

**Um nome, uma escola, um adeus:
a trajetória de Ana Luísa Paredes
e os embates para existir.**

*A name, a school, a goodbye:
the trajectory of Ana Luísa Paredes
and the struggles to exist.*

Oswaldo Vasconcelos

*Doutorando em História Social da Amazônia
na Universidade Federal do Pará.
e-mail: osvaldosvasconcelos@gmail.com*

Barbara Tuani da Silva

*Mestre em Comunicação, Linguagem e Cultura
pela Universidade da Amazônia.
e-mail: btuanni@gmail.com*



Resumo

Este trabalho analisou um determinado período da trajetória de vida de Argemiro/Ana Luísa Paredes e abordando, inicialmente, o embate travado, na família e na escola, para exercer o direito de usar o nome social e, após este fracasso, que resultará no completo abandono escolar, o início de outro, dessa vez no âmbito social mais amplo, que é o de ser reconhecida como travesti, uma vez que, diferente de tantas, a única coisa que talvez lembre algo que possa ser associado ao feminino, é o longo cabelo, tudo o mais sendo ostensivamente masculino. Focamos a análise nos conflitos que nascem para dificultar/impedir o indivíduo de se ver como sujeito no ambiente escolar e como tais obstáculos podem ceifar sonhos e instituir a evasão como única solução para amenizar a dor da segregação.

Palavras-chave: Travesti; Evasão escolar; Nome social; Resistência.

Abstract

This work analyzed a certain period of the life trajectory of Argemiro/ Ana Luísa Paredes and approached, initially, the clash, in the family and at school, to exercise the right to use the social name and, after this failure, which will result in the complete school dropout, the beginning of another, this time in the broader social context, which is to be recognized as a travesti, since, unlike so many, the only thing that may resemble something that can be associated with the female, is the long hair, everything else being ostensibly masculine. We focus on the analysis of conflicts that are born to hinder / prevent the individual from seeing himself as a subject in the school environment and how such obstacles can reap dreams and institute evasion as the only solution to alleviate the pain of segregation.

Keywords: Travesti; School dropout; Social name; Resistance.

Introdução

Neste trabalho¹, apresentamos Ana Luísa Paredes, interlocutora da minha pesquisa de doutorado². Ana é minha aluna na EJA (Educação de Jovens e Adultos), no período noturno, numa escola estadual da periferia de Belém, PA. Ao abandonar o ambiente escolar, em 2008, após travar uma dolorosa luta para ter seu nome social reconhecido, Ana Luísa, ao perder a batalha, decidiu abandonar a escola e travar uma nova guerra, dessa vez para provar que era/é travesti, mesmo não *parecendo*. A partir das narrativas da interlocutora, discorreremos sobre os ditos e os não-ditos do/no ambiente escolar, lugar que ela frequentou anos atrás, como Argemiro, e que agora retorna, após 11 anos, como Ana Luísa.

Para alcançar o objetivo citado, entrevistei Ana Luísa 12 vezes ao longo do ano de 2019, todas fora da escola. O motivo de nenhuma entrevista ocorrer nas dependências da instituição é por iniciativa da própria entrevistada. Os nomes, social e de registro, são originais e devidamente autorizados por ela. Todas as entrevistas ocorreram na oficina mecânica na qual ela trabalha e é proprietária.

O ponto de partida deste trabalho é a memória, que Jacques Le Goff (2003) considera ser de ímpar importância para que se compreenda a identidade, seja individual, seja coletiva. Nesse sentido, corroborando tal premissa, a memória adquire a materialização da ausência, construindo realidades com os pedaços que resistem na memória, vindo a ser um presente reconfigurado, revisitado. A interlocutora deste estudo, ao lançar mão das lembranças, faz o que Cornélia Eckert e Ana Luíza da Rocha (2005) preconizam como “rememorar” e “antecipar”,

1 Agradecemos a Leandro Lage (PPGCOM-UFPA), professor responsável pela disciplina cujo presente trabalho é resultado. Agradecemos ainda a Roberta Martins, Robson Cardoso de Oliveira e Paula Rosa.

2 A segunda autora do presente trabalho contribuiu na análise teórica, ficando a pesquisa de campo e entrevistas com o autor principal.

pois, resgatam, pesquisado e pesquisador, para a fluidez das experiências do vivido. As autoras ainda afirmam que os atos de rememorar e antecipar realizam um movimento dialético, possibilitando que as memórias venham à tona (ECKERT; ROCHA, 2005).

Dessa forma, a história oral nos possibilita encarar o passado como um prolongamento, um processo histórico inacabado, vindo desaguar no presente as lacunas, os acontecimentos ocultos, que acabam se tornando a razão de ser da História. Nesse sentido, essa metodologia oferece não apenas uma alternativa para o conceito historiográfico, mas amplia tal perspectiva, pois valoriza, singulariza as memórias dos depoentes, imprimindo uma razão de ser ao indivíduo, fazendo com que eles, como afirma José Carlos Meihy (2005), façam parte e atuem no contexto social no qual estão inseridos.

