



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Cristina Fournier

**Educação e Movimento Social: Contribuições de um pré-vestibular com o
recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans**

Duque de Caxias

2020

Ana Cristina Fournier

Educação e Movimento Social: Contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wânia Gonzalez

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

F778 Fournier, Ana Cristina
Tese Educação e movimento social: contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans / Ana Cristina Fournier – 2020.
115 f.

Orientadora: Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Movimentos sociais - Teses. 2. `Transexualidade - Teses. I. Gonzalez, Wânia Regina Coutinho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 304

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Cristina Fournier

Educação e Movimento Social: Contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovado em: 18 de maio de 2020

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Wânia Regina Coutinho Gonzalez (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ivan Amaro de Araújo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Jaqueline Gomes de Jesus
Instituto Federal de Educação

Duque de Caxias
2020

Dedico este trabalho a todas/os travestis e transexuais que diariamente são assassinadas/dos pelo simples fato de existirem. A todas/os travestis e transexuais que subvertem as regras e seguem, mesmo com todas as tentativas de invisibilidades impostas por nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram com este trabalho, direta ou indiretamente.

Ao universo, por permitir que em tempos tão sombrios uma pesquisa desta significância ainda possa ser realizada.

À Professora Dr^a. Wânia Gonzalez, a qual, pacientemente, conduziu esta orientação com respeito e parceria, possibilitando-me a partir dos conhecimentos acadêmicos realizar esta aventura e acreditar que a mesma seria possível.

Ao Professor Dr. Ivan Amaro de Araújo, que, com prontidão, aceitou o convite para partitipar de minha banca de qualificação e defesa, além de atuar como responsável por algumas disciplinas, das quais tive o privilégio de participar e que me auxiliaram a dar encadeamento às ideias e a este trabalho.

À Professora Dra. Jaqueline Gomes de Jesus, a qual, da mesma forma, acolheu meu convite e também contribuiu para esta pesquisa, de maneira sincera e eficiente, proporcionando-me novos entendimentos de questões sobre transexualidade.

Aos professores e professoras do programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ. Em especial, ao Prof. Dr. Nielson Bezerra, com quem pude pensar sobre a necropolítica imposta às populações negras e às populações trans.

Márcia, Cláudia, Simone, Taís, Marcelo e Pedro, meu agradecimento a todos vocês que foram o alicerce deste trabalho. Vocês foram fundamentais para esta pesquisa. Nossos encontros e diálogos foram momentos de muita aprendizagem para mim e me ajudaram a repensar a vida e também a minha prática docente. Sem vocês essa pesquisa não existiria. Minha gratidão pela abertura e solidariedade que nutriram em nossas conversas.

À minha amiga, Flávia Salazar Salgado, companheira de luta, que, prontamente, me auxiliou, com prestatividade e atenção, na escrita do meu projeto de pesquisa. Aquela que embarca nas minhas divagações. Companheira com quem compartilho o desejo de uma educação pública e de qualidade para todos, uma educação que possa se reumanizar a partir de todas as diferenças.

À minha família, minha base, com quem sempre posso contar. À minha mãe que, com seu amor e sabedoria, convida-me todos os dias a ter um olhar diferente para tudo. Amo você.

À minha filha, Maria Eduarda Fournier da Silva, que aturou todas as minhas instáveis atitudes que me tomaram conta na vida de mestrandia, com seus sabores e suas angústias. De

certa forma, ela também concluiu o mestrado junto comigo, de tanto me ouvir falar sobre minhas ideias. Amo você.

Gostaria de externar toda a minha gratidão a todas aquelas pessoas que lutam por melhorias na educação e na cultura e que não aceitam se submeter às trevas que vivenciamos atualmente. Vocês que se esforçam para fazer desse mundo um lugar melhor.

Aos pesquisadorxs que produzem pesquisa de qualidade e enfrentam a obscuridade que está sendo implantada no Brasil. Junto-me a vocês nesta luta e militância com mais um trabalho que não se findará aqui, para que possamos continuar aprendendo e compartilhando ética, amor e solidariedade. Muito obrigada!

Pensamento
Mesmo o fundamento singular do ser humano
De um momento
Para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
Mães zelosas
Pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas
Não se iludam
Não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Gilberto Gil

RESUMO

FOURNIER, Ana Cristina. *Educação e Movimento Social: Contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Esta pesquisa dedicou-se a analisar as contribuições de um pré-vestibular com recorte de gênero e sexualidade e/ou vulnerabilidade social a partir do diálogo com os egressos do preparatório do ano de 2018 que, atualmente, cursam ensino superior em universidades públicas. Os percursos escolhidos para o diálogo foram as entrevistas semi-estruturadas feitas pessoalmente em locais previamente marcados com os seis entrevistados, os quais forneceram todas as informações relevantes que estabeleceram os desdobramentos desta pesquisa. Tais informações agregaram valor às perspectivas de autores como Nascimento (2008) e Carvalho (2005), que aprofundam as questões sobre os cursos pré-vestibulares que trabalham com os temas do racismo, do preconceito e da discriminação racial; como Gohn (2016) e Trilha (2008) que abordam o entendimento da relação do movimento social com a educação que acentua diferentes aprendizagens aos envolvidos nos processos, além da reflexão sobre educação formal e educação não formal como categorias que se intrometem mutuamente; e como Louro (2012) e Bento (2018) na compreensão dos padrões normalizadores impostos na sociedade, mas que, ao mesmo tempo, fornecem a pauta para transgressões. Através das entrevistas, foi possível investigar as relações dos egressos com a educação formal e como subverteram as regras para suas vivências nas escolas, e elaborar uma das estratégias possíveis para pensarmos em uma escola que possa abarcar todas as pessoas juntamente com suas diferenças. As contribuições da pesquisa consistem em refletir sobre a/as maneira/as que a ação educativa com o recorte de gênero e sexualidade atuou e potencializou os projetos de vida destes estudantes além de identificar as dificuldades para expressarem suas representações de gênero e suas sexualidades nas instituições de ensino, muitas vezes beirando à marginalização e ao silenciamento de suas identidades. Ademais, destacaram-se os processos de violência vividos e as subversões realizadas. Considera-se que a educação proposta pelo preparatório para o vestibular com foco na pessoa trans potencializou positivamente suas vidas, antes mesmo da entrada na universidade, com uma consciência política desenvolvida juntamente com a militância individual e/ou coletiva, chamando atenção para a metodologia vivenciada no espaço que se desenvolve através da valorização do sujeito trans e da rede de apoio conquistada pela coletividade.

Palavras-chaves: Movimento Social. Pré-vestibular. Trans.

ABSTRACT

FOURNIER, Ana Cristina. *Education and Social Movement: Contributions of a pre-university entrance course with a gender and sexuality cut in the lives of trans graduates*. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

This research was dedicated to analyzing the contributions of a pre-college course focused on gender, sexuality, and/or social vulnerability, based on the dialogue with the students from 2018, who currently , attend higher education in public universities. The paths chosen for the dialogue with the five graduates were semi-structured interviews conducted in person in previously scheduled locations and that provided all the relevant information that established the developments of this research. Such information added value to the perspectives of authors such as Nascimento (2008) and Carvalho (2005) who deepen the questions about the pre-colleges courses that work with the themes of racism, prejudice and racial discrimination; as Gohn (2016) and Trilha (2008) who approach the understanding of the relation of the social movement and the education that accentuates different learnings for those involved in the processes and the reflection on formal and non-formal education as categories that interfere with each other; and as Louro (2012) and Bento (2018) in understanding of the normalizing standards that were imposed on society, but which, at the same time, provide the agenda for transgressions. Through the interviews, it was possible to investigate the relations of graduates with formal education and how they subverted the rules for their experiences in schools, and to elaborate one of the possible strategies for thinking about a school that can reach all people together with their differences. The research contributions consist of knowing how the educational action with the gender and sexuality cut acted and potencialized the life projects of these students, besides identifying the difficulties to express their representations of gender and their sexualities in educational institutions, often bordering on the marginalization and silencing of their identities. In addition, the processes of violence experienced and the subversions carried out stood out. It is considered that the education proposed by the pre-college with a focus on the trans person positively potencialized their lives, even before entering university, with a political awareness developed with individual or collective militancy, and that, calls attention to the methodology experienced in the space that develops itself showing a range of possibilities and with a support network conquered by the community.

Keywords: Social Movement. Pre entrance exam. Trans.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Egressos entrevistados	74
Figura 1 – Primeira visita ao pré-vestibular	118
Figura 2 – Espaço onde acontecem as aulas	118
Figura 3 – Chamada para o aulão de História	119
Figura 4 – Grupo presente no aulão de História	119
Figura 5 – Jornal Folha da Diversidade	120
Figura 6 – Panfleto de 15 anos do Grupo Diversidade	120

LISTA DE SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GDN	Grupo Diversidade Niterói
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQI	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer e intersexual.
MEC	Ministério da Educação
NMS	Novos Movimentos Sociais
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEDADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILAB	Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O PREPARA NEM NA DIMENSÃO DO MOVIMENTO SOCIAL	21
1.1 Amplitude do conceito de Educação	26
1.2 O Pré-Vestibular com o recorte de gênero/sexualidade	37
1.3 Pré-vestibulares sociais	40
2. SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS	46
2.1 Pela expansão da visibilidade trans	53
3. DIVERSIDADE E DIFERENÇA – CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM E SE REPELEM	60
4. A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA	73
4.1 Entrelaçamentos entre experiências	74
4.2 Estratégias de aprendizagem no Prepara Nem	83
4.3 Formação política	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – Termo de Consentimento	121
APÊNDICE B – Perguntas da entrevista	122

INTRODUÇÃO

Este estudo analisou os relatos de egressos de pré-vestibular voltado para sujeitos *transgêneros*¹ em situação de preconceito de gênero e/ou vulnerabilidade social. Esse sujeito trans que é, acima de tudo, alguém que viola as normas e que se desvia do que é considerado “normal” refletindo uma ameaça evidente à conduta de gênero estabelecida pela sociedade². Conheceremos os desafios e as conquistas desses estudantes a partir das reflexões compartilhadas nesta pesquisa, uma proliferação de vozes, até pouco tempo, silenciadas.

Um pré-vestibular que objetiva a inclusão social e que permitirá identificar as escolhas e as trajetórias dos que fazem parte dele, como também conhecer de que forma essa iniciativa atinge a vida de cada pessoa que passa por essa experiência, compreendendo os mecanismos e as dinâmicas que afetam suas vidas após a entrada no projeto, evidenciando mudanças e fortalecimentos pessoais.

Foram observados na revisão de literatura, no site Google Acadêmico, trabalhos referentes aos pré-vestibulares comunitários ou sociais com o recorte étnico ou social, os quais serão citados mais adiante.

Desde o percurso inicial deste trabalho, até meados de outubro de 2019, não foram encontradas pesquisas sobre pré-vestibulares com o recorte de gênero e sexualidade, e daí advém a importância das pesquisas que acessem não só o processo das trajetórias das pessoas trans nas instituições de ensino até o vestibular, como também as pesquisas que possam demonstrar as possíveis estratégias que surgem nos percursos destas pessoas trans e que, de fato, auxiliam e contribuem para que esse estudante com seus direitos negados pela sociedade tenha êxito em um concurso no acesso à universidade.

