

Evasão ou expulsão escolar de gays efeminados e travestis das instituições de ensino e as vidas que não podem ser vividas

*Evasion or expulsion of effeminate gays
and transvestites from educational institutions
and lives that cannot be lived*

*Evasión o expulsión escolar de gays
efeminados y travestis de las instituciones de
enseñanza y las vidas que no pueden ser vividas*

Tássio Acosta

*Docente do IFSP e UNISANTA, Doutorando em Educação (unicamp),
Mestre em Educação (UFSCar), Historiador e Pedagogo. Pesquisador
do NEGDS (UFSCar) Impróprias (UFMS) e coord. da linha de pesquisa
SUBJETIVIDADES (UNISANTA)
tassioacosta@gmail.com*



Resumo

O presente artigo é o resultado final da dissertação de mestrado que pesquisou o cotidiano familiar, escolar e social de seis travestis e transexuais da cidade de Sorocaba-SP. Este artigo tem como foco suas vivências escolares e os mecanismos de resistência acionados. A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas, inspirada na análise dos estudos foucaultianos e da teoria *queer*, e foi observado que a escola é uma instituição disciplinar que cerceia os sujeitos, normatiza os corpos, interdita aqueles desviantes à norma e, sempre que necessário, impõe uma expulsão institucional indireta aos dissidentes de gênero mas, ainda assim, os corpos resistem e escapam. Conclui-se, portanto, que estes dispositivos institucionais de marginalização e interdição dos corpos foram centrais em suas vidas, dificultando sua permanência nas escolas, com o intuito de que servissem como exemplos de comportamentos que não deveriam ser seguidos por outras pessoas.

Palavras-chave: Evasão escolar; expulsão escolar; transexualidade; travesti; transfobia.

Abstract

This article is the final result of the master's thesis that investigated the family, school and social lives of six transvestites and transsexuals from the city of Sorocaba-SP. This article focuses on their school experiences and the resistance mechanisms triggered. The research was developed from semi-structured interviews, inspired by the analysis of Foucaultian studies and the Queer theory, and observed that schools are disciplinary institutions that repress subjects, regulate bodies, ban those deviants to the norm and, whenever necessary, impose an indirect institutional expulsion to gender dissidents – yet, those bodies resist and escape. Thus, it was concluded that these institutional devices of marginalization and interdiction of bodies were crucial in their lives, making it difficult for them to remain in school, turning them into examples of behaviors that should not be followed by other people.

Keywords: School evasion; school expulsion; transsexuality; transvestite; transphobia.

Resumen:

El presente artículo es el resultado final de la tesis de maestría que investigó el cotidiano familiar, escolar y social de seis travestis y transexuales de la ciudad de Sorocaba-SP. Este artículo tiene como foco sus experiencias escolares y los mecanismos de resistencia accionados. La investigación se desarrolló a partir de entrevistas semiestructuradas, inspirada en el análisis de los estudios foucaultianos y de la teoría queer y fue observado que la escuela es una institución disciplinaria que limita a los sujetos, normaliza sus cuerpos, expulsa aquellos que se desvían de la norma y, siempre que necesario, impone una expulsión institucional indirecta a los disidentes de género - todavía, los cuerpos resisten y escapan. Así, concluimos que estos dispositivos institucionales de marginación e interdicción de los cuerpos fueron centrales en sus vidas, dificultando su permanencia en las escuelas, para que sirvieran como ejemplos de comportamientos que no deberían ser seguidos por otras personas.

Palabras clave: Evasión escolar; expulsión escolar; transexualidad; travesti; transfobia.

Passos iniciais e as aproximações necessárias

O interesse pela temática surgiu fundamentalmente de minha amizade de muitos anos com duas pessoas profissionais de dramaturgia: Renata Carvalho, atriz transexual, em cartaz com a peça de teatro *O Evangelho segundo Jesus Cristo, Rainha do Céu*, e Leo Moreira Sá, ator transexual, que esteve em cartaz com a peça *Lou e Leo*. Após a aprovação no processo seletivo do Mestrado, onde buscava pesquisar o cotidiano de travestis e transexuais da região de Sorocaba, foi necessário criar uma rede de vínculos e relações de confiança para que elas conhecessem o objetivo do trabalho e soubessem que suas narrativas seriam respeitadas. Para tanto, inicialmente, optei por me aproximar de duas lideranças da região. Esta aproximação levou um ano entre convites para participar de eventos acadêmicos na instituição onde cursava o Mestrado, palestras e rodas de conversa em outras instituições de Sorocaba, como o Serviço Social do Comércio (SESC).

Dada esta longa construção de relações de afeto e acolhimento, iniciou-se a primeira entrevista¹ na casa de uma delas, onde fui recebido com um café e todas as questões éticas foram explicitadas ao longo da conversa. Posto isso, iniciamos a entrevista, que durou cerca de uma hora. O mesmo foi feito com as outras cinco participantes. Inicialmente, duas delas se mostraram extremamente hesitantes em

¹ Todas as entrevistas ocorreram em dias e locais previamente marcados e indicados pelas participantes para que não houvesse dificuldade em participarem. Mesmo assim, uma participante desmarcou a entrevista em 3 momentos antes de seu acontecimento. Com o intuito de criar vínculos diversos para com as entrevistadas, os encontros com vestimentas informais como bermudas, camisetas e tênis, linguagem de fácil entendimento, tanto via *WhatsApp* e *Facebook*, nos contatos iniciais, quanto durante toda a entrevista e, por fim, os locais para que as entrevistas ocorressem eram de forma a evitar que houvesse algum móvel entre nós para que não criasse uma áurea de formalidade, sendo assim, apenas uma entrevista ocorreu na cozinha com a mesa entre nós. Quatro entrevistas ocorreram na sala, sentados no sofá, e uma entrevista ocorreu na cama, pois a participante optou por ser entrevistada em sua casa, e mora em uma sala living.

concretizar as entrevistas, o que ocorreu apenas após a participação das duas primeiras lideranças. Assim, é possível reconhecer que a influência exercida pelas travestis e transexuais mais velhas é significativa na produção de suas próprias narrativas e histórias.