Ainda no campo da memória, Michael Pollak (1989) sustenta que, nesse fascinante ambiente, os silêncios e “não-ditos”, não devem ser encarados como meros esquecimentos, pois o indivíduo angustiado, sem um Outro que o ouça, por medo de julgamento ou retaliação, modifica, conscientemente ou não, as lembranças. Sendo assim, há uma matização entre o que é dito e o que não é dito, deixando no vácuo entre os dois uma memória pautada no segredo, coletivo ou individual. O autor sustenta que as memórias também são silenciadas pela cidade e seus componentes concretos, como a arquitetura, as paisagens; mas também pelos seus componentes abstratos, como as artes, as experiências individuais e/ou coletivas (POLLAK, 1989).

Philippe Lejeune (2014), ao analisar as narrativas de si, diz que publicar uma história de si é aproximar o leitor/ouvinte, mas não apenas isso. Narrar uma história é lançar luz sobre um passado, tornar mais transparente o que se julgava turvo, ampliar o conhecimento sobre si e de si (LEJEUNE, 2014). Ora, os relatos de Ana Luísa Paredes sobre momentos importantes de sua vida, como a adolescência, por exemplo,

expõem não somente para ela, mas para a pesquisa em si, a vivência percorrida até ali, reconfigurando um futuro sem deixar de lado as dores e marcas do passado centrado em seu corpo em trânsito e sua orientação sexual em formação, justificando o caminho percorrido. O pacto criado entre Ana, a protagonista, e eu, o pesquisador, tem no relatar/narrar/entrevistar/falar o elo primordial entre dois universos culturais (LEJEUNE, 2014).

Dito isso, recorreremos ao pensamento de Maurice Halbwachs (2010), pois as memórias aqui lembradas, mesmo que tenham sido vividas na coletividade, dentro da lógica com a qual o autor dividiu as memórias, mantém a aura individual, ora insular, ora hermética. Ana Luísa, ao falar sobre si, vai referenciar sua vida tendo por base os pressupostos exteriores ditados por uma ordem que já existia antes dela. Dessa forma, ao (re)visitar suas memórias, Ana construirá pequenos blocos de experiências que, por sua vez, se encaixarão a subjetividades várias, mas que juntas farão o sentido da vida, da sua vida (HALBWACHS, 2010).

Primeiro turno - Manhã

Há onze anos Ana Luísa Paredes fora abortada. Não nasceu. Ficou no quase, como ela mesma prefere frisar ao lembrar aquela interrupção. Em suas lembranças, o ano de 2008 deveria ser o “ano do pensamento mágico” (DIDION, 2006), pois seria o ano em que nasceria; seria o ano em que finalmente deixaria para trás o nome com o qual fora registrada, e adentraria os portões da escola na qual passara quase todos os anos da vida escolar. Antes de Ana Luísa ser planejada, Argemiro era o representante daquele corpo. Era Argemiro quem constava nos boletins, nas listas de frequência, nas fichas de matrículas, na burocracia, enfim. E era Argemiro, ainda, quem respondia quando era interpelado.

Argemiro respondia porque assim fora ensinado, porque assim tivera o “corpo educado” (LOURO, 2010). Respondia ao ser interpelado em

casa, pelos pais e irmãos; na escola, por professores e colegas de classe; na vida de modo geral, sempre que um documento de identificação era mostrado. Argemiro, era, por assim dizer, onipresente na confusão interna daquele corpo. Certa feita, conta, questionou a mãe sobre a inspiração do nome que recebera: “Homenagem ao teu avô”, recebeu em resposta.

Tu consegues entender o que quero dizer, professor? Esse nome não era meu por dois motivos. Não era meu porque era nome de homem e eu não sou e nem nunca fui homem e também não era meu porque me deram ele pensando em outra pessoa. Eu era uma Ferrari falsificada. Uma Ferrari na carcaça de um Uno. Eu não queria ser aquilo. E era pior porque eu era uma das primeiras da chamada. Mas o que eu podia fazer, professor? Eu achava estranho me imaginar com nome de mulher, mas sem me imaginar como uma mulher, entendes? Quer dizer, não sou uma mulher, né? Sou uma travesti. Travesti diferente, né? Mas sou. (Ana Luísa Paredes, 2019).

