamental ou do ensino médio É... A gente fazia uma camiseta Ou do oitavão Na época ou do terceirão E você acredita que as minhas amigas Foram até o final para colocar O meu nome social na camiseta Em vez de colocar o meu nome Porque naquela época eu ainda não Tinha conseguido fazer a Não consegui trocar o meu nome

Jhenifer - A retificação

Gaby - A retificação, Exatamente E a gente conseguiu colocar Foi assim muito Na verdade não foi muita briga não Eu tinha Eu tinha uns professores conhecidos Também uns professores Que eram gays Na época também lá na escola E eles me ajudaram bastante Porque as minhas amigas foram atrás Porque eu falei assim Que eu não queria fazer o uniforme Que eu não queria colocar o meu nome E elas falaram assim Não a gente vai E elas foram e fizeram isso para mim

Mandaram fazer o uniforme E colocaram o meu nome Gabi

Jhenifer - Nossa que incrível

Gaby - Tanto na oitava série Quanto no terceiro colegial Porque a gente foi uma turma Que seguiu desde a pré escola A turma praticamente inteira Até o ensino médio

Jhenifer - Uma relação bem incrível Você falou dos seus professores Fala para mim como que era Sua relação com os professores Com os funcionários da escola Você tem alguma lembrança assim

Gaby - Nossa bastante inclusive Esses dias eu fui Num salão de cabeleireiro Lá na Ilha Solteira E eu encontrei um professor meu De filosofia Ele falou assim Menina do céu como você está linda Faz tempo que eu não te vejo Eu tenho muito assim Quando eu vou para Pereira Barreto Que eu saio Às vezes eu vou lá na feira Que eu vejo o pessoal que faz muito Porque eu chego lá É raro eu sair Mas aí minha mãe fala assim Vamos dar uma voltinha comigo filha Aí eu acabo indo Aí eu encontro os meus professores E realmente é uma alegria Porque a hora que eles me veem Eles falam Gabi de Deus parabens Pela mulher que você se tornou Pela pessoa que você é hoje E você está magnífica Continue sendo essa pessoa E eu fico muito feliz de ouvir essas coisas

Jhenifer - Eu imagino É muita felicidade a gente ver essa aceitação Porque Nossa como que é bom Já a gente ser validada

Gaby - Vários, vários e vários professores mesmo Eu tive bastante amizade com os professores Também o pessoal da escola As tiazinhas da merenda Todo mundo da cantina E é isso Jhenifer - Gabi mas fala para mim Você acha então que o seu sucesso escolar A suas amigas E a esses professores que sempre te apoiaram

Gaby - Sim com certeza Com certeza Eu acho que foi o essencial ali

Jhenifer - E agora me fala assim Eu sei que você falou que sempre teve coisas muito boas Mas por exemplo Essa não aceitação De algumas pessoas De não querer nem colocar seu nome na camiseta É uma coisa muito pequena Que a gente passa despercebida Mas houve alguma outra coisinha assim Que você se sentiu Um pouco inferiorizada na escola Ou que te deixou um pouco mais triste Por exemplo Quando você falava que os meninos Ou as meninas ficavam fazendo essas brincadeiras sem graça Como que você lidava com isso Você tem uma lembrança disso
Gaby - Eu sou do tipo O Jheny Que eu Eu não transpareço muito Que eu me deixo abater Por essas coisas Mas é claro que a gente deixa No fundo a gente fica mal Depois eu choro sozinha E essas coisas Mas assim De início eu nunca deixava nada me abater As pessoas queriam fazer

graça Ou chacota Qualquer tipo de coisa E assim eu me demonstrava sempre muito forte E respeito Primeiramente respeitava eu exigia O respeito das pessoas Era difícil acontecer algum tipo de coisa Mas sempre tinha realmente alguma pessoa Sem graça ou brincadeira sem graça E Ah essa questão mesmo Mais questão de lista de chamada Eu acho assim Amiga sério de verdade Eu não tenho Que reclamar Dessa época assim De ter... Se teve alguma coisa assim que me magoou Foi tão mínima Que eu juro por tudo que é mais sagrado Que eu não lembro Eu era muito mais querida Muito muito muito Muito amiga De verdade Acho que nada disso nunca me abalou Lógico que aconteceu Mas assim Nunca me abalou assim Inicialmente como eu disse, Depois lógico que eu ficava chateada Você acredita que uma das coisas que eu vou te contar agora É que Hoje em dia Eu sinto que eu sou mais atacada E eu sofro mais do que antes Jhenifer - Mas porque você acha isso?