A criação de vínculos foi de grande importância para que elas pudessem ter a certeza de que suas narrativas não seriam deturpadas, inclusive, porque todas foram informadas que poderiam interromper a entrevista a qualquer momento, cancelar as suas participações ou até mesmo requerer a supressão de algum conteúdo que fosse dado durante a entrevista, mesmo dias e semanas após a realização da mesma (fato esse que ocorreu com uma participante).

Metodologia

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo entendimento de que ela possibilita que histórias ocultadas ou invisibilizadas pelos mais diversos dispositivos disciplinares e normatizadores possam aparecer a partir de suas narrativas. Para tanto, foram utilizadas perguntas-chaves como: “Como era seu cotidiano escolar?”, “Por que você ia bem em tal disciplina e ia mal naquela outra?”, “Como era a questão LGBT na sua escola?”, “Havia restrição ao uso do banheiro?”, “E as práticas esportivas?”, dentre outras. Assim, elas poderiam construir suas narrativas a partir das próprias memórias, perspectivas, olhares e até mesmo expectativas do que gostariam de ter vivenciado e não puderam.

As vantagens existentes neste tipo de entrevista foram amplamente debatidas por Dias & Omete (1995) e Triviños (1987), principalmente através do reconhecimento de que as potencialidades das entrevistadas podem ser mais bem produzidas e explicitadas, visto que no caso de um questionário fechado, elas pouco poderiam falar sobre as suas vivências e aquilo que elas mesmas consideravam importante exteriorizar, registrar e compartilhar. Para Minayo, *“a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua*

participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2012, p. 622)

Reconhecendo ainda que a trajetória escolar era central no desenvolvimento do trabalho, e com a quantidade de informações obtidas durante as entrevistas, surgiu a necessidade de criar categorias diversas para analisar algum entrecruzamento de vivências por parte das participantes, que eram das mais variadas idades (de 20 a 50 anos). São elas: família, amigos na infância e juventude, escola, educação física, uniforme, performance de gênero, banheiro, amigas (no feminino, pois percebeu-se um acolhimento maior por parte de alunas do gênero feminino) e religiosidade.

Com esses marcadores categorizados, foi possível analisar como se deram as suas vivências escolares e como acionaram mecanismos diversos de resistência para que pudessem percorrer as suas trajetórias escolares da forma menos dolorosa possível. Sendo assim, a partir das próximas seções, poderemos compreender as questões referentes à escola e família.

As escolas

A instituição escolar busca produzir corpos que estejam preparados para aceitar as suas regras e convenções sociais, de forma que haja a menor resistência possível para que o poder possa se estabelecer igualmente sobre todos os corpos – ou não tão igualmente assim, visto que determinados corpos são submetidos a uma rede de relações de poder muito mais intensa do que outros: os dissidentes de gênero. Corpos

de gays efeminados², lésbicas masculinizadas, transexuais femininos, transexuais masculinos e travestis, assim como outras manifestações de identidades de gênero diversas, são inseridos em uma produção discursiva extremamente minuciosa para que sejam usados como exemplos de comportamentos que não devem ser seguidos por outros, seja por meio de uma hipervisualização ou por meio de um intenso silenciamento e invisibilização – este dualismo entre visualização e invisibilização serve para que tais corpos estejam sempre marcados, e este jogo cruel de relações fez parte da vida escolar das seis participantes deste estudo.

Por mais que tenhamos essas formas de vigilância tão explícitas e minuciosas sobre os corpos, vale destacar que muitas vezes elas operam de forma imperceptível dentro do contexto escolar (e até mesmo social), considerando que há uma “normalização” de suas ações, que foram pensadas em todos os seus níveis de atuação. Dentro do contexto escolar, percebemos a sua atuação por meio dos discursos presentes no corpo docente, gestor e discente, na disposição das cadeiras em sala de aula, arquitetura predial, etc.

Ao entrarmos em uma escola, logo nos deparamos com o pátio de recreio, normalmente amplo, sem pilastras em seu meio, com muros altos ao seu redor, e constantemente vigiado pelos bedéis – o próprio termo “bedel” vem de origem religiosa: a pessoa responsável por manter a ordem e vigilância das igrejas e sinagogas, realizar relatórios para seus superiores e incumbida de responsabilidades das mais diversas formas que prezam pela manutenção da ordem. O amplo espaço do pátio de recreio serve para que todos tenham condições de ser vigiados e também de vigiar.

² Usou-se a expressão “gays efeminados” no título deste artigo pois, durante as narrativas em suas entrevistas, muitas delas afirmaram que se viam como gays efeminados durante a infância e a juventude, uma vez que termos como transexuais e travestis não faziam parte de suas realidades, cotidianos e vivências, passando a conhecer/ouvir tal terminologia apenas anos mais tarde.

Essa arquitetura escolar nos remete à instituição prisional, onde se tem como objetivo central a manutenção dos corpos sob seu total controle e vigilância. Da mesma maneira, a escola também promove este intenso e atento processo sobre os corpos. Tanto a instituição prisional quanto a instituição escolar têm os mesmos objetivos perante os corpos: discipliná-los e normatizá-los para que estejam sob o seu intenso controle.

O Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semi-cerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (FOUCAULT, 2013, p. 87)

Muitos desses signos presentes na instituição prisional foram incorporados à instituição escolar com o mesmo objetivo da manutenção da disciplina, da ordem e da hierarquia. Em vez de ser um local da livre manifestação de ideias e favorável ao fomento do debate, a instituição escolar segue regras tão rígidas que se assemelham muito às presentes neste sistema, como os horários fixos de entrada e saída, de intervalo para refeição, hierarquização dos superiores, entre outros. Os sujeitos em ambas as situações possuem horários específicos para sair da cela (ou sala de aula), precisam de autorização de superiores para ir a outro pavimento (ou andar), só podem interagir quando permitido e são

obrigados a se manter em silêncio quando não autorizados a falar. Seus espaços são generificados, constantemente vigiados e comandados sob um rígido protocolo de comportamento. Desviantes são penalizados de forma a servir de exemplo.

A sistematização do horário de entrada na escola, os minutos iniciais no pátio escolar, o sinal sonoro para irem às salas de aula, o fato de andarem nos grupos organizados dentro de suas próprias classes, de entrarem em suas salas, sentarem-se em suas cadeiras para que, então, o professor entre por último (ou, em algumas instituições, primeiro) são condições que servem para que estes alunos compreendam a hierarquia existente na instituição. Não obstante, existe a relação de poder exercida entre os próprios alunos, visto que ela se dá de forma relacional, um precisando do outro para que exista. Durante as entrevistas, foi possível perceber a ocorrência de alunos mais velhos fazendo valer seu “poder” perante os mais novos, contribuindo para a manutenção da hierarquia verticalizada durante seus anos escolares.

Filordi de Carvalho (2014) atenta ao fato de que, quando a escola busca institucionalizar e hierarquizar as relações existentes dentro de seu espaço, ela tem como intuito central a condução desses corpos para uma homogeneização comportamental: que eles sejam subjetivados (e também subjetivem outros) dentro de uma normatização aumentando, assim, a produção do controle.

Nada mais produtivo do que sistematizar, fracionar e controlar o tempo dos corpos que estão dentro da escola, buscando o seu melhor aproveitamento em todos os seus momentos. Não à toa, o intervalo do recreio costuma ser no meio da grade diária de aulas - para que os corpos possam se levantar, movimentar e exercitar durante aqueles 20 minutos e, então, voltar às suas salas de aula com maior disposição.

Manter os corpos sob constante vigilância é central na produção destes mesmos corpos. Ao voltarem às salas de aulas, professores e alunos se depararão novamente com a porta e a fresta de vidro possibilitando que sejam constantemente vigiados por aqueles que passarem nos corredores e retornarão às disciplinas escolares (que o próprio nome já

explícita para que e a quem elas servem). A disposição das cadeiras enfileiradas para a frente, apenas o professor em pé e o controle do direito à fala centralizado na figura docente também são formas de mostrar como o poder exerce influência na produção destes corpos.

Foucault (2014) afirma que o próprio poder se articula pelas variáveis poder, direito e verdade. Não tem como manter toda a sua produção discursiva sobre os corpos se não houver um poder-legal que legitime as suas ações por meio de legislações específicas – essas que podem ser positivas ou negativas perante os sujeitos, propiciar sua autonomia ou cercear sua existência – que produzem relações institucionais. O poder-verdade direciona a sua ação perante a produção de verdades discursivas que, reiteradas sistematicamente, tornam-se verdades imbatíveis, legitimando ou deslegitimando comportamentos que poderiam ser compreendidos como normas caso houvesse outra produção de poder-verdade. Isto quer dizer que os comportamentos considerados corretos e incorretos, normais e anormais, morais e imorais, são construções sociais que interessam à manutenção de uma dita ordem que busca normatizar os corpos - mas eles escapam! O “poder pelo poder” tem como objetivo manter a rigidez institucional com o intuito de que estes corpos que escapam não se tornem referências de comportamentos a serem seguidos. Justamente por isso, o poder-poder se articula para criar a periferia e os corpos periféricos. Podemos, então, afirmar que estes “poder-legal”, “poder-verdade” e “poder-poder” são manifestações do poder disciplinar.

Esse “poder” vigilante tem como objetivo central manter os corpos sob o seu controle para que o Estado possa exercer sua influência hegemônica com o mínimo de tensionamento, e de forma que a sua ordem seja mantida - mesmo que para isso os corpos que escapam, periféricos e dissidentes, sejam postos à margem social, tornando-os corpos marginais.

Quaisquer corpos que fujam à heteronormatividade serão postos nestes não-lugares de existência para que sirvam como exemplo de comportamentos que devem ser evitados. Visto que

O corpo não é mais representativo do indivíduo, mas sim, mais um fator do qual o Estado deve se ocupar, pois passou a ser corpo-Estado. A escolarização, enquanto espaço da criação (e manutenção) do saber, fez uso de toda a relação de poder sobre seus alunos com o objetivo de que a biopolítica desse resultados. (ACOSTA, 2016, p. 33)

Estes corpos-desviantes serão postos em evidência para que a escola desempenhe um maior controle sobre a sua produção, visto que estes corpos que escapam certamente manifestarão formas diversas de resistência à norma que busca silenciá-los, subalternizá-los e marginalizá-los. Como exemplo disso, podemos citar os banheiros generificados, instituições e professores que manifestam sua intolerância contra alunos gays e alunas lésbicas por meio de ‘piadas’, que se negam a utilizar nomes sociais para alunos transexuais e travestis e que ora não intervêm frente a manifestações de intolerância de outros alunos, ora participam direta ou indiretamente destas manifestações – seja corroborando com tais discursos, seja silenciando a sua existência.