Para além dessa questão, o trabalho também se justifica pela relevância do tema na atualidade bem como pode corroborar para as discussões e aprofundamentos no que tange aos direitos negados a esse grupo e ainda poderá contribuir no incentivo de novos trabalhos que poderão emergir nesse sentido.

Neste cenário, torna-se possível destacar a necessidade de produção de conhecimento deste lugar, no qual o sujeito trans se insere, e o fomento às discussões científicas que apresentam relevância social e se estabelecem como questões de importância centrais, ainda

¹ Será utilizada a noção de “pessoas trans”, como categoria que aglutina as identidades de gênero “travesti” e “transsexual”.

² Refere-se à sociedade ocidental de tradição cultural judaico-cristã.

mais nos contextos vivenciados atualmente. Trabalhos que compartilham experiências de sujeitos trans tanto na educação básica, como também no processo de acesso à universidade.

Uma das pesquisas encontradas, que se relaciona com esse trabalho, é a da autora Rodrigues (2018): “Reflexões sobre a hospitalidade no processo de inclusão de transexuais na Universidade Federal do Maranhão”. Nele, é apresentado um estudo centrado nos desafios encontrados pelos universitários trans para se sentirem pertencentes à universidade como um todo, e analisa a hospitalidade da universidade na inclusão dessas pessoas.

A dissertação que também contribuiu para o encadeamento da estrutura deste trabalho foi a de Polak (2016) – “Notas” de uma vida: Vivências trans” em instituições de ensino – que apresenta uma outra perspectiva. O autor buscou conhecer as trajetórias que estudantes trans universitários vivenciaram nas instituições de ensino, mais especificamente no ensino básico, até chegar às universidades.

Scote (“s.d.”), no artigo “Populações transexuais e universidade: O desafio da aceitação e efetivação da igualdade de direitos ao acesso no ensino superior”, discorreu sobre os desafios de acesso e aceitação social das pessoas trans no ensino superior, conhecendo de que forma os estudantes trans burlam o preconceito e a discriminação no espaço universitário e cita algumas iniciativas desenvolvidas por ONGs voltadas aos cursinhos preparatórios para o ENEM. Afirma que tais iniciativas são pontuais, devido à falta de políticas públicas nesta esfera. Cita o Prepara Nem do Rio de Janeiro, além do Educa Trans (que oferece curso de alfabetização no município de São Paulo), o Coletivo Transformação (São Paulo), o Trans Enem (Belo Horizonte e Porto Alegre), o Transviando o Enem (Salvador).

Diante do exposto, valho-me das investigações já realizadas nos estudos citados acima e fundamentais para dar encadeamento a este trabalho. O diálogo com tais estudos abriu uma maior dimensão para meu olhar aprendiz e levou-me a abrir mão de alguns aspectos e buscar outros ainda não pensados.

Metodologicamente, esta abordagem qualitativa responde a questões particulares, pois se preocupa com uma realidade que não é quantificável. Trabalha com questões de ordem subjetiva (significados, motivações, aspirações, valores, atitudes etc.) e conta com o apoio dos egressos do pré-vestibular que se encontravam na universidade no ano de 2019 e que passaram pelo preparatório no ano de 2018. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio utilizando como ferramenta de apoio um celular, e posteriormente transcritas de forma literal certificando às/aos entrevistadxs que não seriam mencionados seus nomes no tratamento/transcrição das entrevistas e na elaboração da dissertação.

Também utilizamos na coleta de dados observações, fotos e jornais. Ao me aproximar desse universo, percebo uma riqueza de detalhes presente nos discursos destes participantes e, por esse motivo, optei trabalhar com os dados no contexto da análise do conteúdo.

A atual pesquisa foi certamente motivada pela minha trajetória profissional. Vivenciei, como responsável por inúmeras formações de professores e diretores de escolas, em todo o Brasil, histórias de exclusão e preconceito relacionados aos alunxs que não se adequavam ao binário masculino ou feminino. Atores escolares que não sabiam como lidar com as situações que surgiam no cotidiano desses espaços, até porque muitos dos estudantes deixavam as escolas, visto que eram expulsos de casa pela família. Percebia que muitos educadores trabalhavam na perspectiva de silenciar o diferente e tornar o mais homogêneo possível o grupo, esperando, dessa forma, que possíveis situações não causassem embaraços.

Para além dessa questão, comecei a atuar como tutora de disciplinas em alguns cursos de graduação pelo Cecierj/Cederj e minha primeira disciplina, no ano de 2015, foi Questões Étnicas e de Gênero. Ao estudar o material apostilado que embasaria minha relação com os discentes, lembro-me que me senti embasada pelo assunto etnia, mas em relação às questões de gênero, faltaram-me fundamentações, nomes de autores e outras relações atuais para a época. Ao debruçar-me em pesquisas, deparei-me com inúmeras e diversificadas informações sobre autores, além de numerosas reflexões sobre o cotidiano das pessoas trans. Eduquei-me, mais profundamente, ao olhar para as questões que envolvem os estudos sobre gênero e sexualidade. Essa atuação aprendiz no assunto em questão também contribuiu para o meu percurso até o mestrado.

Muitos caminhos podem surgir na elaboração de uma pesquisa e alguns deles podem ser obstruídos. A proposta pensada para o exame de qualificação foi a de descobrir as possíveis diferenças nos relatos dos estudantes trans que já haviam passado pelo pré-vestibular e os que estariam fazendo pela primeira vez no ano de 2019, analisando as ações em seus cotidianos relacionados aos seus projetos de vida. Para tal objetivo, as entrevistas seriam feitas em dois momentos distintos: estudantes que frequentariam, no ano de 2019, o curso preparatório para prestar o exame em 2020, e no segundo momento, estudantes egressos que poderiam se encontrar ou não nas universidades. No caminhar do campo, o percurso precisou ser alterado.

A partir da indicação da coordenadora do Prepara Nem, conversei com quatro estudantes egressos do pré-vestibular que já estão cursando diferentes universidades. Foi-me solicitado pela mesma coordenação do pré-vestibular que eu aguardasse até meados de junho de 2019 para conversar com os estudantes que estavam fazendo o curso pela primeira vez, no intuito de darmos um tempo maior para que os mesmos pudessem se sentir mais pertencentes ao espaço

e à ação educativa. Entretanto, no começo de junho de 2019, a coordenação me passou que não seria possível que eu continuasse as entrevistas com o público frequentador atual, alegando que em conjunto, ou seja, juntamente com os estudantes, haviam decidido que não mais se colocariam à disposição para possíveis pesquisas de estudantes de mestrado ou doutorado que não trabalhassem diretamente como voluntário com o público do projeto, e que além disso, alguns professores voluntários estariam também atuando com pesquisas em relação ao preparatório.

Diante do contexto apresentado, um novo redesenho tornou-se necessário. Em um novo percurso, meu objetivo seria o de compartilhar e analisar, a partir das percepções e contemplações dos egressos, de que forma essa ação educativa com o recorte de gênero e sexualidade interveio no cotidiano e nos projetos de vidas dos mesmos. Que aspectos seriam descobertos? De que forma os deslocamentos entre os territórios do pré-vestibular e da militância se encontram? Haveria alguma contribuição à pessoa trans na vida pessoal? E na vida coletiva?

Os egressos fizeram parte da ação do pré-vestibular na região de Niterói. Seis pessoas participaram dessa pesquisa, entre elas, cinco egressos do pré-vestibular e um coordenador da ONG que abarca a ação educativa. Também foi garantido ao grupo o sigilo das identificações. Dessa forma, além dos entrevistadxs ficarem mais tranquilos ao emitirem opiniões, o trabalho também caminha em consonância com as questões éticas da pesquisa. Nomeei os egressos³ da seguinte forma: Márcia, Cláudia, Simone, Taís, Marcelo e o coordenador Pedro. No recorte feito nesse trabalho, os egressos já se encontram em universidades, quatro deles na UFF (Universidade Federal Fluminense) e uma delas na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). No percurso das entrevistas, foram feitas duas visitas ao espaço do pré-vestibular.

No primeiro capítulo, trago entendimentos necessários para que possamos compreender a dimensão de um curso preparatório para o vestibular como um movimento social, aprofundando o estudo sobre tais movimentos, diante da relação que o pré-vestibular possui com o movimento LGBTQI e pela militância que seus estudantes desenvolvem frequentando o cursinho e após o seu término também. O intuito não é de abster-se aos desafios que toda iniciativa social perpassa, mas expor as potencialidades dessa ação, uma oportunidade para que outros movimentos com o recorte gênero/sexualidade possam ser visibilizados.

Após essa etapa, refletindo com o campo da educação, apresento as relações do curso com a educação formal e a educação não formal, discorrendo sobre o porquê de o pré-vestibular

³ Neste trabalho, optou-se pelo uso de nomes fictícios para preservação da identidade dos entrevistadxs.

ser “categorizado” como educação não-formal e a importância de compreensão da interpenetração entre a educação formal e a não formal, evidenciando a aprendizagem recorrente da ação. Segundo Gohn (2014), aprendemos muito com as experiências e com a vida, principalmente em espaços ou iniciativas coletivas. Tal aprendizagem está bem articulada com a formação de cidadãos autônomos com postura aprendiz e conhecedores de suas escolhas.

Dando continuidade, apresento o pré-vestibular em questão, diante das percepções de minhas visitas ao espaço, da conversa com o coordenador da ONG que abarca o preparatório e das entrevistas com os egressos da ação educativa. Nesse contexto, abordo os pré-vestibulares sociais e comunitários e procuro demonstrar o porquê de ainda existirem poucos cursos preparatórios para o vestibular com o recorte de gênero e sexualidade (no estado do Rio de Janeiro, apenas dois), traçando uma relação da inexistência dos mesmos com as incipientes políticas afirmativas existentes.

No segundo capítulo, trago reflexões e indagações sobre como as questões de gênero e sexualidade são tratadas na escola a partir de reflexões teóricas, traçando uma compreensão para o entendimento da importância de se elaborar estratégias que transformem positivamente suas experiências com a educação formal, deixando claro que o intuito não é de trazer respostas únicas aos problemas, e sim, apresentar possíveis formas de se fazer, para se refletir e sair do lugar comum. Entender como se deu o acesso desse estudante ao pré-vestibular e como tais vivências lhe afetou não apenas na continuidade de seus estudos, mas também em seus projetos de vida futuros. Além disso, busco compreender e compartilhar as visibilidades trans e como esses sujeitos se transformam diante das invisibilidades impostas.

No terceiro capítulo, apresento uma reflexão sobre a relação entre o conceito da diferença e da diversidade e como pode se dar tal diálogo nos espaços escolares, apresentando quando esses conceitos se encontram e quando se distanciam com a perspectiva de que seja possível a manifestação de trabalhos mais éticos com relação aos estudantes e aos atores escolares dos diversos espaços escolares e educativos. O objetivo desta reflexão tem o intuito de colaborar com os profissionais de educação na valorização das diferenças, para que as escolas não reproduzam preconceitos e, desta forma, caminhe em consonância com os direitos humanos, entendendo que universalizando a diferença é uma maneira de tornar o outro igual, entretanto tal igualdade será dada sempre num contexto de padrões dominantes que evidenciará uma adequação esperada.