A personalidade de Ana Luísa, dita por ela, é de alguém calmo, de poucas palavras e muitos silêncios. Dessa forma, mesmo inconformada, silenciou acerca do nome duplamente incômodo que recebera dos pais. Ainda de acordo com ela, fora ensinada a ser obediente, a respeitar as pessoas, a ser cortês, e, principalmente, a se fazer respeitar, ou, nos dizeres de Axel Honneth (2009), a ter “autorrespeito”, como consequência de se reconhecer como um “sujeito de direitos”. Esta última característica é muito evocada por ela sempre que determinados pontos da memória são revividos, pois no entendimento dela, apesar de não ter muito tempo de estudo, entende que se as pessoas têm direitos, ela também tem.

Ana Luísa fez referência a automóveis. Referências são adequações feitas, quase sempre, baseadas nas vivências e experiências pessoais. E com ela não é diferente. Ana Luísa é mecânica de automóveis. Em todos os nossos encontros, na oficina em que é proprietária, ela trajava a mes-

ma calça jeans surrada e suja de graxa em diversos tons, o mesmo boné com o símbolo do Paysandu³ na parte da frente e o dorso musculoso nu. Ana Luísa, mesmo diante de um olhar atento, não parece ser Ana Luísa, afinal de contas, associamos os nomes a gêneros específicos, de acordo com a cultura na qual estamos imersos e com a qual somos naturalizados e, por conseguinte, arbitrariamente, naturalizamos o Outro na norma hegemônica.

Berenice Bento (2011) e Judith Butler (2019) fazem referências aos automatismos binários que cultivamos em nós quando somos instados a classificar o gênero de outrem. Bento, aliás, salienta que os brinquedos, as armas mais inofensivamente agressivas, são os classificadores mais primeiros que lançamos para educar um corpo nos ditames heteronormativos, funcionando como “próteses identitárias” (BENTO, 2011). Mas Ana Luísa tem braços e pernas torneados, o peito repleto de pelos, muitas tatuagens, incluindo uma do time de futebol, do qual é, reitera, fanática torcedora. A olho nu, a única coisa que pode ser associada ao feminino, e mesmo isso é discutível, são os longos e escuros cabelos, sempre amarrados num rabo de cavalo. No entanto, a despeito da aparência notadamente masculina, Ana Luísa afirma ser “muito travesti”.

Tais características são destacadas por nós, pois foram elas que ratificaram o fato que transformou a vida da biografada, fazendo com que Argemiro fosse guardado na memória e Ana Luísa pudesse nascer. O jeito ostensivamente masculino, os músculos salientes e a voz grave foram os pontos levantados pela direção da escola e pelos pais quando o então aluno reivindicou ser chamado em sala de aula não mais por Argemiro, mas por Ana Luísa. O embate travado na sala da direção da escola fora marcado por muitas lágrimas, gritos e pelo quase completo silêncio por parte da reclamante.

3 Time de futebol do estado do Pará.

Eu sempre ajudei meu coroa na oficina. Sempre gostei de mexer nas peças, de fazer o que tá parado voltar a funcionar. Eu sempre fui isso aqui que tu estás vendo, sabe. Eu não sentia e nunca senti desejo por mulher, sempre foi por macho mesmo. Mas eu também sempre fui macho. Consegue entender, professor? Eu era isso aqui por fora, mas com cabeça de mulher. Consegue entender, professor? Tinha uma dona aqui que trazia o carro sempre. Ela me falou de nome social pela primeira vez. Fui me informar melhor e entendi do que se tratava. Eu quis aquilo pra mim. Eu sou muito positivo, sabe. Se eu tenho direito, exijo meu direito. Daí eu falei em casa pros meus coroas que eu ia mudar de nome na escola e que eles precisavam ir lá confirmar. Meu coroa gritou, minha coroa também. Acabou que todo mundo foi pra escola. Lá, a diretora dizia que eu tava confuso, que mesmo assim eu não era de maior, esse papo todo. Disse também que a lei [inicialmente uma portaria, depois substituída por um decreto⁴] era confusa, que ninguém debateu nada. Essas coisas, sabe. Foi uma gritaria lá dentro. Eu fiquei calada o tempo todo. Quando entendi que não ia rolar o nome social pra mim, levantei e gritei que eles eram uns fodidos, uns escrotos, que eu não tava mais ligando, foda-se a escola, foda-se todo mundo. E saí da escola e não voltei mais. (Ana Luísa Paredes, 2019).