Não apenas de currículos oficiais e formais a escola se institui enquanto local de produção do conhecimento. Existe também o currículo oculto, que consiste em um *“conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ‘ensinados’ através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”* (SILVA, 2000, p. 33). O currículo oculto tem grande importância e influência na produção do conhecimento, sobretudo por não estar evidenciado discursivamente, o que faz com que seja mais complicado que os alunos o percebam. Acosta (2016) afirma ainda que

Mais do que normatizar os sujeitos transformando-os em corpos dóceis, a escola marca suas subjetividades incisivamente na crença de que ali é o ambiente no qual estão sendo projetados os valores que deverão seguir futuramente, por serem

compreendidos como os corretos e moralmente aceitos. Aquele sujeito que não se enquadrar nesses valores e for hostilizado terá grandes chances de vivenciar um processo de escolarização sofrido e com diversas dificuldades. (ACOSTA, 2016, p. 34)

Reconhece-se, assim, que a escola produz, marca e penaliza os corpos abjetos ao mesmo tempo em que reproduz os valores moralmente aceitos mesmo que, para isso, exclua aqueles corpos que escapam. Essas micropenalidades, muitas vezes imperceptíveis, têm fundamental importância na produção e manutenção dos comportamentos corretos e evidenciação dos dissidentes. Carvalho (2014) reconhece que todas as instituições sujeitam, pois todas elas estão inseridas em um dado regime de verdade, por meio de

saberes que operam de modo controlado, visando a uma produção positiva de atitudes e de respostas intelectuais e comportamentais, logo, territorializando os seus indivíduos em um âmbito preciso de possibilidade de constituição subjetiva: não se é qualquer tipo de sujeito na instituição escolar; não se pressupõe qualquer tipo de competência na lógica de quem ali é formado. (CARVALHO, 2014, p. 107)

Sendo assim, pode-se afirmar que se todas as instituições sujeitam, e que os sujeitos que nelas estão também são capazes de sujeitarem a si mesmos e aos outros. Isto significa que as vivências escolares (e sociais) se dão por meios relacionais. Compreender isso é central para reconhecer que, ao mesmo tempo em que a escola tem condições de influenciar os seus alunos, eles também podem influenciar significativamente a instituição escolar e, assim, acionar diversas formas de resistência para que possam reivindicar para si direitos que outrora foram tolhidos, cerceados e vivências que lhes foram censuradas, aquilo que Judith Butler (2015) cunhou de vidas que não merecem ser vividas.

As resistências

A cada momento em que a instituição escolar busca silenciar, invisibilizar e subalternizar os corpos que escapam à heteronormatividade, uma série de dispositivos de resistência são acionados por aquelas/es que foram submetidas/os a tais condições. Diversas são as formas de resistência criadas, propiciando um amplo debate sobre as essencializações que a escola costuma impor às identidades, que não são compreendidas como “fluídas”, mas consideradas “fixas”.

Subverter a norma se faz extremamente necessário para que seja possível debater a quem ela representa, a quem ela interessa e a quem ela serve. Trazer à centralidade sujeitos que outrora eram considerados “abjetos” pode possibilitar sua ressignificação, sobretudo quando a norma apregoa o sujeito homem, branco, heterossexual e burguês enquanto sujeito central e referencial, produzindo valores que, muitas vezes, podem ser perigosos e caros à sociedade no geral como, por exemplo, a “família tradicional brasileira”³.

Junqueira (2010) reconhece que a instituição escolar faz uma reiteration discursiva que busca discriminar, ofender, constranger ameaçar verbal e fisicamente jovens que venham a se identificar como LGBTIQs⁴ ou quaisquer contraexpressões de gênero que subvertam a heteronormatividade, como meninos heterossexuais afeminados e meninas heterossexuais masculinizadas. Quanto mais destoantes as performances de gênero forem da matriz heteronormativa, maiores as possibilidades de que essas pessoas sofram diversos tipos de violência. Não é necessário

³ Quanto a este fator, não falo sobre a família em si, mas sobre os valores que setores conservadores da sociedade contemporânea impõem como “corretos” e “referenciais”, marginalizando qualquer outra possibilidade de constituição familiar.

⁴ Guarda-chuva identitário para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, queers.

apenas subverter a norma, mas criar redes de apoio com diversas formas de resistência para que as vidas possam ser vividas.

Problematizar, também, as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe), pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreçar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambigüidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas queer, como, por exemplo, a estratégia de ‘mostrar o *queer* naquilo que é pensado como normal e o normal no *queer*’. Transferir a outras polaridades esse mecanismo desconstrutivo, perturbando até mesmo o mais caro binarismo do campo educacional, aquele que opõe o conhecimento à ignorância. (LOURO, 2001, p. 551)

A influência que a teoria *queer* exerce sobre acadêmicos das temáticas de gêneros e sexualidades permite que a educação seja analisada sob esta perspectiva, buscando olhar para as identidades subalternizadas e pensar em dispositivos de resistência diversos. Quando as categorias identitárias são implodidas, uma ampla gama de performances de gênero é experienciada e vivenciada – não à toa, reivindicações de movimentos sociais contemporâneos se articulam a partir do eixo da representatividade.

Durante a pesquisa de Mestrado sobre o cotidiano escolar, familiar e social de seis travestis e transexuais de Sorocaba – SP foi possível evidenciar as mais diversas formas de resistência que impunham à escola, ao mesmo tempo em que eram submetidas às mais diversas formas de normatização. A utilização de vestimentas compreendidas socialmente como femininas durante seus percursos escolares foram as

formas mais usuais de resistir à norma e reivindicar o direito sobre suas próprias identidades.