A pesquisa de campo se deu no início de 2019, a partir das visitas ao espaço do preparatório para o vestibular, que funciona na região de Niterói. Em uma dessas visitas foi realizada a entrevista com o coordenador do grupo GDN (Grupo Diversidade Niterói), e as

entrevistas com os egressos do curso foram feitas em diferentes locais de Niterói, entrevistas essas marcadas antecipadamente com cada um dos envolvidos ou por telefone ou pelo WhatsApp.

A análise de conteúdo empreendida nesta pesquisa é a temática que procura expressões verbais ou textuais mais recorrentes nas entrevistas que se mostram aparentes nos vários conteúdos analisados. Uma forma de categorização e subcategorização constituindo o corpus. (TURATO, 2013, p.442).

Segundo o autor e as fases recomendadas por ele no tratamento dos dados na pesquisa qualitativa, foram feitas as seguintes ações: transcrição das entrevistas, leitura, busca do dito e do não dito entre as palavras, destacamento dos assuntos por relevância, validação com a orientadora e a partida para a interpretação, discussão e inferência do material.

Os temas recorrentes escolhidos foram três: Entrelaçamentos entre experiências, Estratégias de aprendizagem no Prepara Nem e Formação Política, fundamentando e caracterizando cada uma dessas instâncias a partir dos relatos compartilhados, propondo o exercício como relevante para as reflexões sociais e acadêmicas, claro, reflexões atravessadas pela compreensão de algo novo para mim, ação que me cobrou disponibilidade e planejamento para adentrar nos caminhos de desconstrução das verdades sobre “o outro” que são estabelecidas por falta de escuta e pela necessidade de naturalização e normatização de alguns aspectos sobre outros.

Como limitação deste trabalho, apresento o fato de eu não ser uma pessoa trans, e, dessa forma, não ter como falar do lugar de uma pessoa trans. Tal fato me trouxe mais consciência sobre o cuidado necessário para adentrar em vivências que não fazem parte de mim, ao menos atualmente, colocando-me de maneira ética nos percursos dessas pessoas, para procurar entendê-las e contribuir no reverberar de suas vozes. A pesquisa também contribuirá no processo de desconstrução das premissas pré-estabelecidas e incontestadas que a sociedade hegemônica lança sobre os sujeitos trans, a partir do conhecer de suas vivências e de que forma estabelecem suas parcerias.

1 O PREPARA NEM NA DIMENSÃO DO MOVIMENTO SOCIAL

A seguir, efetuaremos algumas reflexões sobre os movimentos sociais à luz de autores, como Almeida (2010); Boneti (2010); Gohn (1991, 2000, 2005, 2010, 2016); e Touraine (1997, 1998), por conta da relação que o preparatório para o vestibular mantém com os participantes do curso e, de uma maneira geral, com a militância LGBTQI⁴.

Não existe um consenso sobre o conceito de movimento social. Os diversos movimentos sociais expressam-se de formas diferenciadas, buscando um contexto a partir das realidades e dos cotidianos, ou seja, de momentos históricos particulares (ALMEIDA, CALADO, VASCONCELOS, 2010), e segundo Gohn (2010), pode-se destacar algumas especificidades para entender os movimentos sociais, tais como: possuir identidade, terempositor e se fundamentarem em um projeto de vida e sociedade. É visível que a sociedade civil organizada pode fomentar mudanças bem sólidas nas relações sociais existentes.

Nesse sentido, é preciso caminhar nas trilhas das “condições reais de existências” dos sujeitos que arquitetam o que fazer e como, e, ainda, nas oportunidades de transformação social. Historicamente, os movimentos sociais trabalham auxiliando e fomentando a consciência na sociedade, seja por pressão e/ou mobilização e se dá num processo contínuo e de permanência, além de realizar diagnóstico sobre verdadeiros cotidianos sociais, resistindo para saírem da exclusão e lutando pela inclusão na sociedade. (ALMEIDA, 2010, p. 10)

Os movimentos sociais podem se manifestar como um local de fomento às práticas democráticas e com ações contrárias à prática da violência. De acordo com Telles (1999), um dos efeitos da nova cultura política advinda dos movimentos sociais é que, através das vivências democráticas, os sujeitos envolvidos passam a se autonear como sujeitos de direitos, contrapondo-se e relacionando-se politicamente como um igual. Os questionamentos e a criticidade que surgem transformam as realidades de exclusão na luta política por direitos sociais.

⁴ No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, incluindo pessoas queer e intersexual, se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual. Existe atualmente a denominada Parada LGBT, que se originou desse movimento e que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

Do mesmo modo, Touraine (1997) afirma que os movimentos sociais trabalham auxiliando e fomentando a consciência na sociedade e realizam diagnósticos sobre os cotidianos sociais, auxiliando na luta pela inclusão social de grupos minoritários que vivem seus percursos excluídos socialmente. As características para que um movimento social exista, segundo Touraine (1998), é a sujeição, seu adversário e o que está inserido no conflito, visto que os conflitos geram os movimentos sociais pela incapacidade do Estado de atender às reivindicações de determinados grupos sociais. Sendo assim, um aspecto não individualista fica estabelecido na relação entre a noção de sujeito e o tema dos movimentos sociais. “Não existe movimento social sem apelo direto à liberdade e à responsabilidade do sujeito.” (TOURAINÉ, 1998, p. 302)

A partir de 1960, principalmente na Europa, Gohn (2000) explica que passaram a ser feitos novos tipos de abordagens que levavam a novas dimensões da mobilização dos atores sociais e a novas maneiras de lutar. Nesse sentido, novos aspectos como: a cultura, a tolerância, a solidariedade, as lutas sociais, as práticas do cotidiano e os métodos das gerações de identidades começam a ser levados em conta.

Gohn (2010) salienta que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, conquistaram inúmeros direitos sociais, vias demandas organizadas e tais direitos foram escritos em leis na Nova Constituição Federal de 1988. Outras experiências constituíram-se a partir dos anos de 1970 e 1980, mas, sobretudo, na década de 90, que o trabalho popular de preparação para o vestibular se deu com aspectos de transformação do ser, construção de identidade e formação política que ganhou força.

A partir do ano de 1980, segundo o Seminário Internacional de ação afirmativa de 2012, realizado na PUC-Rio, os movimentos sociais vão se caracterizando como movimentos que reivindicavam direitos coletivos e culturais de específicos grupos sociais. Esses movimentos provenientes da recente redemocratização brasileira mantinham uma atenção maior no contexto econômico e em coletividades que viviam em condições de desigualdade, como: mulheres, transexuais, indígenas ou negros. Estes passaram a lutar não apenas por direitos, mas também por reconhecimento. Esses grupos citados eram chamados por alguns estudiosos de Novos Movimentos Sociais (NMS).

Os NMS apresentavam-se como diferentes tipos de movimentos sociais e diferenciavam-se dos antigos movimentos. Novas formas de manifestações que têm como protagonistas os jovens que lutam por educação, mas pela educação de qualidade. Os novos movimentos sociais são mais planejados e sua força é a participação cidadã, a inserção dos indivíduos nos debates

em nossa sociedade, a busca pela ampliação dos direitos sociais e uma nova compreensão acerca do papel do Estado. (CAVALCANTE, 2015; GOHN, 2016)

Os Novos Movimentos Sociais estão sempre conectados em redes, com estrutura organizacional

[...] “horizontal e autônoma, que permite maior circulação de ideias, informações e de pessoas. As redes permitem uma cadeia de contatos que também determinarão as relações de poder e a influência que esses movimentos têm ao se articular.” (CAVALCANTE, 2015, p.1)

Inserem-se em debates e questões que tendiam a ter menos atenção, como a defesa das culturas locais, ética na política e as relações de gênero, raça, etnia, etc.

Todas essas questões perpassam pelo pré-vestibular para trans, em estudo, visto que ainda é relativamente novo, um cursinho preparatório para o vestibular com o recorte de gênero e sexualidade, diante de tantos outros que existem com o recorte social ou étnico. Para além dessa questão, os NMS buscam mecanismos de participação no Estado, através de conselhos e fóruns, ações que também se inserem no contexto da ação educativa⁵ que se apresenta como um dos percursos, e não o único, de um trabalho mais abrangente de uma ONG.

Os cursos pré-vestibulares populares são também resultado do processo dos NMS, em que vários movimentos se estabeleceram e novas demandas e ações continuaram surgindo.

A dimensão histórica dos movimentos pela educação é uma perspectiva que não se deve deixar de lado, pois demonstra um percurso, e acontecem tanto dentro ou fora das escolas ou em outros espaços institucionais. A luta pela educação é uma luta por direitos e faz parte da condição do cidadão. Os movimentos sociais pela educação abarcam também assuntos de conteúdo escolar e são agentes de produção de saberes. Dessa forma, abrangem assuntos sobre: “gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc.” (GOHN, 2010, p. 71)

A relação do movimento social com a educação dá-se de diversas formas e ainda acentua diferentes aprendizagens aos envolvidos nos processos. Para além desse ganho, as

⁵ Esta pesquisa se utilizará do termo pré-vestibular, da mesma forma que utilizará ação educativa com o intuito de dar uma abrangência maior ao preparatório para o vestibular. Como entendimento de ação educativa, seguiremos em consonância com Longhi (2005) que afirma que ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo compreende as ações intencionais (planejadas) cuja finalidade (imediata ou futura) é a formação do aluno, segundo os critérios de uma teoria crítica da educação. Uma ação educativa na perspectiva do agir orientada para o entendimento. Uma orientação necessária para a formação linguística e comunicativa dos sujeitos da interação. Nesse sentido, a ação educativa está ligada a um processo de formação do aluno, que se dá por meio do processo de entendimento, onde o aluno se torna competente – adquire o status de “sujeito competente”. Se a finalidade da educação é a formação do aluno, a finalidade da ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo é preparar o aluno para executar seus atos de fala orientados pelo agir comunicativo.

reivindicações e as conquistas sempre atuarão na vida social de estudantes que se encontram dentro e fora das escolas, inclusive os estudantes do pré-vestibular referenciado neste estudo. Gohn (2016) explica que questões específicas entraram nas demandas dos estudantes e ainda se encontram articuladas com as políticas nacionais: a questão das cotas, o ProUni, o FIES, os passes de transporte, os preços de passagem, o movimento do Passe Livre, cuja principal bandeira foi a tarifa zero no transporte público e que nasceu entre estudantes do ensino médio.