Gaby - Ah eu falo Eu falo assim porque Vai fazer uns 6 anos Que eu comecei a jogar A jogar vôlei no feminino Porque antigamente Mesmo tendo a A retificação Tudo certinho Eu não podia jogar Por um tempo Que entrou uma jogadora Que ela pode jogar no feminino Agora E tipo assim foi quando eu comecei Só que até hoje Isso é uma das coisas que me deixa muito triste Até hoje Já faz 5 anos, 5 anos que eu jogo no vôlei feminino Jogo em vários lugares Pra mim poder jogar amiga Eu tenho que fazer um tratamento hormonal Todos os meses A minha taxa hormonal tem que estar abaixo Pra mim conseguir poder jogar Se passar eu perco E tenho que fazer tudo de novo durante 12 meses Então tipo assim Eu faço tratamento hormonal É uma bucha do caramba É um monte de problema E toda vez que eu vou jogar um campeonato As pessoas Entram com recurso contra mim Falam que eu não posso jogar Sabe? Fala mil e uma coisas Fala que... fala Que a minha força É masculina E essas coisas. Eu fui jogar um campeonato De De faculdade De faculdade E eles não quiseram Na verdade eles não podem Porque por lei eu tenho os documentos E tenho os exames Então toda vez que alguém entrar Esse último campeonato que eu fui jogar Que era um campeonato de faculdade mesmo Eu fui, apresentei Só que eles falaram que eu só ia poder jogar se eu apresentasse E realmente amiga, o jogo ficou parado uma hora Eu não tinha levado meus documentos E eles queriam impresso Então toda vez, por mais que seja Se eu for jogar um campeonato Mês que vem Vai ser a mesma coisa Isso me deixa muito chateada Eu até choro de raiva Mas assim É É bem Isso é muito chato Jhenifer - São as regras Apesar de todas as leis Tem leis que deixam a gente bem magoada mesmo Agora no esporte Quando você jogava lá Você jogava pela escola também?

Gaby - Jogava Nossa, eu trouxe muito título pela escola Muito Que ótimo É ótimo Jhenifer - Quando você fala Você era popular, então eles não tinham muito o que reclamar E deixavam você fazer o que você tinha que fazer

Gaby - Exatamente Eu não me dizia popular O nosso time era Não era eu É lógico que naquela época era diferente Para eles Diferente assim O modo de dizer Mas pode ser que a palavra Popular na época Mas assim Eu realmente nessa época A gente era muito conhecida Não tinha ninguém que não conhecesse Que não brincasse com a gente Entendeu? A escola era da Quinta até a Oitava série, É sério Todo mundo conhecia a gente Todo mundo conhecia a gente Era bem bacana

Jhenifer - Esse era o termo Gaby - Que mana?

Jhenifer - Espera aí que o carro de som está passando Ai ai A gente no interior fica esses carros do ovo passando mesmo Mas mana que ótimo então Que foi A gente já está se encaminhando para o final dessa entrevista Apesar de estar sendo maravilhosa

Gaby - Sim esta gostosa

Jhenifer - Eu quero que você fala para mim Você retomou os estudos na vida adulta Que você parou um tempozinho Como foi para você na faculdade? Foi mais tranquilo? Foi de boa? Teve medo? Não teve? Como foi esse retorno aos estudos?

Gaby - Na faculdade eu acho que foi mais tranquilo Pelo fato de eu falar para você Que Porque assim Eu só tenho uma faculdade mesmo Que é a Estética O resto são tudo cursos, curso Tecnico, tecnólogo Enfim A faculdade em si Foi muito boa pelo fato de eu Ter uma moça trans na minha sala Então a gente era muito muito unida E Também não tive problema Nem com os professores Nem com os alunos Até porque o povo lá já é adulto Não tem essa questão E a minha sala Só tinha mulher Era estética Então não tinha um homem Literalmente A gente só era mulher Então sempre foi muito divertido Estudar nessa época da faculdade Que eu estudei

Jhenifer - Que bom Quando é um ambiente mais acolhedor Que é só com mulher É mais compreensível Não tem o que se preocupar

Gaby - Você sabe que Eu não sei aí na sua cidade Mas aqui Você acredita que Eu não faço academia, Eu faço academia Mas eu faço academia aqui Num lugar que só tem mulher É a melhor coisa que tem no mundo É incrível Eu não consigo mais ir numa academia onde tem

homem Nossa Se você tiver uma oportunidade Vai amiga É a melhor coisa do mundo A sensação de liberdade De você estar lá fazendo os exercícios Sem ninguém ficar te olhando Com um olho indiferente Ou com um olho de desejo Ou com um olho de qualquer outra coisa É surreal Eu não troco academia daqui por nada Essa academia que tem aqui

Jhenifer - Eu imagino Eu não tenho essa oportunidade aqui É na mista Mas você já sabe um pouco da minha história Sabe que eu não tenho esse problema com muita gente Eu já resolvo de outra forma A gata aqui Aprendeu a ser militante de um jeito diferente Mas amiga Falando assim sobre militância Você se considera uma militante? Você é vinculado a algum movimento? Algum grupo? Ou você fala quando tem que falar? Ou você gosta de ficar mais de lado? Como que você é assim?