Ao mesmo tempo em que a escola buscava normatizar suas expressões de gênero de diversas formas como, por exemplo, o corpo docente participando de episódios de violência verbal por meio de ‘piadas’ e proibindo-as de utilizar o banheiro feminino, determinados grupos de meninas as apoiavam e participavam de estratégias específicas para que elas pudessem utilizar o banheiro feminino sem que fossem flagradas pelos bedéis escolares: nos intervalos de recreio, iam sempre em grupo para que não pudessem ser percebidas no meio de tantas outras meninas; nas saídas durante a aula, iam “rapidinho” para que pudessem usá-los sem grandes problemas, evitavam aqueles banheiros em frente à escadaria onde havia grande trânsito de pessoas, etc. O uso do banheiro pelas alunas transexuais e travestis continua sendo um nó, e explícita a discriminação e a intolerância que a escola tem contra essa parcela social. Por serem menores de idade e por não terem uma legislação que atendesse às suas necessidades na época em que eram alunas, todas elas ficavam à mercê das coordenadoras e diretoras das escolas onde estudavam. No caso de uma mais atenta às demandas específicas, foi proposta a utilização do banheiro dos professores como tentativa de acolhimento – ainda que tal ação segregue as pessoas transexuais e travestis. Já no caso do corpo gestor se opor veementemente às questões das transexualidades e travestilidades, cabia a elas desenvolver estratégias de sobrevivência para a sua utilização.

Atenta-se ao fato de que a utilização do banheiro por quaisquer que sejam as pessoas não é apenas um reconhecimento de sua identidade, mas também um direito que qualquer pessoa tem de fazer as suas necessidades fisiológicas ou pontuais, ou higiene pessoal. Impossibilitar a sua utilização é um atentado aos direitos humanos e à integridade destas pessoas que, ainda hoje, sofrem com diversas formas de proibição – vale lembrar que há inúmeros pareceres judiciais favoráveis à comunidade transexual e travesti que permitem a utilização do banheiro de acordo com o seu gênero autoidentificado, inclusive com ganho de indenizações

por danos morais por aquelas que forem proibidas de sua utilização por qualquer ordem (BRASIL, 2014), como também um aumento de 40% de alunos requerendo a utilização de nome social nas escolas estaduais de São Paulo, conforme consta no site do próprio governo (Governo do Estado de São Paulo, 2018).

Outra resistência acionada pelas participantes se deu na possibilidade de feminilizarem o uniforme escolar, pois isto propiciou uma construção identitária de acordo com a forma como já se viam (mais femininas), mesmo que não reconhecidas pela instituição escolar enquanto tais. Como o uniforme era um item obrigatório, compravam shorts mais curtos, ou dobravam a barra da perna e da cintura, marcando mais seus corpos, utilizavam camisas mais curtas, mostrando a cintura, etc. No caso de escolas que não cobravam a obrigatoriedade do uniforme escolar, os mesmos tipos de resistência eram acionados em suas vestimentas. Ou seja, por mais que a escola busque normatizar os corpos dissidentes, sempre haverá uma forma de resistir à norma, burlar a regra e vivenciarem suas identidades de gênero. Foram unânimes ao afirmar que grupos específicos de meninas eram os que mais as apoiavam e nos quais eram mais acolhidas. Os grupos de meninos, por outro lado, costumavam violentá-las verbal e fisicamente – nesta pesquisa específica não houve caso de violência sexual, embora seja reconhecido que faça parte do cotidiano de transexuais e travestis (SILVA, SOUZA [org.], 2016; PACHECO, PACHECO, 2016).

Ainda que muitos professores as criticassem por utilizarem uniformes escolares mais justos aos corpos, marcando-os, elas costumavam usar o discurso de que estavam de acordo com a norma escolar ao usar os uniformes obrigatórios, mas que o tamanho desses uniformes não era determinado. Ou seja, utilizavam da própria obrigatoriedade como forma de se expressarem, tornando seus uniformes verdadeiras produções discursivas de seus próprios corpos.

Percebe-se, ainda, a extrema importância que as questões relacionais exercem na constituição dos sujeitos e, a partir do momento em que você é compreendido como um não-ser (como no caso de jovens travestis

e transexuais, que não são reconhecidas como tais) na escola, há uma fissura no processo educativo vivenciado por tais sujeitos. Fernanda⁵ afirmou, durante entrevista realizada em abril de 2015, que o fato de não ser desejada afetivamente, ao mesmo tempo que era desejada sexualmente, trouxe grandes consternações: *eu olhava para as meninas e eu também queria ser beijada como as meninas eram, não queria apenas o sexo.*

Grupos que historicamente são marginalizados no contexto escolar, como alunos com histórico de repetência, que pulam o muro da escola para fugir da aula e que costumam fazer uso de substâncias químicas lícitas e ilícitas, também ofereciam acolhimento às interlocutoras, já que todas as pessoas destes grupos tinham sua vivência prejudicada no cotidiano escolar por conta do moralismo persecutório. Interessante analisar como a rede de apoio entre aquelas que se identificavam como “marginalizadas” dentro da escola propiciaram uma forma de enfrentamento e resistência coletiva dentro do contexto escolar.

As compensações escolares foram as formas mais exitosas que todas as participantes utilizaram para que não fossem mais alvos de violências diversas: realização de lição de casa, participação com destaque em campeonatos esportivos de interclasses, organização de produções teatrais para as aulas de educação artística, destaque nas disciplinas tradicionais para que fossem acionadas em estudos para as provas individuais e participassem nas de avaliações em dupla, etc. As suas moedas de troca para que pudessem não ser vitimadas – ou que pelo menos a violência sofrida diminuísse nos momentos em que se faziam necessárias para os outros alunos – se baseava em se tornarem as melhores naquilo que já eram boas e, assim, se destacarem em sala de aula. Como exemplo, é possível citar Tânia, que relatou, em entrevista realizada em maio de 2015, que vivenciava diversas incivildades e desenvolveu um método de ensino que possibilitou que muitos alunos fossem bem nas

⁵ Todos os nomes citados nesse artigo foram modificados conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelas participantes com o objetivo de que não pudessem ser identificadas.

provas: *“os alunos pararam de zoar, pelo menos não na minha frente, alguns dependiam de mim para aprender porque eu tinha facilidade de aprender, e depois eu consegui desenvolver uma técnica didática para ensinar, para que a pessoa também aprendesse, e aí foi bom”*.