Um outro movimento relacionado à educação é a educação de jovens e adultos (EJA) que tem um passado nos movimentos de Educação Popular criados a partir dos anos 1960, uma vez que:

[...] sua matriz fundadora configura-se na atualidade como um movimento social e tem inúmeros programas. O EJA organiza-se por turmas e possui grandes demandas, pois é ofertado à noite. No passado, a educação de jovens e adultos focalizava bastante o processo de alfabetização, e a educação popular também era utilizada como terminologia para indicar processos de alfabetização em espaços alternativos, com métodos alternativos ou a pedagogia freiriana, voltada para a educação. (GOHN, 2016, p. 13)

Diante do exposto, fica fácil perceber a perspectiva do caráter educativo contido nos movimentos sociais e mais especificamente no pré-vestibular em questão. A existência de um processo educativo que esteja situado na coletividade também apresenta um aspecto de entendimento de movimento social:

[...] Entende-se movimentos sociais como uma manifestação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou como um simples processo educativo. Entende-se que qualquer manifestação ou ação coletiva que se apresente com o objetivo de interferir numa ordem social possa ser chamada de movimento social. (BONETI, 2010, p. 56)

Por processo educativo, entende-se a aprendizagem conduzindo as decisões com autonomia, o que promove o fortalecimento das relações sociais e as suas transformações no contínuo desenvolvimento de habilidades e competências. O movimento educativo tem grandes afinidades com os movimentos sociais, pois não podem se apresentar separadamente, uma vez que o processo educativo por si só guarda uma ação de transformação do sujeito e da coletividade. (BONETI, 2010; FREIRE, 2003).

Em outras palavras, esse entendimento também se faz presente na citação a seguir: “É impossível levar avante o meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização [...] separando completamente a leitura da palavra da leitura de mundo.” (FREIRE, 2003, p. 31).

Touraine (1996) assenta a ideia de que a não-alienação e o engajamento social fazem parte do sujeito e que “são os movimentos sociais fortes e autônomos – que arrastam tanto os dirigentes quanto os dirigidos – os únicos que têm possibilidade de resistir ao domínio do Estado autoritário”.

A ação coletiva se apresenta de muitas formas, nos votos, nos interesses e em jogos e torneios, entretanto essas não são as formas de ação dos movimentos sociais. “Sua característica se dá nos contenciosos caminhos através da ação disruptiva direta contra elites, autoridades, outros grupos ou códigos culturais. Esta ruptura, quase sempre pública, pode assumir também a forma de resistência pessoal coordenada ou de afirmação coletiva de novos valores” (TARROW, 2009, p.13 apud MERLUCI, 1996).

De acordo com Gohn (2005), o coletivo deve extrair e compartilhar a determinação de metas, objetivos e estratégias, revelando, assim, sua opção política atuando de forma concreta no rumo da transformação social.

A autora ainda aponta um panorama, neste novo milênio, descrito em torno de treze eixos temáticos que envolvem demandas e lutas, tais eixos consistem em: *I – Movimentos sociais ao redor da questão urbana pela inclusão social e por condições de habitabilidade na cidade; II – Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão político-administrativa da cidade; III – Movimentos pela educação; IV – Movimentos ao redor da questão da saúde; V – Movimentos de demandas na área de direito; VI – Mobilizações e movimentos sindicais contra o desemprego; VII – Movimentos decorrentes de questões religiosas de diferentes crenças seitas e tradições religiosas; VIII – Mobilizações e movimentos pela reforma agrária; IX – Movimentos contra as políticas neoliberais; X – Grandes fóruns de mobilização da sociedade civil organizada; XI – Movimentos das cooperativas populares; XII – Mobilizações do Movimento Nacional de Atingidos pelas Barragens, hidroelétricas, implantação de áreas de fronteiras de exploração mineral ou vegetal etc. e XIII – Movimentos sociais no setor de comunicações.*

Os movimentos na área da educação não formal, citados acima, auxiliam no entendimento da concepção que esse estudo traz sobre um pré-vestibular para pessoas trans, visto que tal eixo abrange os movimentos de índios, negros, mulheres, homens, homossexuais e jovens, além das mobilizações contra a guerra, os movimentos pela solidariedade em apoio a diversos programas e todos os movimentos que envolvem a preservação ou a construção de condições favoráveis ao meio ambiente. (GOHN, 2005)

Os movimentos sociais, segundo Gohn (1991), contribuíram para o surgimento e o aumento da educação não formal, já que passaram a suscitar reflexões acerca das desigualdades

de oportunidades a que estava sujeita uma significativa parcela da população. Houve a mobilização desses movimentos sociais a favor da expansão educativa, no intuito de assegurar o desenvolvimento da cidadania.

A disciplina Educação Não Formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação e Pedagogia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996, abriu um percurso institucional aos processos que ocorrem em espaços não formais, ao definir a educação como aquela que envolve “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (art. 1º, LDBEN, 1996).

Como o preparatório para o vestibular abrange, em sua maioria, aspectos não formais de ensino esta pesquisa apresentará no próximo subcapítulo que aspectos são esses e como eles são demonstrados neste pré-vestibular.

1.1 A amplitude do conceito de educação

Nesta parte, são apresentadas reflexões que contribuem no entendimento sobre a educação formal e a educação não formal, além da compreensão das relações que abarcam a educação que ocorre com o curso preparatório alinhado nesta pesquisa através das narrativas dos egressos. Na educação formal, um dos processos que a categorizam dirige-se às disciplinas para a prestação de concurso de acesso à universidade, tal ação está exposta de maneira explícita no pré-vestibular em questão, entretanto afirma-se que os processos vivenciados neste espaço fariam parte da educação não formal, já que os encontros e as aulas não acontecem dentro de escolas.

Essa problematização é só para dar início às reflexões no sentido de demonstrar como a educação formal e a não formal interpenetram-se constantemente. A educação formal não pode separar-se da educação não formal visto que os educandos não são apenas alunos, mas participantes de uma vida social, tanto na política, no trabalho, nos grupos, na cultura, entre outros. (LIBANEO, 2005)

Para alguns, o que importa na educação é o processo de escolarização, para outros, a educação como instituição social. No aspecto social e histórico, em sentido abrangente, a educação compreende um conjunto de processos formativos que acontece no meio social, intencionais ou não, sistematizados ou não, institucionalizados ou não. Em dimensão estrita, a

educação diz respeito a maneiras intencionais de fomento do desenvolvimento individual e também da inserção social dos indivíduos. (LIBÂNEO, 1988, p. 81)

A partir dessa análise, a educação abarca as influências do meio natural e social que perpassam o desenvolvimento humano e a relação do homem com o meio social. Fatores naturais como o clima, a paisagem, os aspectos biológicos e físicos, também exercem dimensão educativa, e, da mesma forma, o ambiente social, político e cultural implica em mais processos educativos. Os valores, os costumes, a organização social, as leis, os movimentos sociais, entre outros, são potências que são ensaiadas na prática educativa. (LIBÂNEO, 1988, p. 87)

O autor indica ainda que o processo educativo se estabelece em meio a relações sociais, ou seja, objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes nas sociedades. Desta forma, ela é fomentada intencionalmente, dependendo dos fins que desejam os processos de interesse das diferentes classes sociais.

“A educação enquanto atividade intencionalizada é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social.” (LIBÂNEO, 1988, p. 82). O referido autor ainda traz a compreensão da educação como “uma realidade que se modifica enquanto fenômeno social e histórico, em face da dinâmica das relações sociais, econômicas, políticas e culturais.” (LIBÂNEO, 1988, p. 82)

Nos processos educacionais intencionais, existe a implicação de objetivos sociais e políticos, conteúdos, metodologias, lugares e condições específicas de educação, possibilitando aos indivíduos participações conscientes na vida social e global. (LIBÂNEO, 1988, p. 88). Segundo Gohn (2010), a articulação da educação com os percursos de formação dos sujeitos, com a comunidade educativa do entorno, apresenta-se como um sonho que nem sempre é fácil de ser realizado. Trazer o cotidiano de estudantes para as vivências no espaço educativo é um dos objetivos dos espaços educacionais e urgente nas demandas da sociedade atual.

Na análise dos elementos sobre a educação formal e a educação não formal, segue-se na compreensão de que existe a palavra formal na conjuntura das duas categorias, mas é preciso entender que “o formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura.” (LIBÂNEO, 1988, p. 88)

Uma outra visão sobre a educação não formal é a de que “Toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos de população.” (LA BELLE 1982, p. 2 apud GADOTTI, 2005, p. 2).

Segundo Gadotti (2005), a definição acima é um exemplo de conceituar em oposição (negação) a algo, a um outro tipo de educação que é a educação formal. Da mesma forma,

insere-se à educação não formal como uma ausência da educação formal. Importante salientar que toda educação, de certa forma, é formal, visto que apresenta um aspecto de intencional, entretanto, a escola apresenta algumas marcações específicas do formal, como: a formalidade, a regularidade e a sequencialidade. No preparatório para o vestibular em questão, é estabelecida uma diretriz educacional também centrada no currículo que pode ser relacionada à sequencialidade e à regularidade, visto que as disciplinas e os conteúdos são cobrados na prova do ENEM, a partir das dinâmicas do tempo com as datas anuais das provas e as inscrições nos vestibulares, além do linear das explicações dos conteúdos para a compressão de forma mais ajustada ao entendimento.

A educação que se apresenta com clareza e objetivos específicos e que é representada pelas escolas e pelas universidades, advém da educação formal, pois “ela depende de uma diretriz educacional centralizada como currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional.” (GADOTTI, 2005, p.2) Seria aquela planejada, com objetivos, sistemática como a educação escolar convencional. O que não se pode afirmar é que não ocorra educação formal em outras dimensões de educação que sejam intencionais. Portanto, onde exista o ensino, escolar ou não, a educação formal está presente. (LIBÂNEO, 1988, p. 88).

Não existe procedência na educação não formal, a mesma se delineia em escolhas sob algumas condições, existe sim, a intenção em seus percursos e tal aprendizagem não é demonstrada por espontaneidades. Toda a aprendizagem gerada e compartilhada na educação não formal advém de processos de propostas e intenções, de acordo com Gohn (2010, p. 16).

Em relação aos espaços, a educação formal pressupõe ambientes que seguem regras, legislações ou padrões comportamentais, os quais são determinados antecipadamente. E a não formal ocorre em espaços ou em situações que são coletivamente construídas, conforme desejos e orientações de determinados grupos, com participações que são opções dos indivíduos que fazem parte dos processos ou até ocorrem por forças das experiências de cada um, mas ainda pelo ato da escolha, como afirma Gohn (2010).

Mesmo diante de tais colocações, é importante apontar que o pré-vestibular inserido nesta pesquisa pelo entendimento de seus egressos, não advém com a intenção de ser categorizado, pretende-se mais uma vez, chamar a atenção para uma interpenetração de diversos aspectos. De acordo com Trilla (2008), ações como suplência ou substituição acontecem quando uma organização assume as atividades da outra em uma determinada ação educativa, ação que pode ser relacionada aos pré-vestibulares. Nesse sentido, a educação não formal pode ser utilizada para suprir lacunas deixadas pela educação formal nos indivíduos. A interferência ou contradição dizem respeito àquelas situações em que as ações educativas realizadas nos

diferentes espaços formativos geram controvérsias e conflitos (TRILLA, 2008), entretanto, segundo Gohn (2010) e Trilla (2008) na dimensão de categorização do preparatório em discussão pertence à vertente da educação não formal, visto que ocorre em espaço diferente de escola e é uma ação construída coletivamente com determinação de sujeitos que se inserem no recorte de inadequação de gênero e sexualidade.