Gaby - Amiga, eu sou super a favor De toda causa Trans, LGBTQIA+ E tudo Mas como eu falei pra você Eu não sou muito de boa Eu só vou Eu juro pra você Pra mim tá aqui fazendo esse vídeo aqui com você É porque eu realmente te amo Porque eu sou muito, muito, muito Literalmente Fechada Eu tenho vergonha De falar em público De conversar Menina, pra mim fazer meu TCC De todos os cursos e da faculdade Foi a morte Eu não sou uma pessoa que tem uma iniciativa De, Como que eu posso dizer assim? Esqueci a palavra

Jhenifer - Ser ativista De falar De ser mais ativa nas coisas

Gaby - Eu tenho um problema Que é o seguinte Eu lembro tudo que eu tenho que falar E quando chega na hora de falar Eu não falo nada

Jhenifer - É um bloqueio no caso

Gaby - Não consigo falar nada Não sai na hora Pode ser qualquer coisa Eu não saio Não consigo Eu tô aqui falando, gesticulando com você Porque a gente já se conhece E Você é minha amiga Mas sim, eu não tenho isso pra falar com outras pessoas Se eu falasse com uma pessoa que eu não conhecesse Eu não sei Eu acho que eu já fiz um trabalho Com um amigo também Desses daqui E não foi assim, divertido Que nem o nosso

Assim foi mais gostoso o nosso A gente tá conversando E brincando, dando risada Porque a gente se entende A gente é mulher de mulher pra mulher

Jhenifer - É, como você falou Você quando se sente num ambiente mais feminino Ou como mulher Você se sente mais livre Talvez seja Esse é o seu bloqueio Quem sabe Depois você não verifica mais

Gaby - Por não ser tão ativista Que eu acho que eu poderia ser mais Eu não sei o que me bloqueia Em relação a isso Eu não sei o que me bloqueia Eu não consigo

Jhenifer - É normal Nem todas as pessoas nasceram pra ser militantes E ativistas Ou só responder um comentário maldoso No Facebook, no Instagram Também é já ser uma militante Ou se alguém falar alguma coisa errada Também uma militância

Gaby - Não, e daí eu sou boa Eu só não sou boa pra Eu não sou boa pra Pra ser uma militante mesmo Pra chegar e impor as coisas E falar bem Eu não acho que eu falo bem Eu acho que eu não tenho Um local nesse espaço Eu não consigo Eu fico bloqueada E eu travo E não vai pra frente, não vai pra trás Não vai pra lugar nenhum Mas eu sou a favor Gosto, leio Ouço tudo, vejo tudo Mas eu não consigo Eu não acho que eu sou boa pra ser Militar Você é mesmo

Jhenifer - Mas é tudo bem isso daí Agora é a última pergunta E eu quero que você pense muito bem A gente já falou Sobre como a escola foi legal Pra você Como que as pessoas foram incríveis Na sua vida Como que a sua família foi um ponto de apoio Então da sua experiência boa, Gabi O que que você pode falar pra gente Que as escolas os gestores deveriam fazer para acolher as pessoas trans? O que é que você acha que falta ou o que é que você acha que eles devem continuar?

Gaby - Meu Deus, amiga, uma pergunta muito boa. Eu atualmente eu não conheço nenhuma menina trans que tá estudando e eu não sei como que tá esse andamento dentro das escolas hoje em dia, né? Também varia muito porque pode ser que ela não seja, não tenha sido da mesma forma que eu fui, que na minha época também nem era tão assim evoluído como tá hoje, mas eu acho Meu Deus. Tá vendo como que eu sou péssima com isso? Eu tô falando, tô falando Amiga, deixa eu falar, sei lá, eu acho que porque porque assim, hoje em dia já tem aquela questão do nome social, então qualquer uma que não tenha feito essa parte já consegue se enquadrar nessa, nisso, né, então eu acho que hoje todas as escola é obrigatório até um nome social da pessoa trans, seja ela um trans masculino ou Jhenifer - Não é obrigatório, é só se a pessoa pedir.

Gaby - Ah, é só se a pessoa pedir? Tá vendo, não sabia, não sabia Então, se ela pedir eles tem que fazer isso pra elas?

Jhenifer - Sim, Mas a gente sabe que existem algumas escolas que também não falam isso para os alunos. E dificulta também um pouco disso, né? Mas a gente sabe que respeitar o nome social é a primeira coisa, né?

Gaby - É a primeira coisa. E questão de banheiro? Na minha época, amiga, eu sofri muito com isso. Eu nem contei, agora que eu lembrei. Nem contei. Na minha época, e você acredita que eu entrava no fim? Entrava com minhas amigas, assim. Porque eu achava que eu tinha. A gente foi até atrás pra fazer um banheiro só pra gente. Porque tinha mais de uma menina na escola. E eles não aceitaram. E a gente teve e foi obrigada a usar o banheiro masculino até o final do ensino médio. Mas, assim, eu entrei por muito tempo. E eles falaram que as meninas estavam reclamando. E a gente foi atrás. Mas isso já tem, foi em 2009, amiga. Eu terminei. Eu terminei o terceiro colegial. Tipo, não era tão assim. Então, eu não sei realmente como está esse nível hoje em dia. Não sei se tem um terceiro banheiro. Tem? Eu não sei. Na escola, deveria, né? Pra elas. Porque, assim, é tão ruim uma menininha, uma mulher, entrar, uma criança, uma menina, entrar num banheiro masculino.