Ao mesmo tempo em que podemos analisar positivamente as formas de resistência acionadas para sofrerem menos episódios de violência na escola, não podemos romantizar tais análises. Pessoas vítimas de diversas formas de violência sendo obrigadas a se superar em todos os momentos de suas vidas para que não sejam alvos não é positivo, não é benéfico e não permite um desenvolvimento relacional positivo para com seus pares. Essa cobrança exagerada para que elas fossem as melhores tinha como objetivo a cessão, ainda que temporária, destes episódios cotidianos de violências diversas. Outra interlocutora afirmou, em entrevista realizada em junho de 2015, que usou do mesmo mecanismo de resistência para que pudesse ter momentos de segurança na escola: *“eu era sempre entre os três melhores da classe, coordenação e tal. Sempre estava no meio, eu sempre procurei, acho que também por ser diferente, eu tinha que estar em cima, para não ser prejudicada depois, né? Muito disso também”*.

É muito importante que nos atentemos a dois pontos de sua narrativa: “ser diferente” e “estar em cima para não ser prejudicada”. Para Andressa, não existia a opção de falhar na escola, de não obter êxito e/ou de ficar abaixo do nível da sala de aula. Sua condição transexual, ou “diferente”, conforme afirmado por ela, impossibilitava qualquer direito a ser uma aluna “normal”, tanto no que se refere ao comportamento quanto no que toca ao desempenho escolar. Por ser “diferente”, ela deveria ser diferente dos demais, demonstrando resultados superiores à média geral. Não por interesse nos estudos, nem pelo desejo de ser uma ótima aluna ou de se destacar em sua turma, mas pela necessidade de “estar em cima para não ser prejudicada”. Para ela, ser prejudicada incide diretamente em sua formação, em seu futuro e até mesmo em sua segurança dentro da escola.

E aquelas alunas dissidentes que não se destacam na escola? Qual cotidiano escolar resta a elas? Quais vivências são permitidas a elas? A escola torna-se um local de acolhimento ou de exclusão? Ou, mais diretamente, a escola é um lugar ou um não-lugar para gays efeminadas, lésbicas masculinizadas, travestis e transexuais masculinos e femininos?

As evasões (ou expulsões institucionalizadas?)

O cerceamento do direito de utilizarem nomes sociais, frequentarem o banheiro de acordo com o gênero autoidentificado, docentes que se abstêm ou compactuam com violências verbais por meio de ‘piadas’, dentre outros, fazem com que a escola se torne um não-lugar para gays efeminadas, lésbicas masculinizadas, transexuais masculinos e femininos e travestis. Para tanto, faz-se urgente nos debruçarmos sobre o fato de que,

De acordo com uma pesquisa realizada com 138 travestis pelo NUH - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT, da Universidade Federal de Minas Gerais, a respeito da escolaridade das travestis em Belo Horizonte, concluiu-se que: 6,5% não passaram do 5o ano do Ensino Fundamental I, 25,4% estudaram até o 9o ano do Ensino Fundamental II; 59,4% estudaram até o 3o ano do Ensino Médio. Em relação ao Ensino Superior: 6,5% declararam tê-lo iniciado, mas não tê-lo concluído; apenas 2,2% (3) responderam possuir o Ensino Superior Completo. 0,7% (1) encontravam-se na alfabetização de adultos no período de aplicação do questionário. Ou seja, 91,3% das entrevistadas não passaram do Ensino Médio. Ainda que 60% tenham estudado até o Ensino Médio, o Ensino Superior ainda é grau ao qual o acesso é dificultado para elas. (ACOSTA, 2016, p. 16)

Afirma-se, ainda, que

25,0% declararam o ingresso no mercado de trabalho como o principal motivo; 18,2% disseram que o abandono ocorreu pelo preconceito sofrido na escola; 15,9% concluíram a escolarização; 10,6% disseram que o fato se deu por terem mudado de cidade; 9,9% culpavam a violência na escola; 9,9% alegaram que não gostavam de estudar; 6,1% evadiram por falta de apoio familiar e recursos financeiros; 1,5% declararam a influência negativa das drogas; 0,8% o isolamento social e 0,8% a violência ou o preconceito social. (ACOSTA, 2016, p. 17)

Ou seja, a escola não foi um local de acolhimento para estas pessoas, e trabalhar se torna mais atraente que continuar nos estudos. No caso da pesquisa da qual derivou esta dissertação de mestrado, das seis participantes, uma interrompeu seus estudos no Ensino Fundamental II, retornando posteriormente por meio do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), já na fase adulta, quatro participantes concluíram o Ensino Médio (sendo duas com cursos técnicos) e uma concluiu o Ensino Superior. Reconhece-se, assim, que as interlocutoras estão acima da margem de escolaridade da população trans de um modo geral (PRADO, 2015), o que possibilitou um amplo debate.

Bento (2011) nos atenta ao fato de que a homofobia [e a transfobia mais especificamente para este caso] estão naturalizadas na cultura escolar, dificultando a sua identificação, e impulsionando sua propagação enquanto prática incorreta, antiética e desumanizadora, visto que *“na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão”* (BENTO, 2011, p. 555) que incide diretamente sobre os corpos que escapam à heteronormatividade. Portanto, olhar a interrupção da escolarização de transexuais e travestis sob a perspectiva da evasão escolar é uma forma higienizante de não reconhecer, ou de silenciar e invisibilizar o processo de exclusão escolar institucionalizado imposto sobre suas vidas.

Os corpos que escapam à heteronormatividade são capazes de colocar em discussão a fixidez das identidades – principalmente para aqueles que as compreendem enquanto fixas e rígidas – e como a escola busca normalizar e normatizar algumas e evidenciar negativamente as outras, sobretudo quando estas outras colocam em xeque aquilo compreendido e aceito moralmente como correto.