Gohn (2010) lembra que a educação formal requer aspectos como tempo, local específico, normatização das formas de se organizarem (inclusive a curricular), sistematização das sequências de atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamento e leis, órgãos superiores etc. E na educação não formal existem outros aspectos como: a não organização por séries/idade/conteúdos e suas ações que atuam sobre aspectos subjetivos do grupo, como a ação educativa em questão trabalhando a cultura política do grupo e auxiliando na construção da identidade coletiva que se relaciona especificamente com a militância do grupo nas questões LGBTQI+.

Além de não substituir a escola, a educação não formal tem seu próprio espaço e em relação à sua formação,

[...] forma cidadãos, em qualquer idade, classe sócio-econômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião, etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política. (GOHN, 2010, p. 92-93)

Resumidamente, Gohn (2010) aponta os seguintes objetivos da educação para a cidadania: Educação para a justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); Educação para a liberdade; Educação para a igualdade e diversidade cultural; Educação para a democracia; Educação contra toda e qualquer forma de discriminação e Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Viu-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aberto o percurso para a institucionalização dos processos que ocorrem na educação não formal, e na perspectiva da educação formal, dentre vários outros objetivos, o ensino e a aprendizagem são destaques de conteúdos sistematizados, regulamentados e normatizados, nesta mesma lei, conforme a LDBEN (2006), a escola tem como objetivo a formação do indivíduo com cidadania ativa, desenvolvendo-se nas diversas habilidades e competências.

Gohn (2010) ressalta que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) utilizou a expressão “educação não formal” para a educação de adultos. Nesta linha, a educação:

Associa-se diretamente ao aprendizado de conteúdos escolares, desenvolvidos por entidades de várias naturezas como associações, sindicatos, núcleos comunitários etc. O que difere da educação formal/escolar é o fato de se realizar em instituições diferentes das escolas e de utilizar métodos de ensino específicos. (GOHN, 2010, p. 25)

Abraçando o entendimento de Gohn (2010), segue-se na compreensão de que a educação não formal se dá com atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto os adultos como infantis.

Visto sob esse prisma, a educação não formal abarca o pré-vestibular, por não estar vinculado às normas da escola, entretanto, reiteramos que os aspectos da educação formal ainda se fazem presentes no que diz respeito às disciplinas elencadas e aos conteúdos utilizados para as demandas dos vestibulares.

Em 09 de março de 1990, na Tailândia, na cidade de Jomtien, foi realizada a Conferência Mundial sobre educação para todos, dando origem a dois documentos denominados “Declaração mundial sobre educação para todos”⁶ e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, onde as experiências das ONGs em programas de educação foram consideravelmente delineadas como possibilidade efetiva de trabalho na área educacional. A Declaração fornece entendimentos e novos questionamentos sobre as necessidades básicas de aprendizagem, além de situar compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos que são necessários a uma vida digna e mais justa em uma sociedade.

Nesse sentido, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Ainda conclui-se que partindo deste documento, a educação formal começa a ser formalizada como campo pertencente ao setor educacional.

O tempo de aprendizagem é diferente ou igual na educação não formal? A categoria *espaço* e a categoria *tempo* na educação não formal, de acordo com Gadotti (2005), são flexíveis e demonstram respeito às diferenças e às capacidades de cada indivíduo. Sua maleabilidade é demonstrada tanto em relação ao tempo como também nos diferentes espaços de educação não formal.

⁶A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. Segue link para conhecê-la na íntegra: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi

Essa flexibilidade é notória nas ações do pré-vestibular em questão. Não se cobra a presença em 75% dos dias no ano como nas escolas. Existe uma relação de confiança entre o cursinho e os seus estudantes que pode demonstrar comprometimento e apreensão dos conteúdos de outras formas.

Em conformidade com Trilla (2008), educação não formal é a metodologia, o procedimento, ou o agente, a instituição; é o marco no qual em cada caso se gera ou se localiza o processo educacional. Torna-se, então, um processo que deve ser valorizado, já que pode dar significado às transformações sociais. O autor declara, também, que a terminologia “educação não formal” ampliou-se no plano internacional desde 1975, além de tornar-se frequente na linguagem pedagógica:

[...] o termo consta nas obras de referência da pedagogia e das ciências da educação (dicionários e enciclopédias), dispõe de abundante bibliografia que não para de crescer, é utilizado na denominação de organismos oficiais, existem disciplinas acadêmicas com esse nome no campo da formação de educadores [...] (TRILLA, 2008, p. 33)

Tais categorias nem sempre são apresentadas organicamente ou de maneiras explícitas, mas se encontram funcionalmente relacionadas. Trilla (2008) discursa que um tipo de educação não é melhor que outro, e sim que existe interpenetração destes espaços formativos.

Tais relações se estabelecem como: I- Relações de complementariedade que se apresentam como uma espécie de partilha de funções quando as instâncias educacionais formais não abrangem todas as dimensões da educação; II- Relações de reforço e colaboração quando propostas não formais ou informais reforçam ou contribuem com ações da educação formal; III- Relações de Interferência ou contradição quando a educação não formal contraria o que se aprende na educação formal; IV- Relações de suplência quando na educação formal são atribuídas funções que em relação aos conteúdos que, talvez, deveriam ser transmitidos por outras instâncias educacionais; e V- Relações de substituição quando a educação não formal assume tarefas que deveriam ser da educação formal. (TRILLA, 2008, p. 46)

Na dimensão citada acima, a relação de substituição, adequam-se os pré-vestibulares sociais, visto que se espera que a educação formal possa conseguir preparar os estudantes para o acesso à universidade sem que seja necessário cursarem os referidos pré-vestibulares. As escolas trabalham com um sujeito heterogêneo que é inserido neste espaço onde um dos focos é a busca por homogeneidade. Essa ação causa relações de conflitos e interesses opostos fazendo com que determinados coletivos se sintam excluídos.

Baseando-se nas possíveis relações e saindo do entendimento sobre os rótulos “formal” e “não formal”, Trilla (2008) afirma que, na maioria das vezes, esses conceitos manifestam-se de forma comparável ou contrastável, entretanto, faz-se necessário ter um cuidado com as referências utilizadas na manifestação de tais conceitos, com específicos aspectos e dimensões, para que, dessa forma, os mesmos possam ser possivelmente equiparáveis.

Tal combinação contribui para facilitar que cada indivíduo possa traçar seu percurso educacional de acordo com seu contexto, suas demandas e seus objetivos, faz com que o sujeito se conheça e se faça conhecer socialmente, de maneira a compartilhar com outros indivíduos, metas e estratégias favorecendo processos e transformando sujeitos, anunciando, assim, um ganho de dimensão política na vida de cada um.

Em consonância, Gohn (2010) declara que existe a formação política nos processos da educação não formal, já que a mesma não é herdada e sim adquirida, capacitando a cidadania dos sujeitos, abrindo janelas para o entendimento dessas pessoas em relação aos seus papéis sociais. Quando se consegue construir um percurso voltado aos interesses e às demandas dos grupos assistidos, com ações que decorrem dos princípios de igualdade e de justiça social, há um desenvolvimento de uma educação para a cidadania.

A formação política, além da sociocultural, é um dos objetivos na educação não formal, além disso, a autora afirma que é preciso fundamentar a educação não formal em perspectivas solidárias e de interesses comuns, visto que esses aspectos fazem parte da construção coletiva do indivíduo.

O conceito de educação não formal apresenta-se como:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p.33)

Evidencia-se, assim, que as aprendizagens vivenciadas pelos estudantes se relacionam com o cotidiano e com as suas experiências. A compreensão de como tais vivências pode ditar ou contribuir em seus projetos de vida é uma demonstração de autonomia. As aprendizagens e os saberes são inseridos na dinâmica da educação não formal:

1. Prática: como se organizar; como participar, como unir-se e que eixos escolher; 2. Teórica: quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, inclusão social, participação, cidadania, emancipação etc.) e como adensá-los em práticas concretas; 3. Técnico-instrumental: como funcionam os órgãos

governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis; quais as leis que regulamentam as questões em que atuam etc.; e 4. Política: quais são os seus direitos e os da sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quais são os obstáculos ou as dificuldades para o exercício dos seus direitos etc. (GOHN, 2010, p. 21)

As metodologias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem apresentam-se demonstrando um grande leque de modalidades.

Os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico.” (GOHN, 2010, p. 46-47).

O simbólico que funciona através de símbolos e que representa um sentido às condutas humanas.

No que diz respeito aos conteúdos, essa dimensão não está alheia à educação não formal. Gohn (2010) declara que a aprendizagem de conteúdos relaciona-se com as possibilidades de leitura de mundo iniciadas pela própria compreensão do “eu individualmente”, com as capacidades para se organizarem a partir de objetivos comunitários e voltados para resultados que solucionem desafios coletivos do dia a dia, gerados pelas participações em instâncias diversas.

Para que se desenvolva o processo de construção da cidadania, Gohn (2010) afirma que em uma compreensão política do mundo que o cerca, o cidadão precisa ter a autonomia de pensar e de fazer. Pensando além dos desafios cotidianos sistemáticos e tendo autonomia para ser e para intervir em uma leitura de mundo, através de metas e valores.

Existe uma importante relação entre a solidariedade e o papel da educação na construção da cidadania entre as pessoas, a leitura dos grupos populares em relação ao trabalho das instituições educativas é estratégia fundamental para se entender de que forma as pessoas desenvolvem a cidadania. (FREIRE, 1996; GADOTTI, 1998)

Dessa forma, não se pode restringir como único objetivo ao pré-vestibular em questão: o ingresso ao ensino superior. É preciso compreender sua dimensão sócio-educativa que procura resgatar a autoestima e fornecer instrumentos para o entendimento e a aplicação dos conhecimentos escolares. Fomentar uma consciência crítica que faça com que os estudantes se percebam como agentes de transformação social.

Novamente, chama-se atenção para a educação não formal, que como assegura Gohn (2011), não visa substituir ou competir com a educação formal. “Deste movimento podem ocorrer parcerias entre outras frentes de trabalho, como as organizações sociais, ONGs e outros

espaços da comunidade que tenham projetos sociais responsáveis, podendo colaborar para uma formação cidadã.” (GOHN, 2011, p. 14)

De fato, a autora salienta que é impossível se conformar diante de espaços dominados pela ordem tradicional, com uma estrutura arraigada na hegemonia da sociedade, torna-se necessário fomentar a criatividade de ações em novos espaços, voltando a atenção para os processos de educação não formal, visto que nela é que se desenvolve um papel que pode ser vivenciado também na escola. “Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias.” (GOHN, 2010, p. 72)

A educação não formal, no Brasil, coube aos movimentos sociais que fomentavam indagações sobre as desigualdades a que estava sujeita uma parcela significativa da população, e, posteriormente, através de outros setores da sociedade. É preciso superar visões estreitas de processos educativos, como aquela onde se reduz a escolarização sacrificando a escola ou diminuindo-a em favor das várias alternativas de educação. É necessário entender as duas modalidades aqui citadas, a educação formal e a educação não formal, em suas interpenetrações, sem negar a escolarização que precisa ser vivenciada nas escolas e nem tampouco a vida social de cada um de seus estudantes. (GOHN, 2010, p. 92; LIBÂNEO, 1988, p. 89)

A interpenetração torna-se incessante no que diz respeito ao método, ao local, à intenção e à organização.