Após abandonar a escola, Ana Luísa conta que também saiu de casa e fora morar com uns amigos. Não cortou os vínculos com a família, afirma, mas também não estreitou mais os laços. Há esparsos encontros, mas nada como era antes. Ela tinha então 15 anos de idade e faria o primeiro ano do Ensino Médio. A partir desse fatídico encontro entre os pais, a direção escolar e ela, a vida ganhou outros contornos. Foi após isso, ou em virtude disso, que ela passou a assumir a identidade travesti. O transtorno, ela afirma, foi que a mesma situação levantada na sala da diretora, passou a ser rotina, pois ela continuou a ser a mesma pessoa de

4 O Pará foi o primeiro estado brasileiro a tomar uma iniciativa no sentido de permitir que pessoas trans pudessem utilizar o nome social nos documentos escolares.

antes. Os músculos continuaram a ser cultivados, a masculinidade permaneceu a mesma, bem como os hábitos de sair para beber cerveja com os amigos, homens e heterossexuais, e também ir aos estádios assistir jogos do Paysandu, o time do coração. Ela afirma que sempre que assumia ser travesti, arrancava risos, inicialmente, e depois, quase sempre, a perplexidade das pessoas.

Os transtornos não se davam apenas na esfera da sociabilidade mais geral, mas, sobretudo, na de foro mais íntimo, pois os rapazes não mais a procuravam quando ela anunciava ser travesti. Havia, inclusive, ensaios solitários diante do espelho, de modo a encontrar o tom adequado da confissão sem parecer brincadeira, pois era isso, ela afirma, que as pessoas achavam. Não conseguiam, ou não queriam, associar o corpo, o físico, à identidade, demonstrando a prisão representada pelo estereótipo. Com o tempo, Ana Luísa foi parando de discursar sobre esse assunto específico. Ela credita isso a dois fatos. Um é ter entrado em conformidade consigo mesma e também por ter encontrado um companheiro que a aceita como ela é.

Segundo turno - Tarde

As travestis, pessoas que nasceram com o sexo biológico masculino, mas que formaram uma identidade de gênero feminina no transcurso de suas vidas, são marginalizadas na sociedade, em virtude de seus comportamentos que fogem aos padrões heteronormativos e a tudo o que o senso comum entende como normalidade (ANTUNES, 2003). A escola, como instituição construída a partir desta padronização social e, historicamente inclinada à reprodução e consolidação de suas lógicas, não tendo capacidade de normatizar as referidas identidades, acaba, provavelmente, por excluí-las ou bani-las de seus espaços. Ou, nos dizeres de bell hooks (2017):

a experiência dos professores universitários que educam para consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem ‘seguros’ de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro [...] alguns expressam o sentimento de que, se simplesmente não afirmarem sua subjetividade, terão menos probabilidade de ser agredidos. Disseram que muitos professores universitários jamais manifestaram o interesse em ouvir a voz deles (HOOKS, 2017, pp 56-57).

Assim, entenda-se por evasão escolar, usando a conceitualização de Maria Tereza González (2006), a “ausência definitiva e não justificada do aluno na escola, sem ter, no entanto, finalizado o nível que frequentava” (p.13). Neste estudo, o mais importante, por ora, é perceber que a evasão escolar, independentemente de sua motivação, é a renúncia do sistema escolar antes de finalizá-lo.

Hoje, não apenas as identidades tornaram-se múltiplas, como também as denominadas “minorias” estão se tornando cada vez mais visíveis, como sinalizam Guacira Lopes Louro (1997), Berenice Bento (2006) e Horácio Costa (2010). Reportamo-nos objetivamente às identidades de gênero, cujos sujeitos, na medida em que se tornaram visíveis, ao reclamarem seus direitos, converteram suas questões privadas em públicas, favorecendo, desta forma, as argumentações de outros grupos de valores tradicionais.

Sendo assim, o convívio destas pessoas em espaços institucionais - e aqui falamos objetivamente da instituição “escola” - torna-se para as travestis uma situação cruel, já que o tempo de permanência delas nestes espaços, quando se mantêm, é regularmente transpassado pela intolerância, pela injunção de modelos de vida e de comportamentos heteronormativos, que reforçam a ideia da representação travesti como anômalo, aberrante.

O espaço escolar reproduz o texto hegemônico da heteronormatividade já vivenciada na cidade e no próprio lar. Não obstante, segundo

elas, travestis, em outros espaços da cidade em que são discriminadas, elas podem se privar de frequentar. A escola, não, é uma obrigação a ser cumprida, é imposta pela família e pela sociedade como necessária, tornando-se um grande martírio. Acerca das consequências sociais negativas de um fracasso escolar na vida do sujeito, afirma Lorena Freitas (2018):

Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios [escolares] são desvalorizados perante os olhos de toda uma sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, “ralé”, inúteis aos objetivos da sociedade [...] O sujeito “digno” é aquele que incorporou essas características que são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista e que, por isso, passa a receber toda a valorização e reconhecimento social (FREITAS, 2018, p. 288).

Há de se fazer uma observação sobre tal pensamento, uma vez que ele é concebido num ideal heteronormativo, o que, ao ampliá-lo para englobar indivíduos sexualmente marginalizados, como mulheres e a população LGBTQIA+, principalmente, tais premissas são significativamente mais acentuadas, pois além de conviverem com uma perspectiva negativa quanto à assimilação de conhecimentos, convivem com o estigma de fazerem parte de grupos que são cotidianamente vigiados e punidos por fugirem à norma (BUTLER, 2003).