Jhenifer - Eu já penso que não deveria ter terceiro banheiro. Mas que ela fosse no banheiro do seu gênero.

Sim, sim, sim. É que, na minha época, a solução que foi dada, mas não foi aceita, foi essa. Você acredita? Um terceiro banheiro pra gente.

Gaby - É, eu imagino. Passei por uma coisa, assim, parecida na faculdade.

Jhenifer - Na faculdade? Na minha faculdade, aqui, já, e nos cursos, eu não tive problema com isso também, graças a Deus. Eu sempre entrei num banheiro feminino. Não. Então, agora que você falou do banheiro, então, o que você acha que a gestão escolar deveria fazer? Pra que essas meninas não parassem de estudar. Pra que essas meninas, realmente, fossem igual a você. Falar, eu sou a Gabi, e você foi a Gabi, por que nessa escola? O que é que essa gestão, o que é que essas pessoas fizeram, ou devem fazer pra essas meninas terem essa experiência boa, assim como você teve?

Gaby - Ah, primeiramente de tudo, eu acho que tem que ter respeito, né, em ambas as partes. Porque também, como que eu posso, como eu posso dizer, eu falo de respeito, assim, eu falo, eu acho que eles têm que respeitar a opção dela, né, da mulher trans, da menina trans que vai estar estudando. Mas, ela também tem que respeitar, né, que eu acho que é a primeira coisa pra chegar num num acordo, ali. Ai, amiga, essa pergunta foi difícil. Ah! Peraí, vamo lá. Eu tava pensando numa coisa, aí eu esqueci o que eu ia falar. Você tá ouvindo por causa do meu ventilador ou não?

Jhenifer - Tá bem fraquinho o ventilador, dá pra escutar de longe, mas dá pra ouvir.

Gaby - Ah, tá. Ai, amiga, peraí, agora eu me perdi. Repete a pergunta novamente.

Jhenifer - Olha, como você acha que as escolas, as escolas que eu falo são as pessoas que estão lá, né, o ambiente escolar, que é a gestão, a direção, os coordenadores, a tiazinha lá que fica cuidando, como que você acha que eles deveriam agir pra acolher essas pessoas?

Gaby - Bom, vamo lá. Bom, eu acho que eles teriam que, ao meu ver, na verdade, né, eu acho que eles deveriam agir de uma forma pra que as trans não parem de estudar e tô tentando pensar numa coisa. Eu devo.

Jhenifer - Você acha que as trans saem da escola por quê?

Gaby - Por questões de ir num banheiro e não poder entrar no banheiro da sua da sua orientação, da opção, né, esse é um dos motivos, eu acho que realmente elas deveriam ter o direito de entrar no banheiro onde elas realmente se identificam, então eu acho que isso seria primordial, porque na minha época eu não tive escolha, mas eu não sei porque eu queria estudar, mas eu fiquei muito triste e eu fiz uma briga muito longa em relação a isso. Mas tem gente que desiste disso, então eu acho que essa seria uma das coisas principais que deveriam fazer, é porque eu tô com um negócio na cabeça de fazer um terceiro banheiro, que na realidade não é que não é errado, eu tô falando isso, é mais na questão de amenizar as coisas e não dar briga. Mas o correto mesmo é elas entrar no banheiro feminino sim, eu acho que seria primordial, tanto a questão do nome social, caso elas não tenham, quanto a questão de ir no banheiro.

Jhenifer - Eu acho que elas iam se sentir bem melhor e não iriam querer desistir da escola, da faculdade que seja

Então, você acha que o acolhimento, se colocar essas duas coisas, as meninas já vão se sentir mais acolhidas na escola?

Gaby - Eu acho que de início, sim.

Jhenifer - E quanto às outras questões sobre os colegas, sobre o pátio da escola, sobre as vestimentas, o que você acha que a gestão tinha que fazer para essas meninas também se sentirem acolhidas?

Gaby - Mas assim, como assim questão de vestimenta? Porque como é uma pessoa trans, ela vai se vestir como uma mulher normal se veste, mas roupa de escola seria uma calça jeans, uma blusinha curta, né? Não pode também de cropped para a escola.

Jhenifer - Não, não pode.

Gaby - Tem que ser curto também, a gente tem que dar respeito e respeitar também.

Não, mas eu falo sobre usar o cabelo comprido, que tem meninas que já usam assim, daí eu falo sobre o bullying que tem na escola, porque é complicado.

Jhenifer - É, tem muita gente que sofre bullying na escola, mas assim, como você não teve esses problemas, você não teve contato com outras meninas trans na sua escolarização, né? Gaby - Na minha escolarização, eu não tive contato com uma trans. Tinha uma no noturno, mas a gente não tinha contato, e tinha uma tinha uma de manhã, tinha duas de manhã que eu tenho contato com ela até hoje, e uma outra tarde que ela desistiu de ser trans.