A educação formal e a não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficial ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. (LIBÂNEO, 1988, p. 95)

Nesse sentido, Libâneo (1988) afirma que a tomada de consciência da qual os educandos são atravessados por um contexto global social requer uma prática educativa com intencionalidade, com caminhos orientados e objetivos baseados em conteúdos. Convém um esforço para dissolver reducionismos. Ver a educação apenas como prática social que se mostra nos movimentos sociais empobrece a Pedagogia, como também vê-la apenas no ambiente escolar tradicional empobrece uma visão da importância de contextualizar as práticas educativas.

Retomando uma reflexão anterior, a dimensão política se agrega aos indivíduos e aos grupos que perpassam pela educação não formal. Segundo Gohn (1999), a educação não formal

fomenta um processo de formar o cidadão, de capacitá-lo para o trabalho, de organização comunitária e, inclusive, uma aprendizagem de conteúdos escolares em ambientes diferenciados. Da mesma forma, Gadotti (2005) afirma que os indivíduos capazes de entender a dimensão política no contexto individual e no contexto coletivo demonstram uma diversidade de conhecimentos que fomentam estratégias de resistência e percursos de sabedoria. A educação proporciona conhecimento.

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias, serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política e econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. (GADOTTI, 2005, p. 4)

E quando se fala em conhecimento na educação, a referência não se faz apenas à educação formal, a participação da sociedade civil nas esferas públicas, segundo Gohn (2010), não visa à substituição do Estado, mas ao empenho na luta por uma educação de qualidade para todos, que é um dever do Estado. A participação dos cidadãos ocorre, em grande parte, através de ONGs, movimentos sociais, fóruns, assembleias e organizações colegiadas institucionais.

Defende-se, aqui, mais uma vez, a não oposição entre a educação formal e a educação não formal de maneira a não compactuar com a desvalorização da escola. A educação não formal dá uma grande contribuição à educação formal e vice-versa, sobretudo nas várias dimensões já citadas anteriormente. A educação não formal “tem um lugar mediante procedimentos ou instâncias que rompem com alguns ou algumas das determinações que caracterizam a escola” (TRILLA, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, segue o entendimento de Trilla (2006) que além de se distinguirem pela definição temporal da escola, também se diferenciam pela relação ao sistema educativo regrado que vai da pré-escola até os estudos universitários, estrutura educativa graduada e hierarquizante, orientada à outorga de títulos acadêmicos. Portanto, a escolha de critérios orientará a análise de um lado ou outro da fronteira. Normas legais e administrativas que recaem sobre a educação formal como calendário escolar, titulação docente, têm seu caráter não obrigatório na educação não formal, o que facilita com que os métodos e as estruturas organizacionais sejam mais flexíveis e adaptadas aos sujeitos.

Passando para uma análise orgânica “tais categorizações se intrometem mutuamente e oferecem uma imagem muito distante do que resultaria de considerá-las compartimentos estanques.” (TRILLA, 2006, p. 49). Determinada instância educacional pode ser considerada

pertencente a um dos dois tipos de educação e ao mesmo tempo abarcar aspectos ou processos próprios do outro. Tampouco estaria fora de contexto programas híbridos que acolham ambas as dimensões de educação, de melhor maneira, adaptáveis aos seus contextos ou destinatários.

Tão insipiente seria estabelecer que toda culpa educacional deve recair nas escolas ou que na educação não formal existe a mágica para dar certo. O que se quis demonstrar a partir desses conceitos e problematizações é que se deve dar a importância relativa ao fruto de qualquer trabalho educacional e ao aprendizado inserido no processo de ambos.

1.2 O Pré-Vestibular com o recorte de gênero/sexualidade

Em visita ao espaço onde acontecem as aulas do preparatório para o vestibular, conversei com o coordenador da ONG que abarca o curso além de ter assistido aos dois primeiros encontros no espaço no ano de 2019. Na região de Niterói, o pré-vestibular funciona na sede há quatro anos. Os encontros, no ano de 2019, começaram no dia 04 de abril com uma aula inaugural no auditório da UFF (Universidade Federal Fluminense). O pré-vestibular conta com quadros docentes compostos por profissionais voluntários, formados nas disciplinas específicas e possuem grande desejo de contribuir para a emancipação destes sujeitos e ainda na valorização deste grupo.

No pré-vestibular são desenvolvidas propostas pedagógicas geralmente restritas às experiências que os docentes possuem, portanto são diferentes atuações, o que propõe uma certa liberdade de criar e perceber os movimentos existentes dentro de sala de aula, apesar da vertente “pré-vestibular” já englobar um desafio como um limitador de criatividade, visto que um dos focos mais específicos é o conteúdo que será utilizado em concurso, entretanto as relações vivenciadas no espaço entre a gestão, os professores e os alunos, de acordo com as entrevistas, está muito além do acesso à universidade.

Além da preparação para o ENEM, o GDN⁷ (Grupo Diversidade Niterói), fundado em 24/01/2004, realizador da Parada do Orgulho LGBT de Niterói e Patrimônio Cultural Imaterial, funciona há quatro anos, na mesma sede, oferecendo acompanhamento psicológico aos estudantes, visto que é uma população que, além de ter seus direitos negados, perpassa por vários tipos de violências. O objetivo fundamental é organizar, sem qualquer forma de discriminação, o maior número de pessoas para defender a liberdade de gênero, orientação e

⁷ Para saber mais sobre o Grupo Diversidade Niterói: <<https://www.gdn.org.br/>>

prática sexual de todo e qualquer sujeito, prioritariamente travestis, mulheres e homens transexuais e transgêneros.

Uma das lutas que seguem para a mudança de dados da Antra (2016), que afirma que 90% da população trans no Brasil está na prostituição por falta de oportunidade e 72% do mesmo grupo não consegue concluir o ensino médio. (PROJETO ALÉM DO ARCO ÍRIS, 2016)

Apesar do recorte trans, o grupo de estudantes aptos a se inscrever no preparatório para o vestibular também pode ser composto por pessoas cisgêneros que se encontram ou não em situação de vulnerabilidade social. O curso funciona à noite, durante os dias úteis. Foram observadas infrequências nos dois dias em que estive presente, mas segundo os responsáveis, como era a primeira semana do curso, esses dias foram marcados para que os alunos conhecessem os objetivos do preparatório e se conhecessem também.

Tive acesso a uma entrevista da coordenadora do Prepara Nem, no jornal Folha da Diversidade (2019), material esse que estava sendo compartilhado no espaço. Na ocasião, a mesma afirma que o preparatório para trans foi idealizado a partir do desejo manifesto por pessoas trans de encontrar novas alternativas de subsistência, afirmação da cidadania plena e a conquista de direitos em todos os espaços públicos e institucionais. O coletivo prepara travestis, transexuais e transgêneros para o exame do ENEM, para que ingressem na universidade, consigam diplomas do ensino fundamental e médio e acessem o mercado de trabalho formal. O preparatório para o vestibular surge da necessidade de agregar os municípios da região Leste Fluminense (Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Magé, Maricá e Rio Bonito) em um polo local.

Considerando a fala dos entrevistados, os alunos⁸ rompem estereótipos associados a eles e acreditam que o estudo é uma maneira de transformar as invisibilidades impostas aos mesmos. Importante salientar que a gestão também relaciona o trabalho com os estudantes trans como uma rede de apoio que atua favorecendo e incentivando o projeto de vida de cada um dos seus estudantes e suas lutas na coletividade.

Conversei também com a coordenadora do Prepara Nem do Rio de Janeiro que participou como estudante do Prepara Nem de Niterói - a ação educativa do Rio de Janeiro é

⁸ Neste trabalho, será utilizada a linguagem neutra de gênero, pois é uma forma de comunicação que procura superar a dicotomia entre feminino e masculino. Ao utilizar somente a forma feminina e a masculina, não estariam aqui representadas todas as pessoas, porque existem pessoas que não se identificam com os gêneros feminino e masculino. Para isso, utilizarei o “X” ou o “E” para marcar uma posição política referente à equidade de gênero. Segundo Manual para o uso não sexista da linguagem (2014), o objetivo do tratamento equitativo entre os gêneros é realizado a partir da utilização de um linguajar sem generalizações, visto que a linguagem é o principal meio de reprodução dos nossos discursos, seja de forma oral, verbal, escrita ou gestual e, por isso, o que escrevemos ou reproduzimos deve estar o mais próximo da neutralidade, evitando-se a aplicação sexista da linguagem.

mais antiga - o preparatório do Rio oferece suas aulas em regiões diferenciadas do Rio de Janeiro, ou seja, não possuem um local fixo para as aulas e as demandas do curso neste local são bem diversificadas, já que os estudantes do preparatório para o vestibular, em sua maioria, também são moradores da Casa Nem, uma casa que abriga pessoas trans em vulnerabilidade social. Atualmente, as aulas acontecem em quatro locais diferentes, de acordo com a disponibilidade das organizações que apoiam, todos no centro da cidade, entre eles dois sindicatos (de jornalistas e dos petroleiros) e também na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) no prédio do curso de Direito.

Em minhas visitas ao espaço de Niterói, conheci o local em que as aulas aconteciam que não se estabelecia como um espaço tradicional como uma sala de aula, o local não se assemelhava a um ambiente tradicionalmente articulado com uma ideia de "sala de aula", como tradicionalmente conhecemos. Existia um grande sofá de madeira, sem divisórias, para que os alunos pudessem sentar, mas percebi que alguns se sentiam à vontade para sentar no chão mesmo ou ficavam de pé de vez em quando nas reuniões iniciais da ação.

A frequência inicial nos dois dias iniciais do preparatório foi de 11 pessoas trans que perguntavam sobre a iniciativa e o coordenador da ONG que abarca o preparatório explicava todo o processo de funcionamento no espaço. Na ocasião, o coordenador ainda salientou com o grupo presente que o dinheiro de passagem permanece como um desafio para a instituição. Comentou que nos anos anteriores essa foi uma questão prioritária visto que chegou a perder alguns estudantes por esse motivo, pois alguns deles moravam em Itaboraí e Maricá. Afirmou que para o ano de 2019, estava em processo de conseguir esse auxílio para os estudantes.

O coordenador salientou que qualquer que fosse o desafio do grupo no dia a dia, a prioridade de escuta seria direcionada aos estudantes trans e não aos estudantes cisgêneros que poderiam também estar presentes, já que o foco do preparatório são as pessoas trans; além disso, ressaltou que estava com esperança de captar um maior apoio financeiro para manter a população trans no espaço, porque ao passo em que diminui a presença desses sujeitos no espaço, o debate sobre transexualidade poderia ficar prejudicado. Os alunos concordaram com o que foi dito. Nesses dois dias em que compareci, não havia ainda a presença de aluno que não fosse trans no espaço.

Em entrevista, o coordenador, explicou sobre uma rede apoio que abarcaria esses alunos e deu alguns exemplos como: a existência de um núcleo de atendimento psicológico e um núcleo de atendimento jurídico, as reuniões de vivência LGBTI como espaço de afeto e compartilhamento de estratégias de enfrentamento às violências que vem se espalhando e o cine clube uma vez por mês que atua com temáticas LGBTQIs e vertentes do tipo que geralmente

acontecia no teatro Oscar Niemayer, ao qual, se refere como um grande parceiro que abriu as portas para ocupações e atividades propostas pelo grupo da ONG. Também citou sobre as “feijoadas da diversidade” que acontecem uma vez por mês e as intervenções na cidade de Niterói que ocorriam com microfone aberto.