As travestis que abandonam a escola se enxergam, a médio e longo prazos, impedidas de exercer, na sua plenitude, os seus direitos sociais básicos, entendidos (neste estudo) como sendo prestações positivas enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida aos cidadãos. Isto se explica pelo fato de existirem uma pluralidade de bens e serviços cujo acesso e uso requer como pré-requisito, a posse de um grau escolar, quer seja ele, fundamental, médio ou superior. Um exemplo dessa dificuldade das travestis que abandonam a escola é a aquisição de um emprego formal, visto que este requer de-

terminadas habilitações escolares para seu pleno exercício. Há de se observar que mesmo a conclusão do ensino médio não é segurança de que a pessoa trans irá ser admitida num emprego formal e com carteira assinada, pois a transfobia se antecipa (PASCHOAL, 2016).

Entretanto, em virtude da renúncia escolar, muitas delas acabam – e não somente por causa disso, mas esse fator é determinante - assumindo a prática da prostituição como fonte de renda. A escola é, com certeza, um poderoso mecanismo de integração dos indivíduos na sociedade. Por isso, ao abandonarem tal instituição, as travestis excluem-se e são excluídas de algumas vantagens oferecidas por essa sociedade.

Trazer à baila tal problematização provoca um debate acerca da exclusão social de indivíduos que são sistematicamente soterrados pelo sistema educacional que, por sua vez, solidifica tais práticas como “seleção natural”, mas que, na verdade, naturaliza a segregação social de sujeitos que terão, nos anos vindouros, um não reconhecimento social que aumentará ainda mais a distância entre sucesso e fracasso.

Atualmente, observa-se a existência de dois fenômenos conflitantes. Por um lado, constata-se a massificação do ensino em todos os níveis (fundamental, médio e superior), manifesto no aumento do efetivo de alunos, professores, bem como de infraestruturas escolares, com a finalidade de cada vez mais democratizar o acesso ao ensino (FREITAS, 2018). Por outro, observa-se a reprodução das desigualdades sociais dentro da escola. Efetivamente, nem todos os alunos têm as mesmas oportunidades educativas, na medida em que, se por um lado uma categoria de alunos frequenta e conclui o ciclo normal de ensino, por outro, outra categoria de alunos vê-se fora da escola antes de concluí-la.

Não podemos falar da evasão escolar sem antes termos em consideração uma realidade que lhe antecede: o ensino. Verdadeiramente, o ensino, de acordo com Edgard Morin (2001), é uma das formas de aquisição de conhecimentos. Porém, a transmissão do conhecimento não se

verifica apenas pelo ensino, pois, para este autor, a socialização está presente em vários processos de interação que os indivíduos se envolvem durante a sua vida, quer sejam na família, igreja, ciclo de amigos, assim como em outros espaços de socialização. O que torna, porém, a socialização por via do ensino diferente das outras formas de transmissão de conhecimento, para o autor, é o fato de ser um processo deliberado e consciente, onde

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção (MORIN, 2001, p. 20).

Desta maneira, acredita-se que o ensino visa, por um lado, conferir aos indivíduos habilidades técnicas e especializadas de modo a que estes se integrem na estrutura ocupacional de uma sociedade. Por outro lado, fornece conhecimentos que têm a ver com o domínio e interpretação dos códigos da sociedade, tais como a escrita, as contas, a moral, enfim, aquilo que não tem relação direta com a especialização de uma tarefa ou atividade.

A evasão escolar, sendo um fenômeno cuja essência é a renúncia da instituição escolar, remete-nos às reflexões de Alain Touraine em *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia* (1996). Nesta obra, o autor critica a concepção de instituições sociais solidificadas em valores e normas como a universalização e homogeneização das práticas sociais; nas quais o sistema de ensino, por exemplo, visa “fazer com que as crianças saiam do seu meio de origem abrindo-lhes possibilidades mais vastas, ou pô-las em relação com factos, pensamentos e obras que tenham um alcance universal” (TOURAINÉ, 1996, p. 114). Aqui, o autor entende que a escola

é uma instituição social que trabalha como um mecanismo padronizador dos comportamentos dos indivíduos, tolhendo-os de serem fiéis à sua tradição, crenças, enfim, à sua comunidade e passarem a ter fidelidade na razão, na mudança e integração social (TOURAINÉ, 1996).

Em estudos acerca da travestilidade, pode-se perceber que há singularidades de um lugar para o outro, levando a heterogeneidade para o âmbito mais geral e, por conseguinte, mais complexo. O que destoa do pensamento homogêneo que a sociedade, de modo geral, tem sobre essas pessoas.