Jhenifer - Mas tá bom, mas no geral assim, o que você pode falar para mim da escola? Gaby - Ah, eu acho que a escola deveria Bom, eu acho que a escola, ela deveria incluir mais as garotas trans para que ela se sentisse bem acolhida na questão de nome social e na questão de banheiro também. Eu acho que isso seria o primordial para elas não desistirem. Ai amiga, eu tô sem saber.

Jhenifer - Não, amiga, não é essa a pergunta. Eu quero que você fale assim para mim um apanhado do que é a escola para você. Do que é a escola, qual que é assim, deixa eu fazer de um jeito mais fácil. Qual que é a importância da escola na sua vida, e qual que é a importância da escola na vida de outras pessoas transexuais? O que é que você acha?

Gaby - Amiga!

Nossa, a importância da escola na minha vida eu acho que foi essencial para ser quem eu me tornei hoje. Que se eu não tivesse seguido em frente e desistido logo no início eu parado por qualquer coisa que alguém viesse falar para mim, desistido fácil não seria o que eu sou hoje. Então eu acho que a escola para mim foi essencial para a pessoa que eu me tornei hoje. Agora, para a vida para as outras pessoas eu acho que todas as meninas iguais a nós eu acho que elas não deveriam desistir. Eu acho que elas deveriam sempre procurar estudar, mesmo que não tenha apoio porque as vezes a gente não encontra apoio em uma coisa e a gente tem apoio em outras coisas, como a amizade que não vai deixar ela desistir tão fácil.

Eu acredito também que uma das coisas que não me deixou desistir eu não tive muito problema como eu disse mas foi a amizade de pessoas que falavam, não, vamos continuar seguindo vamos continuar, bola para frente não vai desistir eu tive bastante isso também embora eu nunca tenha pensado em desistir eu sempre quis continuar mas eu falo que na vida das pessoas das meninas trans eu acho que a amizade também ajuda muito nessa questão

Jhenifer - é aquele entorno amizade, família e gestão faz a vida ficar mais tranquila mais amiga, muitíssimo obrigado pela sua participação você não sabe o quanto eu fiquei feliz de você ter aceito participar o quanto é importante a sua participação para essa minha dissertação eu espero realmente que você tenha gostado espero que dê tudo certo na sua vida

Gaby - espero ter respondido certo, amiga porque eu juro para você Jhenifer - aqui não tem certo e errado está tudo tranquilo

mas é isso mesmo é que a gente fica tentando achar um certo e um errado mas a vida não tem certo e errado a vida da gente é feita de de viver, né se a gente não viver, o que vai ser certo e o que vai ser errado né mas olha eu fico muito grata de você ter participado mesmo e depois eu vou transcrever essa gravação que eu vou ter que escrever tudo que a gente conversou aqui no papel aí eu vou te mandar novamente para você ver se realmente é isso que a gente conversou aí você vai assinar para mim aí eu vou mandar de volta aí quando tudo estiver pronto da pesquisa daí eu vou te mandar a pesquisa para você ler também claro,

Gaby - com certeza eu quero ler, deixa eu te perguntar uma coisa essa gravação ela fica gravada você não pode usar ela?

Jhenifer - ela fica gravada e registrada só para mim, eu posso usar sim usar assim como, você pergunta

Gaby - tipo, ao invés de você transcrever você não pode usar a minha gravação ou você tem que transcrever?

Jhenifer - eu tenho que transcrever

Gaby - ah tá, não, porque se fosse isso não tem problema nenhum, eu ia falar problema nenhum você que pode usar não tem problema nenhum

Jhenifer - tudo que a gente faz tem que ser documentado o método que eu estou fazendo pesquisa, ele segue esses critérios gravar, depois transcrever depois você aprova, depois eu volto Gaby - ah, bacana mas amiga, eu que agradeço por ter me chamado espero ter te ajudado bastante desculpa meu nervosismo e saudades de você, ver se aparece por aqui para a gente fazer alguma coisa, ultimamente estou tão caseira mas venha aqui em casa é,

Jhenifer - os meninos falam mesmo que você está absolutamente caseira eu falei, cadê? ela falou, está namorando não sai mais, eu falei hum, conheça a Adelaide, deixa ela

Gaby - eu sou mulher

Jhenifer - olha aí, olha que legal namorando já, vai namorar, casar ter filhos Gaby - amiga, será que isso vai acontecer algum dia?

Jhenifer - ah, com certeza a gente vai se adequar à cisgeneridade... credo eu não eu não

Gaby - aproveitar mais um pouquinho

Jhenifer - é, deixa, lá para os 50, quem sabe concordo, concordo estou nova ainda, bonita, deixa acabar

Gaby - se não der certo também eu vou voltar para a vida de antes está tudo bem isso, Jhenifer - está tudo tranquilo amiga, vai lá então fazer seus serviços muito obrigada gratidão por ter aceitado espero que você arrase muito, muito, muito bem muito, muito, muito eu também, por você te amo amiga, beijo te amo tchau.

Entrevista Organizada

Jhenifer: Olá, mana, boa noite. Ah, você disse que estava desarrumada, mas quem está desarrumada sou eu, olha só! Para de graça.

Gaby: Olha aqui, eu só tô assim depois de dormir.