Afirma que os responsáveis pela ONG são membros criadores e articuladores do Conselho Municipal LGBTI da cidade que acaba sendo o único Conselho Municipal do Estado do Rio de Janeiro e que isso não é motivo de orgulho, já que faltam Conselhos LGBTIs em outros municípios.

1.3 Pré-vestibulares sociais

Os cursos pré-vestibulares organizados para grupos de classes populares ou marginalizadas foram fomentados, sobretudo, a partir do século XX, nas lutas dos movimentos sociais pelo direito à escolarização. Constitui-se pelas iniciativas dos movimentos sociais que elaboram pré-vestibulares que estabelecem o foco em uma população que esteve em desvantagem no acesso às universidades.

Nesse tipo de curso preparatório para vestibulares, fica notória uma aprendizagem que vai além dos conteúdos específicos para a prestação do concurso, um refinamento de consciência sobre os mais diferentes contextos (classe, gênero, raça, invisibilidade, questões sociais, dentre tantas outras), mobilizando os envolvidos num trabalho de solidariedade e apoio.

Nessa época, houve uma explosão de pré-vestibulares populares, mais especificamente para negros e carentes, esse recorte se deu devido às criações de cotas para o acesso às universidades.

Uma vez que embora o foco esteja na preparação para as provas, esses cursos ao proporcionarem esses tensionamentos trazem a dimensão política de debater um sistema assimétrico e excludente. Essa perspectiva dá o tom da prática educacional e alimenta um movimento em rede de conscientização e luta por direitos. (SOUZA, 2019, p. 36)

Alexandre Nascimento em seu trabalho: *Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares* aprofunda questões sobre cursos pré-vestibulares que trabalham com os temas do racismo, do preconceito e da discriminação racial, desenhando como o contexto de leis e ações afirmativas no que se refere aos temas marcam as iniciativas dos surgimentos dos chamados pré-vestibulares para negros e carentes.

No Brasil, existem indivíduos que podem pagar pela educação, especialmente no ensino básico, e esses apresentam chances maiores de continuarem seus estudos. Aqueles que fazem parte das classes populares e dos grupos sociais que não pertencem à esfera hegemônica, ou seja, dos grupos que se apresentam com ideias dominantes, tanto no aspecto cultural como no econômico, lhes são fomentados treinamentos com mão-de-obra específica através de cursos técnicos; ou pode-se seguir resistindo, mesmo através das mais diversas discontinuidades, no caminho de acesso às universidades.

Os pré-vestibulares sociais se apresentam no campo dos “grupos que fazem um discurso radical em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade e outros que atuam na obtenção de resultados imediatos, muitas vezes fortalecendo o discurso privatista na medida em que suas práticas possibilitam dizer que as instituições privadas podem garantir o acesso de estudantes de classes populares”. (NASCIMENTO, 2008, p. 59)

Os pré-vestibulares populares, dentro de qualquer especificidade ou recorte, caracterizam-se como um movimento social, na perspectiva de inclusão social, identidade cultural, cidadania e empoderamento político. São mais extensivos frente ao reducionismo da reprodução de estratégias familiares na busca de sacramentar o acesso de seus filhos às universidades. (NASCIMENTO, 1999; CARVALHO, 2005)

Sua estrutura de funcionamento é similar ao movimento [social], com assembleias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que, trabalham com conteúdos de ‘cidadania’, valorização da identidade étnica, racial, sócia nas salas de aula. Alguns elaboram uma formulação de que o principal não é a aprovação no vestibular, mas a ‘tomada de consciência’ das pessoas, o seu engajamento nas lutas da entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação, visando à formação de grupos com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna (SILVA FILHO, 2004, p.110-111).

Na perspectiva de transformação do sujeito e da emancipação, o fomento desse trabalho de preparação para o vestibular ganhou força na década de 90. Houve um importante movimento, no percurso dos pré-vestibulares para negros e carentes, pela atuação de entidades e militantes do movimento negro, que trouxe demandas para as discussões da desigualdade social na sociedade brasileira. Nesse sentido, os pré-vestibulares populares para negros e carentes já “nasciam” sobre o aspecto da pluralidade política, tanto em relação às agendas comuns para os estudantes, como também ao perfil daqueles que fazem parte da construção deste lugar, deste espaço. (SANTOS, 2005, p. 188; CARVALHO, 2005, p. 190)

O Movimento de Cursos Pré-Vestibulares configura-se como um movimento de movimentos, pois é constituído por múltiplos movimentos (cursos autônomos, redes

de cursos e cursos que são projetos de ONGs, sindicatos, universidades, associações, igrejas etc.) e constituinte de formas não convencionais de fazer política e organizar a luta (não há uma instância centralizadora, uma direção ou coordenação geral, como nas formas de organização mais tradicionais). Mas podemos dizer, entretanto que as práticas desse movimento de movimentos convergem para uma demanda comum: o acesso ao ensino superior (NASCIMENTO, 2012, p.61).

Apesar da demanda comum, muitas iniciativas são vistas para além do acesso à universidade. Nesses movimentos, há uma resposta no que tange as lutas dos movimentos negros além de conquistas para demandas de pessoas carentes. Acerca das percepções dos egressos que perpassaram pela iniciativa em questão, o pré-vestibular é um movimento de colaboração e contribuição para uma vida mais justa e o acesso aos desejos de cada um deles.

Nascimento (2012) afirma que a busca pela inserção de pessoas negras e carentes nas universidades com uma construção política que reconhecia a necessidade de democratizar o ensino superior, de questionar a ausência de pessoas negras nos espaços elitizados das universidades e de promover encontros e debates acerca desta realidade, elevou o patamar dos pré-vestibulares para negros e carentes para importantes núcleos de representação das lutas pelas políticas afirmativas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia o desempenho escolar ao final da Educação Básica. Realizado anualmente pelo Inep, desde 1998, o ENEM colabora para o acesso à Educação Superior. Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

No que tange às estratégias existentes para a ampliação do acesso ao ensino superior para grupos dos menos favorecidos, existem⁹: O SISU (Sistema de Seleção Unificada), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), e os mais conhecidos e considerados os de maior impacto nos últimos anos, são as cotas para estudantes de escola pública e as cotas para negros, além do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

⁹ Em decorrência da adoção do sistema que se encontra em vigor, o Sistema de Seleção Unificada – SISU que é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: http://sisu.mec.gov.br/tiresuas-duvidas#vagas_ofertadas . Acesso: 02 de maio de 2019.

O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Disponível em: Maio de 2019.

O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa> . Acesso em: Maio de 2019.

Embora os programas voltados a segmentos mais amplos possam beneficiar também as pessoas trans, nota-se uma relativa ausência de programas específicos de acesso à universidade para essa população. Em 2004, o programa Brasil sem Homofobia – um Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual – surgiu de uma articulação entre a sociedade civil organizada e o Governo Federal e tornou-se um marco no que tange ao direito à dignidade e o respeito à diferença, e estabeleceu-se como uma iniciativa do poder público na busca de direitos para estes sujeitos.

Atualmente, existem iniciativas desenvolvidas por ONGs voltadas à escolarização desses sujeitos na preparação para o vestibular, mesmo ainda reduzidas em relação aos pré-vestibulares para negros e carentes: O PreparaNEM Niterói (RJ), preparatório pesquisado nesta pesquisa; Pré-Enem Trans Itabuna (BA); Transviando O ENEM Salvador (BA); TranSPassando- UECE Fortaleza (CE); TravestiVest Vitória (ES); Prepara Trans Goiânia (GO); TransVest Belo Horizonte (MG); Transenem Belo Horizonte (MG); Cursinho (R) Existência Belém (PA); Educar e Transformar Recife (PE) Tô Passada Curitiba (PR); TransCidadania São Paulo (SP); TransFormação São Paulo (SP); Cursinho Triu Camipás (SP); TransForma São Carlos (SP) Escola Preparatória da UFABC - Universidade Federal do ABC (SP) TransEnem Porto Alegre - (RS); Manas na Escola Rio Grande (RS); Trans ENEM POA Porto Alegre - (RS) e EducaTrans Aracaju (SE). (SOUZA, 2018, p.88)

Ainda em relação ao ENEM, Rodrigues (2013), lembra que o ENEM autorizou o uso do nome social para transexuais e travestis no ano de 2014. O CNE (Conselho Nacional de Educação), em 2017, aprovou uma resolução que autoriza a utilização do nome social em instituições de ensino e em 2018, o Ministério da Educação, as pessoas trans maiores de 18 anos poderiam solicitar a matrícula nas instituições educacionais usando o nome social, e os menores com a solicitação através do representante legal.

Na dinâmica do acesso à universidade, um movimento mesmo que restrito, segue o formato de cotas em cursos de graduação e de pós-graduação, garantindo o acesso para pesquisadores trans, visto que ainda é mínima a presença desse grupo no ensino superior. Tais ações têm ganhado mais fôlego nas pós-graduações.

Apesar de a Constituição garantir que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa, e de gestão financeira e patrimonial, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, em julho de 2019, posicionou-se intervindo pela suspensão imediata do edital do vestibular da UNILAB (Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira) para pessoas trans, solicitando a anulação a posteriori. Nesse caso, o governo federal adota um tom de

ameaça visto que foi uma decisão judicial, foi uma orientação do MEC para a UNILAB após a fala do presidente da república.

O presente edital tinha como objetivo aumentar a inclusão de transexuais, travestis, pessoas não binárias (que não se identificam totalmente como homem ou como mulher) e intersexuais (que possuem variação de caracteres sexuais, incluindo cromossomos, gônadas ou órgãos genitais que dificultam sua identificação como totalmente feminino ou masculino).

O edital do vestibular havia sido lançado no dia 09 de julho, com 120 vagas, em 19 cursos de graduação, nos campi do Ceará e da Bahia. Dentre os cursos, estavam Administração, Agronomia, Antropologia, Ciências Biológicas, Enfermagem, História, Pedagogia e Química. O Ministério da Educação, em nota, por meio da Procuradoria-Geral da República, questionou a legalidade do processo seletivo UNILAB. O MEC afirmou que a universidade não apresentou parecer com base legal para elaboração da política afirmativa de cotas e, por esse motivo, a universidade solicitou o cancelamento do certame, segundo a revista Gaúcha ZH (2019).

Cursos preparatórios para o acesso à universidade externam limites que segregam corpos nos espaços de estudo. Com base nos grupos populares da sociedade, fomentam discussões no que tange às desigualdades e à negação dos direitos vivenciadas por essa população. (SOUZA, 2019, p. 42)

O aumento dessas práticas educacionais acentua um direito à educação que se faz cada vez mais necessário com a tomada de consciência sobre a importância de manutenção de um diálogo sucinto com a sociedade e com tais grupos que caminham vivenciando seus direitos negados e ainda, atualmente, o retrocesso das poucas conquistas no campo de direitos.