Nesse sentido, João Silvério Trevisan (2011) afirma que a travestilidade, não enquanto identidade, mas como destino subalternizado socialmente, é resultado de inúmeros percalços, que vão desde a expulsão de casa a abuso sexual, muitas vezes por membros familiares que fazem do machismo uma senha para a diminuição sexual do Outro. O autor não faz referência direta ao nível educacional das travestis, mas diante das consequências da exclusão social, que quase sempre desaguará na prostituição de rua, é possível fazer inferências nesse sentido.

Em outra perspectiva, Marcos Benedetti (2005), analisando a prostituição de travestis em Porto Alegre (RS), salienta que o nível social no qual muitas delas estão inseridas é flagrantemente resultado de inúmeras exclusões. Desse modo, a prostituição é encarada por elas como um meio de conseguir os bens materiais que os empregos formais, que lhes são negados, não podem ofertar. Embora haja o destaque quanto à heterogeneidade de origem, posto que naquela cidade há travestis de inúmeros estados, o autor vaticina que a única homogeneidade existente é a pobreza. Ou: “apesar das diferenças quanto às oportunidades financeiras, o grupo possui níveis educacionais e valores morais e estéticos semelhantes. O ideário é, portanto, bastante homogêneo” (BENEDETTI, 2005, p. 41). Sintetizando o raciocínio ao qual Benedetti chegou, Luísa Marilac (2020) assim resume o espaço da prostituição reservado às travestis:

às travestis não é dado o dia. Como os vampiros, só somos aceitas pelo público depois que a luz se vai. Se desafiamos a regra em busca do Sol, nos castigam com olhos pontiagudos que chegam feito facadas e risos redondos que nos cercam até sufocar (MARILAC & QUEIROZ, 2020, p. 58).

No tocante à evasão escolar de travestis, os estudos são incipientes, como atesta Luma Andrade (2012), mas em expansão. A autora, travesti e professora, analisou o cotidiano de travestis em escolas no Ceará e pondera, em dado momento, que a evasão escolar de travestis, embora seja um problema socioeducacional, não é encarado com a importância devida, pois as políticas públicas voltadas para a esse público são raras e ineficazes, como, por exemplo, as duas portarias, ambas de 2010, que recomendam às escolas a aceitarem o uso do nome social pela população trans, mas que são circunscritas à capital, Fortaleza (ANDRADE, 2012), além do problema da maioridade civil, que impede que o aluno menor de idade tenha autonomia para fazer a matrícula e para fazer uso do nome social, dependendo da vontade dos responsáveis para tal.

No Pará, primeiro estado a ter uma recomendação jurídica direcionada ao uso do nome social nas escolas públicas⁵, em 2008, não divulga o número de alunos/as que passaram a exercer tal direito, nem divulgou dados referentes à evasão escolar desta comunidade⁶. Contudo, é preciso destacar que o aspecto jurídico das indicações ao uso do nome social na escola esbarra num aspecto constitucional: a maioridade civil. Todas as portarias, resoluções, decretos e leis, municipal e estadual, obedecem

5 Portaria nº 16/2008, estabelece, que a partir de 02 de janeiro de 2009, “todas as Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Pará passarão a registrar, no ato da matrícula dos alunos, o prenome social de Travestis e Transexuais”. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pag-es/2008/04/14/2008.04.14.DOE_81.pdf Acesso em 06/12/2019.

6 Embora sabedores da Lei de Acesso à Informação - nº 12.527/2011 -, a Secretaria de Educação do Estado do Pará, impôs uma série de dificuldades para fornecer os dados, mesmo diante de 3 ofícios com finalidade acadêmica protocolados na sede do órgão. Não houve mais respostas após o último, 4 meses atrás.

a este preceito e destacam que o pleiteante só pode exercer esse direito se for maior de idade e, se menor, tiver a autorização do responsável no ato da matrícula.

Foi justamente o entrave da maioridade civil, não claro à época da publicação da Portaria, que a direção da escola na qual Ana Luísa estudava utilizou para negar a utilização do nome social da pleiteante, o que acabou, de acordo com ela, sendo consoante à vontade dos pais. Ana relata que a sensação de injustiça foi o que a fez explodir diante da diretora e dos pais, pois, esclarece, foram eles, os pais, que sempre lhe inculcaram que ela deveria lutar por direitos, mas naquele momento ela percebeu uma dissonância entre o que era dito em casa e o que estava sendo feito ali.

Fiquei revoltada, professor! Eles sempre diziam: “olha, Miro, a gente é pobre, mas também tem direito, não é só rico, não”. E aí quando eu posso mudar de nome pra poder me sentir bem na escola, eles não deixaram. Fiquei puta da vida. Lembro da diretora dizendo pra mim me colocar no lugar dos colegas: “eles vão se sentir confusos, já te conhecem como Argemiro. Não vão entender que tu mudaste de nome e que tu és isso agora, esse negócio de travesti”. (Ana Luísa Paredes, 2019).