Jhenifer: Ah, tá ótimo, tá confortável. E aí, mana, tudo bem com você?

Gaby: Tudo bem, amiga e você?

Jhenifer: Também tô bem, que bom que você tá bem. Deixa eu fechar a porta aqui para as cachorras não latirem, peraí.

Gaby: Tá bom.

Jhenifer: Já que a senhora está muito ocupada, vamos direto ao ponto para você ficar livre, tá bom?

Gaby: Tá bom.

Jhenifer: Então vamos lá, amiga. De acordo com o termo de consentimento que você assinou, você sabe que essa ligação, essa entrevista, está sendo gravada. Ela não tem fins lucrativos, nem para mim, nem para você. É apenas uma pesquisa para embasar minha dissertação de mestrado

na UFMS. Você concorda com esse termo de consentimento e com essa gravação para fins de pesquisa?

Gaby: Concordo, plenamente.

Jhenifer: Então tá ótimo, muito obrigada! Amiga, a seguir vou te perguntar algumas coisas, e você vai respondendo conforme achar melhor, tá bom? Se você quiser parar de responder em algum momento, você tem total direito. Se não quiser responder alguma pergunta, também não precisa. E se quiser aprofundar em algum tema, fique à vontade. A entrevista é livre, então podemos seguir com essas demandas, ok?

Gaby: Tá.

Jhenifer: Então vamos lá. A primeira pergunta é: qual o seu nome ou como você quer ser chamada nesta chamada de vídeo?

Gaby: Meu nome é Gabriele Barbosa, mas pode me chamar de Gabi.

Jhenifer: Muito bem, Gabi. Qual sua data e local de nascimento?

Gaby: Minha data de nascimento é 3 de setembro de 1991. Eu nasci na cidade de Pereira Barreto, SP.

Jhenifer: Muito bem. De qual ponto de vista étnico-racial você se identifica? Branca, preta, parda, amarela ou vermelha?

Gaby: Olha, eu me considero preta.

Jhenifer: Muito bem, muito bem. E do ponto de vista da sua identidade de gênero, como você se identifica?

Gaby: Eu me identifico como uma mulher trans.

Jhenifer: Ótimo. Qual é sua profissão atualmente e onde você trabalha?

Gaby: Atualmente, eu trabalho em uma empresa de internet chamada Telnet, na área administrativa. Sou formada em administração e também fiz outros cursos. Faz uns 6 meses que voltei para essa área, na verdade. Antes, estava tentando algo novo, mas não deu certo, então voltei para o administrativo.

Jhenifer: Muito bem. Essa ia ser uma próxima pergunta, mas caso queira responder de novo: qual é a escolaridade e profissão dos seus pais?

Gaby: Bom, eu só tenho mãe, na verdade. Meu pai faleceu quando eu era pequena e eu não fui registrada por ele. Minha mãe sempre foi minha mãe e pai. Ela não concluiu o ensino fundamental, mas eu sempre falo para ela fazer o EJA. Ela diz que não tem tempo, mas um dia eu consigo convencê-la a voltar.

Jhenifer: É comum os pais dizerem que não têm tempo, mas sempre arranjam tempo para mandar a gente estudar, né?

Gaby: Pois é.

Jhenifer: Agora vamos entrar na pesquisa de fato. Você foi uma criança incentivada a se escolarizar? Sua família via a escolaridade como algo importante? Como foi sua entrada na escola? Lembra de como foi nas primeiras fases, lá no início?

Gaby: Olha, no começo, minha transição ainda estava longe, eu era bem pequena. Mas minha mãe sempre me incentivou a estudar. Sempre gostei de estudar, tanto que, quando termino algo, já começo outra coisa. Comecei no prézinho, normal, e fui seguindo. Mas, amiga, qual era a pergunta mesmo?

Jhenifer: Você foi incentivada a estudar, né? Sua mãe te incentivava. Mas quero saber como foi no prézinho. O que você lembra dessa época? Como eram as crianças? Como sua mãe lidava com isso?

Gaby: Ah, agora entendi. Na verdade, eu sempre gostei de ir para a escola. Minha mãe nunca teve problema comigo nesse sentido. Ela até brinca que eu sempre fui a filha que mais se interessou pelos estudos. Eu brincava com todo mundo, já me sentia diferente, mesmo pequena.

Jhenifer: Muito bem. E como foi o processo de percepção da sua identidade? Você já se sentia diferente, mas como foi perceber isso de fato?

Gaby: Nunca fui influenciada diretamente. Naquela época, ouvia muito falar da Roberta Close e isso me instigou. Quando criança, eu já sentia que era diferente. Uma vez, na escola, teve uma peça em que eu teria que dar um selinho em uma menina. Eu fiquei tão desesperada que desisti da peça e não quis mais saber de eventos escolares depois disso.

Jhenifer: Roberta Close foi uma figura importante naquela época. Você acha que a percepção das pessoas era muito errada sobre ela?

Gaby: Sim, naquela época as pessoas eram mais mente fechada. Hoje em dia, as coisas mudaram, mas naquela época eu admirava muito a Roberta Close.