O olhar moralizante sobre os corpos é fortemente influenciado pela questão da religiosidade, onde podemos citar, por exemplo, o Projeto de Lei 211/2006, que buscava tipificar criminalmente os atos de intolerância contra a população LGBTIQs e que foi engavetado a pedido do governo do Partido dos Trabalhadores em troca de apoio da bancada religiosa do Congresso Nacional no biênio 2013 e 2014. A negociata envolvendo a perda (ou nem conquista, no caso) do direito desta parcela populacional se deu com a bancada religiosa, que se opusera com veemência frente ao referido Projeto de Lei. Os mais diversos ataques foram articulados por pessoas e entidades ligadas a esta bancada, atingindo inclusive pesquisadores das temáticas, como no caso da psicóloga e professora da Universidade de Brasília, Profa. Dra. Tatiana Lionço, que teve seu nome errônea e propositadamente associado à pedofilia e foi constantemente atacada nas redes sociais e *YouTube*.

Ora, tais dispositivos disciplinares que buscam cercear o direito ao debate sobre as questões de gêneros e sexualidades em sala de aula existem com um claro objetivo de manter controle sobre os corpos, fazendo com que aqueles que escapem à norma estejam fora da escola pois, assim, não basta ter um não-corpo, há de se ter um não-lugar para estas pessoas. O objetivo central está em manter à margem tudo aquilo que esteja fora da heteronormatividade e, assim, continuar a exercer um forte controle sobre o saber, o poder e a produção discursiva sobre os corpos.

De acordo com o censo (BRASIL, 2017) publicado em junho de 2017, no ensino fundamental houve uma evasão de 1,8% no 1º ano, 1,8% no 2º ano, 2,0% no 3º ano, 2,0% no 4º, 3,0% no 5º, 4,7% no 6º, 4,7% no 7º, 4,9% no 8º ano e 7,7% no 9º ano. Já no Ensino Médio, houve um índice de 12,9% no 1º ano, 12,7% no 2º ano e 6,8% no 3º ano do Ensino

Médio. Ainda que estes dados sejam alarmantes, visto que no Ensino Médio há uma evasão média de aproximadamente 10,8%, em pesquisa coordenada por Miriam Abramovay,

a homofobia é um dos principais tipos de preconceitos nas escolas. Homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis são indicados como pessoas que não se queria ter como colega de classe por 19,3% dos alunos, sendo os jovens do EM os que mais se rejeitam essas pessoas (ABRAMOVAY, 2015, p. 94)

Nesta mesma pesquisa, enquanto estudantes mulheres evitam alunos bagunceiros, bajuladores de professores e egressos de sistema prisional, 31,3% de estudantes homens evitam relacionar-se interpessoalmente com homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis, sendo que 8% de estudantes mulheres têm o mesmo entendimento. Ou seja, o espaço escolar para transexuais e travestis não é bem aceito por 1/3 da comunidade masculina das escolas brasileiras.

A escola se exime da discussão da temática de gêneros e sexualidades (e suas dissidências) com a justificativa de que cabe à família fomentar esse tipo de debate, e não à escola. Entretanto, sabe-se que muitos núcleos familiares realizam um atentado aos direitos humanos de jovens LGBTIQs, fazendo de seus lares um verdadeiro espaço de precarizações e subalternizações diversas impostas a estes jovens. Sabe-se, ainda, que muitos responsáveis não têm o conhecimento adequado acerca das questões de travestilidades e transexualidades, impondo dificuldades ainda maiores para que estes jovens possam se reconhecer e se aceitar enquanto tais, tendo uma rede de apoio para superar as dificuldades que outrora poderão vivenciar.

Regina Facchini, em entrevista para o Jornal da UNICAMP, sex. 07 de abril de 2017, pontua que

Os atuais padrões de masculinidade e feminilidade são noviços para qualquer menino ou menina, em qualquer segmento social.

Não é à toa que os homens morrem mais cedo que as mulheres por causas violentas ou por falta de cuidado com a saúde. Também não é à toa que a gente ainda tenha que se preocupar com a violência doméstica, o estupro e a desigualdade no mercado de trabalho, problemas que afetam diretamente as mulheres. Estas são questões sociais muito sérias que merecem a atenção e a intervenção das políticas de educação. (FACCHINI, 2017)

Para tanto, recomenda-se que a escola não seja omissa frente à sua responsabilidade em debater tais temáticas, sobretudo por estarem presentes no caderno de temas transversais, no módulo sobre orientação sexual, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

A partir da quinta série do ensino fundamental, os questionamentos vão aumentando, exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, obstáculos na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, entre outros. São temas que refletem as preocupações e ansiedades dos jovens, dizem respeito ao que eles vêem, lêem e ouvem, despertando curiosidade, ou ainda temas que as novelas de TV colocam na ordem do dia. Questões como mães de aluguel, hermafroditismo, transexualismo, novas tecnologias reprodutivas, por exemplo, são trazidas por meio da veiculação pela mídia, aparecendo então como demanda efetiva de conhecimento e debate. (BRASIL, 1997, p. 315)

Valendo de que existem documentos oficiais que indicam que o debate seja proposto a partir da antiga 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental II, e menção explícita às homossexualidades e transexualidades (grafado ainda com o sufixo *ismo*, que remete a “doença”,

terminologia não mais usual contemporaneamente), não caberá ao professor ser omissos às suas responsabilidades educacionais, nem à escola compactuar com esta omissão ou, até mesmo, cercear e censurar aquele professor que, conhecendo sua obrigação ética e profissional, fomentará o debate destas temáticas em sala de aula a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Ainda assim, as bancadas conservadoras conseguiram impôr uma série de proibições aos docentes a partir da mudança da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que suprimiu conceitos como o de gênero e cita apenas duas vezes a questão da sexualidade, em perspectiva biológica e reprodutiva.