A gestão escolar, diferente do que culturalmente se pensa sobre o cargo, não é responsável apenas pela estrutura física da escola de modo a mantê-la funcionando cotidianamente, nem também pela organização de alunos e funcionários dentro da instituição. Gerir uma instituição escolar vai muito além disso, como destacam Emerson Santos e Allene Lage (2018). Os autores afirmam ser imprescindível que se reconheça, inclusive pela gestão escolar, que a escola é um dos lugares que mais se reproduz preconceitos e violências praticadas contra pessoas LGBTQIA+. Quando a gestão escolar se mostra incapaz de enfrentar tais problemas, ou, simplesmente, ignora-os, reforça os preconceitos e estimula violências (SANTOS & LAGE, 2018, p. 105).

Em perspectiva, quando a gestão escolar decide fazer parte do problema, não agindo para mitigá-lo, aumenta o nível de tensão quando os acontecimentos surgem, pois se omite do debate, não aceita e muito menos apura denúncias LGBTfóbicas, não propõem medidas de enfrentamento e também quando não acolhe as vítimas (SANTOS & LAGE, 2018). Além disso, a gestão pode assumir a postura de perseguidora quando, ao não acolher as vítimas, opta por reprimir comportamentos que a escola entende serem transgressores, ferindo a heterossexualidade dominante inclusive nesse ambiente. Por fim, ao se recusar aceitar o registro dos nomes sociais, como no caso de Ana Luísa, além de negar um direito, a gestão autentica uma inferioridade conferida a um corpo que foge às regras.

Emerson Santos (2019) afirma que não abordar a diversidade sexual nas escolas é aceitar que a instituição escolar é neutra e promove a igualdade, quando, na verdade, é o oposto o que cotidianamente acontece. As realidades escolares são pautadas no heterossexismo perverso, que busca, explicitamente ou não, enquadrar os corpos no padrão considerado normal. Santos diz que as instituições que se mostram incapazes ou relutantes em desconstruir o próprio entendimento acerca de gênero e sexualidade. Se mostram, na verdade, como “espaços guardiões da heteronormatividade e reprodutores da heterossexualidade compulsória, resultando na evasão escolar de estudantes LGBT” (SANTOS, 2019, pp. 86-87).

Os estudos que analisam a evasão escolar, como o de Miriam Abramovay (2015), afirmam que esse fenômeno é maior no ensino fundamental. Ainda de acordo com esta pesquisa, 7,1% dos alunos entrevistados, de um total de 8.283, dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas do país, afirmaram que não gostariam de ter como colega de classe uma travesti. Números maiores que os de homossexuais⁷, 5,3%, de transexuais, 4,4%, e demais transgêneros, 2,5%.

7 No referido trabalho, a autora difere homossexual de todas as outras categorias, como travesti, transexual e outros. Apenas reproduzi os dados estatísticos, mas entendo que tal diferenciação é complexa e necessita de uma análise mais ampliada.

Especificamente em relação a estes dados, podemos inferir que para além da homofobia presente nas escolas, há a transfobia, fenômeno mais específico, uma vez que muitos homossexuais, por possuírem comportamentos tidos como heterossexistas, na indumentária, no comportamento e na fala, passam incólumes por tais constrangimentos. Com a população trans não ocorre o mesmo, principalmente com as travestis, que ostentam sua identidade o tempo todo e dela não fugindo. Tais constrangimentos podem ser percebidos em sala de aula, com alunos e professores, no uso do banheiro e no uso da indumentária.

Aliado a tudo isso, há, corroborando tais premissas, as normas disciplinares existentes nas escolas que, embora sejam autônomas para elaborá-las, são parecidas em muitos aspectos, como o uso do uniforme, dividido entre meninos e meninas, as atividades de educação física, também divididas binariamente, entre outros. O fato é que tais normas disciplinadoras são reprodutoras de desigualdades, como a de gênero, por exemplo, pois os alunos são direcionados a determinados nichos, mesmo não se identificando com tais.

Recreios

Após deixar para trás a escola, a casa dos pais e Argemiro, Ana Luísa conta que pediu emprego na oficina mecânica de um amigo e ali ficou durante alguns anos. Juntou dinheiro e, após certo período, abriu a própria oficina mecânica num bairro da periferia de Belém. Ela afirma que desde que abandonou a escola, não pensou na possibilidade de retornar, pois o ambiente escolar não era algo que ela considerava saudável. A possibilidade de retornar só começou a ser alimentada quando o companheiro passou a estimular, alegando que o ocorrido fazia parte do passado, que atualmente não há mais tanta burocracia e que ele iria com ela fazer a matrícula.