Jhenifer: Você acha que sua identidade de gênero impactou na sua escolaridade? Tem lembranças das questões de gênero que fizeram diferença na escola?

Gaby: Olha, eu comecei minha transição aos poucos. As pessoas já sabiam que eu era diferente. Nunca tive problemas, meus amigos e professores sempre me respeitaram. Eu sempre fui envolvida com esportes, então também tinha essa aceitação.

Jhenifer: Que ótimo, Gabi. Isso facilita muito quando temos apoio, né? Então, sua infância foi tranquila nesse sentido, certo?

Gaby: Sim, muito tranquila. Minha mãe sempre me apoiou e aceitou quem eu era.

Jhenifer: E esses amigos da infância, você ainda mantém contato?

Gaby: Sim, até hoje. Conversamos, nos reunimos, e sempre que posso, vou visitá-los. Temos uma amizade muito forte.

Jhenifer: Que bom, Gabi. Agora quero te perguntar: quando você realmente se descobriu como uma mulher transexual, como isso impactou seus estudos? O que você pensou sobre como sua vida escolar iria ser?

Gaby: Nossa, amiga, essa pergunta é difícil. Eu sempre fui muito focada no esporte, então, por muito tempo, deixei os estudos em segundo plano. Mas, quando percebi minha identidade de gênero, senti uma necessidade maior de estudar, de ser alguém na vida.

Gaby: Então, como eu estava dizendo, quando percebi minha identidade como uma mulher trans, senti que precisava estudar mais, ser alguém na vida. Eu sempre gostei de estudar, mas o esporte, especialmente o vôlei, tomou muito do meu tempo e energia. Por um bom tempo, achei que iria viver disso, mas acabei percebendo que não seria assim. Mesmo assim, acho que estudar nunca fechou portas para mim, pelo contrário, abriu muitas.

No começo, achava que, por ser trans, eu deveria seguir uma área mais "feminina", como beleza. Inclusive, a primeira faculdade que fiz foi de Estética, porque eu achava que isso combinava mais comigo. Mas, com o tempo, percebi que eu poderia fazer qualquer coisa, não só algo ligado à estética, só porque sou trans. Quando terminei a faculdade, decidi que faria o que realmente quisesse, e foi aí que minha visão mudou. Percebi que o estudo era essencial para minha vida, não importava minha identidade de gênero.

Jhenifer: É isso que eu queria saber. A gente sabe que existem muitos estereótipos em torno das pessoas transexuais, como o de que elas só podem trabalhar em certas áreas. Mas pessoas trans

são extremamente capazes e habilidosas, podendo seguir qualquer carreira. Então, você começou na área da beleza por uma questão de medo de não se encaixar em outras profissões ou pela falta de aceitação?

Gaby: No começo, sim. Era algo que eu tinha internalizado. Eu gostava de trabalhar com beleza, fazia unhas, cabelo, e pensei que isso seria minha área. Mas, no fim do curso, percebi que não era exatamente o que eu queria. Gosto da área, mas não era minha verdadeira paixão. Minha mãe me apoiou e disse que, se não era isso que eu queria, eu deveria seguir o que realmente me fazia feliz. Hoje, eu ainda sonho em fazer Educação Física, mas não foi algo que segui de imediato.

Jhenifer: E o que te impediu até hoje de fazer Educação Física?

Gaby: Ah, amiga, olha... Eu amo esporte, como você sabe, sou jogadora de vôlei e sempre estive envolvida nisso. Mas eu sempre tive medo de não conseguir dar aula ou de não ser boa o suficiente. Sou uma pessoa tímida quando se trata de falar em público, apresentar trabalhos, ou liderar um grupo grande. Parece que não, mas eu travo muito. Além disso, havia também questões financeiras. Eu precisava trabalhar para ajudar em casa, e pagar uma faculdade e, ao mesmo tempo, não trabalhar, era complicado. Mas hoje, com a estabilidade que tenho, acho que finalmente posso pensar em fazer Educação Física.

Jhenifer: Entendo. Realmente, quando temos responsabilidades financeiras, fica mais difícil conciliar tudo. Mas, com certeza, você será uma profissional maravilhosa se decidir seguir esse caminho.

Gaby: Obrigada, amiga. Vou tentar, sim.

Jhenifer: Agora, mudando um pouco de assunto. Qual é a primeira memória boa que você tem da escola?

Gaby: Ah, a primeira memória boa da escola... Com certeza, são meus amigos. Eu sempre tive muito apoio deles. Uma situação que me marcou muito foi no terceirão, quando estávamos fazendo as camisetas de formatura. Eu ainda não tinha feito a retificação do meu nome, e minhas amigas brigaram até o fim para que colocassem "Gabi" nas camisetas, em vez do meu nome de registro. Foi um gesto que me emocionou muito.

Jhenifer: Nossa, que incrível. E como foi sua relação com os professores e funcionários da escola?