A escola precisa reconhecer que dentro de seu espaço existirão as mais variadas manifestações de identidades de gênero e orientações sexuais, devendo fomentar o convívio pacífico entre todos e o respeito às diferenças. Outro ponto de destaque é que não há uma idade ou um momento específico para que as pessoas descubram sua identidade de gênero e sexualidade - tais descobertas podem acontecer em qualquer momento da vida de uma pessoa, inclusive nas escolas.

Muitas instituições escolares buscam proibir as manifestações de relações afetivas entre seus alunos, como se isso fosse válido para que elas não existissem. Faz-se urgente que a escola horizontalize suas relações interpessoais e possibilite o debate e as manifestações libertárias, e não proibitivas, aos sujeitos. *“Do ponto de vista dos alunos, isso implica construir noções, imagens, conceitos e valores a respeito do corpo em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida humana.”* (BRASIL, 1997, p. 317).

Impossibilitar a discussão destas temáticas em sala de aula é dificultar que as vidas de transexuais e travestis sejam vividas, que essas pessoas tenham uma vivência escolar positiva e que o processo de escolarização seja válido para a sua formação enquanto sujeitos. O dispositivo disciplinar e normatizador presente na escola compactua com a violência contra populações estigmatizadas que ocorra fora e dentro de seu espaço. Escola que permite e/ou naturaliza que um professor faça uso de violência verbal por meio de ‘piadas’ faz com que

as vidas dessas pessoas sejam prejudicadas e que, muito provavelmente, elas sintam a necessidade de interromper seus estudos. Não podendo ser caracterizada, assim, enquanto uma evasão escolar, mas como uma expulsão institucionalizada da escola.

Conclusão

A escola impõe uma expulsão institucionalizada e não-oficializada contra pessoas que estejam à margem da heteronormatividade, sobretudo aquelas que tenham suas performances de gênero destoantes daquilo compreendido socialmente como “correto”, culminando em um processo de escolarização dificultoso para transexuais e travestis, assim como para lésbicas masculinizadas e gays efeminados. Pensar em outras possibilidades educacionais é de extrema necessidade para que as suas vidas possam ser vividas e, assim, permitam-se melhores condições de escolarização e conseqüente processo formativo educacional.

Quanto mais a escola se omitir da sua responsabilidade em formar para as diferenças, valorizá-las e, cada vez mais, quiser subalternizá-las, mais difíceis serão suas vidas e mais a escola compactuará com a ideia de que algumas vidas não merecem ser vividas. O professor tem igual responsabilidade, devendo fazer valer os documentos oficiais que autorizam o debate destas questões – mesmo em tempos de conservadorismo persecutório – e promover os valores que fundamentam as políticas de educação para os direitos humanos.

Eximir-se da responsabilidade ao afirmar que tais discussões são de ordem familiar, devendo estar circunscritas à família, é uma forma hipócrita de compactuar com o pensamento moralista que vitimiza as pessoas à margem da heteronormatividade. É aceitar que suas vidas sejam passíveis de violências verbais, físicas, sexuais, torturas e assassinatos, conforme vemos semanalmente nos noticiários de programas televisivos, que colocam o Brasil entre os países que mais assassinam transexuais e travestis.

Profissionais da educação devem criar uma rede de apoio para que juntos possam enfrentar o conservadorismo moral e religioso persecutórios que visa cercear e censurar a liberdade de cátedra, o livre debate e a fortificação de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Cabe, assim, fazer valer a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 206, I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. [Coord.]. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ACOSTA, Tássio. *Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*. Dissertação de Mestrado, UFSCar, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. -549-559, Aug. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nr=iso>. access on 17 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.

BRASIL. DEED/INEP. *Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*. Brasília-DF | Junho 2017

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual*. Brasília-FP: 1997

_____. Ministério da Justiça. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

_____. Supremo Tribunal Federal. REPERCUSSÃO GERAL NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO 845.779 SANTA CATARINA. Disponível em: <portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15317399481&ext=.pdf> Acesso em 17 de maio de 2019.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2015

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. In.: *Pro-Posições* | v. 25, n. 2 (74) | p. 103-120 | maio/ago. 2014

DIAS, T. R. S; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 3, p. 93-100, 1995.

FACCHINI, Regina. Especialistas veem retrocesso em supressão do termo 'orientação sexual' da base curricular. Entrevista para o Jornal da UNICAMP, sex. 07 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/04/07/especialistas-veem-retrocesso-em-supressao-do-termo-orientacao-sexual-da>> Acesso em 17 de maio de 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013

_____. *Microfísica do Poder*. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Governo do Estado de São Paulo. Registro de alunos que usam nome social nas escolas cresce 40% em SP. Disponível em: <www.saopaulo.gov.br>

sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/registro-de-alunos-que-usam-nome-social-nas-escolas-cresce-40-em-sp/> Acesso em 17 de maio de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. In.: *Revista de Psicologia da UNESP*. 9(1), 2010. Disponível em: <www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1890_892_junqueira171-722-3-PB.pdf> Acesso em 17 de maio de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. In.: *Estudos Feministas*, 2/2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Qualitative analysis: theory, steps and reliability. In.: *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp. 621-626. ISSN 1413-8123.

PACHECO, Rosely Aparecida Stefanos; PACHECO, Isabela Stefanos. Direito, violências e sexualidades: a transexualidade em um contexto de direitos. In.: *estud. socio-juríd.*, bogotá (colombia), 18(2): 203-228, julio-diciembre de 2016

PRADO, Marco Aurélio Máximo. *Projeto Direitos e Violências na experiência de Travestis e Transexuais de BH: construção de um perfil social em diálogo com a população do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/UFMG*. Belo Horizonte, 2015

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Glauber Weder dos Santos; SOUZA, Emanuel Felipe Leite; [org.] Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. In.: *Rev Gaúcha Enferm.* 2016 jun

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.