A semente do retorno fora lançada e não demorou a germinar. Ela afirma que era uma questão de honra retomar os estudos na mesma escola que lhe impossibilitou o exercício de um direito que ela considera essencial: o de ser chamada pelo nome que escolheu para si. Desta feita, tal qual o companheiro imaginou, não houve burocracia e a matrícula foi feita sem transtornos e, para surpresa de Ana Luísa, diante da presença da mesma diretora de onze anos atrás.

Analisar o percurso do indivíduo, aqui representado pela trajetória de Ana Luísa Paredes, é importante por ser um elemento que singulariza, na medida em que na sociedade moderna e individualista atual, a noção de biografia individual é de suma importância como meio de revelar as experiências do indivíduo dando o sentido da sua singularidade enquanto ator social (TOURAINÉ, 1996). À medida que o sujeito narra a sua história de vida, surgem as problematizações da sua trajetória, ao mesmo tempo em que este sujeito percebe como ele realmente é não somente para si, mas para os outros.

As trajetórias das travestis que pesquiso, edificadas a partir de suas histórias de vida, destacam os aspectos subjetivos da existência de cada uma, dentro de um sistema de valores e de representações, seja do grupo onde estão inseridas na prática da prostituição, seja na vida escolar que renunciaram, que deixam nítida a importância da construção de um projeto de vida. Esse projeto de vida é alicerçado frequentemente no seio familiar, estruturado em uma perspectiva social vasta, mas em muitos casos com fissuras que comprometerão sempre lá na frente os percursos que esses indivíduos trilharão. A travesti possui, naturalmente, suas próprias percepções, impressões daquilo que já foi vivido e do seu papel no desenvolvimento de sua trajetória de vida. A trajetória de vida, segundo Gilberto Velho (2003), está ligada à ideia de indivíduo-sujeito, ou seja, é indivíduo-sujeito aquele que faz trajetórias e ao mesmo tempo quer narrá-las, ele falando por si, não deixando que no branco que representa o percurso, outras canetas rabisquem-no.

Referências

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

ANDRADE, Luma Nogueira de. “**Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**”. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

ANTUNES, Pedro Paulo. “**Travestis envelhecem?**” São Paulo: Annablume, 2003.

HOOKS, bell. “**Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**”. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BENEDETTI, Marcos. “**Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**”. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 41.

BENTO, Berenice. “**A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**”. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. “**Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**”. Rev. Estud. Fem. vol.19 no.2 Florianópolis Maio/Agosto. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016/19404> Acesso em: 02/11/2019.

BUTLER, Judith. “**Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**”. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. “**Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**”. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

COSTA, Horácio (Org.). “**Retratos do Brasil homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos**”. São Paulo: Ed. USP/Imprensa Oficial, 2010.

DIDION, Joan. “O ano do pensamento mágico”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza da. “O tempo na e da cidade”. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FREITAS, Lorena. “A instituição do fracasso: a educação da ralé”. In: SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018, p. 288.

GONZÁLEZ, Maria Teresa. “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de La exclusión educativa”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 1, p. 3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28099868_Absentismo_y_Abandono_Escolar_Una_Situacion_Singular_de_la_Exclusion_Educativa Acesso em 06/12/2019.

HALBWACHS, Maurice. “A memória coletiva”. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HONNETH, Axel. “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”. São Paulo: Ed. 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. “História e memória”. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEJEUNE, Philippe. “O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet”. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da Sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MARILAC, Luísa; QUEIROZ, Nana. “Eu, travesti: memórias de Luísa Marilac”. Rio de Janeiro: Record, 2020.

MEIHY, José Carlos. “Manual de história oral”. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MORIN, Edgar. “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PASCHOAL, Marcio. “Rogéria: uma mulher e mais um pouco”. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf Acesso em: 10/07/2019.

SANTOS, Emerson & LAGE, Allene. “LGBTFOBIA NAS ESCOLAS: IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR”. Revista Fórum Identidades Ano 12, v. 26, n. 26, jan. – abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/9176> Acesso em: 30/09/2020.

SANTOS, Emerson. “Lgbtfobia na educação e a atuação da gestão escolar”. Curitiba: Appris, 2019.

TOURAINÉ, Alain. “O retorno do actor: ensaio sobre sociologia”. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 114.

TREVISAN, João Silvério. “Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade”. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

VELHO, Gilberto. “Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas”. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

Fontes Orais

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 22 Jan. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 28 Jan. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 18 Fev. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 11 Mar. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 29 Mar. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 22 Abr. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 03 Jun. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 27 Jun. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 12 Ago. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 23 Out. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 30 Out. 2019.

PAREDES, Ana Luísa. Entrevistador: Osvaldo Vasconcelos. Belém, PA, 09 Dez. 2019.