Gaby: Foi muito boa, na verdade. Esses dias, encontrei um professor de filosofia que me viu e disse: "Menina, como você está linda!" Sempre que vou à minha cidade natal, encontro meus professores e fico muito feliz com o carinho deles. Eles sempre me elogiam pela pessoa que me tornei.

Jhenifer: Deve ser uma sensação incrível, né? Ver que seus professores te apoiaram e te validam até hoje.

Gaby: Sim, é muito gratificante. Tenho boas lembranças dos professores e até das tias da merenda. Todos me trataram com muito carinho.

Jhenifer: E você acha que o apoio dos seus amigos e professores foi essencial para o seu sucesso escolar?

Gaby: Com certeza. Eles foram essenciais. Eu nunca pensei em desistir, mas o apoio deles com certeza tornou o caminho mais fácil.

Jhenifer: Agora me conta, você já passou por situações de discriminação na escola? Algo que tenha te deixado triste?

Gaby: Olha, sempre tem uma pessoa ou outra com brincadeiras sem graça, mas eu sempre fui do tipo que não demonstrava muito quando algo me incomodava. Eu me mostrava forte. No fundo, às vezes, eu chorava sozinha, mas nunca deixava transparecer. O que me incomodava mais era quando não queriam colocar meu nome social em listas de chamada, mas, no geral, eu era muito querida. As coisas pequenas que aconteceram nunca me abalaram profundamente.

Jhenifer: E hoje em dia, você sente que sofre mais preconceito do que antes?

Gaby: Ah, sim. Hoje, no vôlei feminino, sempre que vou jogar, preciso apresentar exames hormonais para provar que estou dentro das regras. Já faz 5 anos que jogo e, toda vez, tem gente questionando minha presença nos campeonatos. Isso me deixa muito chateada, porque sempre tem alguém tentando impedir que eu jogue. Mesmo com tudo legalizado, eles entram com recursos e falam que minha força é masculina. Isso é muito frustrante, e eu choro de raiva às vezes.

Jhenifer: Imagino como deve ser difícil lidar com isso, mesmo depois de tanto tempo.

Gaby: Sim, é complicado, mas sigo em frente porque amo o que faço.

Jhenifer: Que bom que você não desiste, Gabi. Mudando de assunto de novo, você retomou os estudos na vida adulta. Como foi para você voltar a estudar? Foi tranquilo?

Gaby: Foi tranquilo, sim. Quando voltei para a faculdade, já estava mais madura. Como eu disse, fiz Estética, e na minha sala havia outra moça trans, então nos apoiávamos muito. Não tive problemas nem com professores, nem com os colegas. Foi um ambiente acolhedor.

Jhenifer: Que bom que foi uma experiência positiva. Agora, sobre militância. Você se considera uma militante, ou participa de algum movimento LGBTQIA+?

Gaby: Eu apoio muito a causa trans e LGBTQIA+, mas, como falei antes, sou muito tímida.

Não sou uma pessoa de falar em público ou liderar movimentos. Eu travo muito nessas situações.

Gosto de apoiar, leio sobre o assunto, acompanho, mas não me vejo como uma militante ativa.

Já para responder comentários maldosos nas redes sociais, isso eu faço, não deixo passar!

Jhenifer: Isso também é militância, Gabi. Nem todos têm que estar na linha de frente. Cada um faz o que pode. Agora, a última pergunta. O que você acha que as escolas poderiam fazer para acolher melhor as pessoas trans? O que poderia ser feito para garantir que essas pessoas se sintam seguras e aceitas no ambiente escolar?

Gaby: Acho que o mais importante é o respeito. Respeitar o nome social é essencial, e a questão do uso do banheiro também. Na minha época, eu sofri muito por não poder usar o banheiro feminino. Tínhamos que usar o masculino, e isso foi bem difícil. Hoje em dia, acho que as escolas precisam garantir que as meninas trans possam usar o banheiro correspondente à sua identidade de gênero. Isso faria muita diferença.

Jhenifer: Concordo. E além disso, você acha que a gestão escolar deveria fazer mais alguma coisa?

Gaby: Acho que, além do nome social e do banheiro, as escolas deveriam garantir que as pessoas trans sejam respeitadas pelos colegas, evitando qualquer tipo de bullying. Se elas se sentirem acolhidas, vão querer continuar estudando. A escola precisa ser um lugar seguro para todos.

Jhenifer: Com certeza, Gabi. Muito obrigada pela sua participação, de verdade. Sua história vai ajudar muito na minha dissertação.

Gaby: Espero ter ajudado, amiga. Eu estava nervosa, mas acho que consegui responder tudo.

Jhenifer: Respondeu sim, tudo perfeitamente. Fico muito feliz que você tenha aceitado participar. Depois vou te mandar a transcrição para você revisar, e quando a pesquisa estiver pronta, te mando também.

Gaby: Ah, com certeza, quero ler. E obrigada por me chamar, amiga. Foi ótimo conversar com você. Saudades de você, vem me visitar qualquer dia desses!

Jhenifer: Pode deixar, amiga. E muito obrigada novamente. Te amo, beijo!

Gaby: Também te amo, amiga. Beijo, tchau!

Jhenifer: Tchau!