2 SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

Os cursinhos pré-vestibulares atingem os espaços de educação formal na medida em que estes não garantem o acesso ao ensino superior para todos aqueles que terminam o ensino médio e tentam o vestibular. Se a partir do terceiro ano do ensino médio, todos os estudantes pudessem conquistar o acesso à universidade de maneira satisfatória, não haveria a necessidade dos cursos pré-vestibulares. Além desse desafio, os sujeitos que não se enquadram no binário masculino-feminino, ainda perpassam por violências maiores, sentindo-se excluídos pelo grupo escolar (estudantes e profissionais da escola).

Nesse sentido, este trabalho torna possível conhecer o percurso escolar anterior destes estudantes trans no que tange às suas memórias ou às suas discontinuidades escolares por diversos motivos, já que todo esse caminho contribui, de alguma forma, para a sua entrada no preparatório. Em consonância com tal objetivo, este capítulo se incumbirá de reflexões teóricas sobre como a dimensão de gênero/sexualidade pode ser percebida nas escolas.

A partir das reflexões de Gohn (2010), é possível afirmar que a experiência nas quais os sujeitos do pré-vestibular estão envolvidos não advém das forças congeladas do passado, embora seja importante uma memória que dê sentido às lutas do cotidiano. A experiência se recria no dia a dia, na adversidade das inúmeras situações que os mesmos enfrentam.

Agressões físicas e verbais, medidas discriminatórias, tratamentos preconceituosos, ofensas e constrangimentos são constantes na vida escolar das pessoas que não se identificam como heterossexuais. A perspectiva da vivência do diferente nas escolas é um processo doloroso para quem a vive, para os sujeitos que não se ajustam nas regras da heterossexualidade, a qual aponta para um padrão de sexualidade que satisfaz a forma de organização de nossa sociedade.

Existem silenciamento e inabilidade das escolas para aqueles que são vistos como “diferentes” e que escapam do limite da heterossexualidade. (AMARO, 2016; RANNIERY, 2017)

A escola também se apresenta como um espaço de normatização que reflete e reproduz os comportamentos sociais. Não é diferente o que acontece com a questão da sexualidade, o ambiente escolar possui como modelo central de vivência das práticas afetivas e sexuais os moldes da heteronormatividade¹⁰. Assim, tudo que diverge deste contexto se apresenta como

¹⁰ O termo heteronormatividade é compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder

diferente e de difícil aceitação, reforçando práticas preconceituosas e discriminatórias para com as outras formas de vivência das sexualidades.

Para Simakawa (2015) a categoria de heteronormatividade, refere-se tanto as práticas quanto às instituições centralizadas que privilegiam e legitimam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e 'naturais' dentro da sociedade. Também pode ser relacionada ao conceito de "heterossexualidade compulsória" que se fundamenta à invisibilização das experiências não heterossexuais. Storino (2017) afirma que a heteronormatividade estrutura as relações sociais sustentando as concepções binárias, do masculino e do feminino, e excluem da ideia de "normalidade" os corpos que subvertem as regras.

Para além da escola, a família, da mesma forma, exerce uma disciplina que se relaciona com a heterossexualidade, com o casamento entre o "homem" e a "mulher" ou a nomeação de crianças como menino ou menina. Ao apontarem a heterossexualidade como "normal", criam lugar de sofrimento para aqueles que subvertem as regras.

Revelada como um caminho "natural" e "central" e como dimensão de uma sexualidade autêntica, toda a sexualidade e representações de gênero que fujam às prescrições e aos limites corporais são policiadas e evitadas.

Exclusão e hierarquia são geradas por esses padrões normalizadores, segundo Bento (2011), daqueles/as vistos/as como diferentes. Esses regimes de certezas estipulam que "determinadas expressões relacionadas com o gênero e manifestações da sexualidade são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações". (BENTO, 2011, p. 553)

Quando se pensa na homofobia na escola, Louro (2010) utiliza a noção de apartheid sexual e afirma:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia se expressa pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2010, p.29)

Ainda salienta que a homofobia é uma das formas de "manter" a naturalidade das coisas e coloca a linguagem como um meio para que isso aconteça e que seguramente é um campo

de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527168015.pdf>> Acesso em: 07 de abril de 2019

mais eficaz e persistente, visto que constitui a maioria de nossas práticas além de parecer quase sempre “natural”. (LOURO, 2012, p. 69)

A “homofobia” tem sido comumente empregada em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de “indivíduos” ou de “grupos homofóbicos”. A homofobia, mais do que simplesmente se tratar de um conjunto de atitudes negativas, é um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência, diretamente, contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e, indireta e potencialmente, contra qualquer pessoa. (JUNQUEIRA, 2009)

Através da violência física, da exclusão, das invisibilidades, dos cochichos, das agressões verbais, das piadas cotidianas, a transfobia passa a atingir crianças, jovens e adultos nas escolas e também fora delas. Relaciona-se com o fracasso escolar, com a dignidade das pessoas, com seus desejos e projetos de vida, e vai além.

Termo usado para definir discriminação contra pessoas transgênero, a transfobia, intencional ou não difere da homofobia que se refere a orientação sexual, transfobia diz respeito a identificação de gênero. As pessoas transgênero são alvos de preconceito, desatendimento de direitos fundamentais (diferentes organizações não lhes permitem utilizar seus nomes sociais e elas não conseguem adequar seus registros civis na Justiça), exclusão estrutural (acesso dificultado ou impedido à educação, ao mercado de trabalho qualificado e até mesmo ao uso de banheiros) e de violências variadas, de ameaças a agressões e homicídios, o que configura a extensa série de percepções estereotipadas negativas e de atos discriminatórios contra homens e mulheres transexuais e travestis denominada transfobia. (JESUS, 2012, p.106)

Uma das possibilidades para engrossar a luta contra a transfobia é primeiramente reconhecer que existem sujeitos trans nas escolas, não silenciar as diferenças, assumir que existem nos espaços escolares crianças e jovens que não se adequam ao binário masculino/feminino. Uma outra maneira seria descontextualizar orientação sexual do conceito de gênero das pessoas. Entender como a heterossexualidade é produzida nas escolas e seguir atuando nessas frestas. Compreender o gênero no interior de um sistema binário-homem/mulher não cabe mais nas diversas possibilidades existentes.

Na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Argumento contra esse pensamento dicotômico. Centralizando a análise nas dimensões de gênero e sexualidade, passo em revista teorias que vão do determinismo biológico ao construcionismo social, buscando problematizar o uso genérico e banalizado da

expressão "construção social". Assumo que, tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Em consequência, algumas identidades gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Fazendo uso de depoimentos e registros etnográficos, demonstro como se dá a produção de identidades "normais" e identidades "marcadas"; comentando, finalmente, os desafios que a multiplicidade de grupos e "tribos" juvenis coloca para as análises dicotômicas e polarizadas (LOURO, 2000, p.59)

É urgente a necessidade de desvinculação entre o conceito de gênero e a opção sexual, visto que tanto o gênero como a sexualidade “não é algo que existe a priori nos seres humanos” (LAURETIS, 1994, p. 208), e sim, uma coletividade de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais. Para Lauretis (1994), as concepções culturais de masculino e feminino formam um sistema de significações que relacionam o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e ordenações sociais.

Em consonância, Louro (1997) salienta que o gênero se constitui com e/ou em corpos sexuados, ou seja, a biologia não é negada, e sim, a construção histórica produzida sobre as características biológicas, ou seja, a construção social de cada sexo. Nesse sentido, a categoria gênero é entendida como uma construção social das relações em uma arena disputada.

Nicholson (2000) argumenta que para caracterizar as diferenças entre homem e mulher, muitos apelam para explicar as relações entre gênero e sexo e que tal fato ainda está bem presente em algumas teorias fundacionalistas que recorrem à biologia, nas explicações sobre a composição dos corpos como se esses fossem dados abruptos da “natureza”. Isso porque estabelece uma relação mais do que acidental entre a biologia e certos aspectos do comportamento e das características, atitude que vai ao encontro ao que a sociedade estabelece hegemonicamente.

Da mesma forma, a partir do momento em que tais noções são relativizadas, as categorias gênero e sexualidade – bem como as asseverações sobre a “normalidade” ou a “anormalidade” de determinadas sexualidades – podem ser repensadas como construções culturais e não como “verdades” ou “essências” transcendentais e inquestionáveis. (ALÓS, 2011, p. 426)

Atualmente, ainda existem pessoas que pensam que transexuais nascem mulheres ou homens e tornam-se homens e mulheres, Jesus (2010) segue explicando que “todos os seres humanos nascem com um sexo e se tornam alguém de um gênero igual ou diferente desse sexo, não apenas as pessoas transexuais.” (JESUS, 2010, p. 5). Nesse contexto, é importante chamar a atenção que não é característica da mulher ou do homem trans adequar o corpo para demonstrar o que são internamente.

Para Louro (2003), tanto os sujeitos masculinos como os femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, o importante é chamar a atenção de que na dinâmica de gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são construídas, não são acabadas em determinado momento, porque não se pode fixá-las em um momento único, como o nascimento, a maturidade ou a adolescência. A identidade sexual ou de gênero não é estabelecida, são instáveis no percurso do viver e, por isso, passíveis de transformação. Esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se ao longo do tempo como também nas relações sociais.

Em consonância, Bento (2008) afirma que transexuais são pessoas que buscam reconhecimento social e legal para o gênero com o qual se identificam. Enquanto que as pessoas cujo sexo biológico está de acordo com a identidade de gênero, são conceituadas como cisgêneros. (JESUS, 2010)

Como problematiza Andrade (2012), as violências afetam as vivências trans nos espaços escolares, onde suas inconformidades de gênero são negadas e levando-as ao “abandono dos estudos”, camuflando o processo involuntário desse sujeito, processo esse, induzido pela própria escola.

“Na escola é exercida uma pedagogia da sexualidade [e de gênero], legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 1999, p. 31). Tal pedagogia resulta nos altos índices de expulsão escolar e não de “evasão” escolar.

Querendo ou não, as questões referentes à sexualidade perpassam pelas relações sociais nas escolas, elas fazem parte das brincadeiras e das piadas, nos namoros e, inclusive, no grafite dos banheiros, além de estarem presentes em sala de aula, nas atitudes e falas de professorxs e estudantes. (LOURO, 2003)

A teoria queer apresenta-se como uma das respostas possíveis a não propagação dos binarismos construídos em relação ao gênero e à sexualidade, sugerindo que o sexo e o gênero são construções culturais. O termo foi empregado pela primeira vez em 1990, em uma conferência nos Estados Unidos. Uma inspiração para os pesquisadores que estudavam sexualidade e gênero encontrarem instrumentos para pensarem a alternativa de um novo campo de estudos. (LOURO, 2004)

Nessa perspectiva, é possível trazer essa possibilidade para a educação, com a pedagogia queer, que propõe que as informações sobre sexualidade sejam inseridas no currículo e questiona “os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem

os papéis sociais e as identidades dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. (CAVALCANTI, FERREIRA, 2017, p. 18)

De acordo com SILVA (2004), pensar queer significa pensar subversivamente, pensar irreverente. Para Miskolci (2012), tais estudos chamam a atenção para a centralidade dos mecanismos sociais ligados ao binarismo hetero/homo inerente à organização das vidas sociais, mas dão foco a uma política do conhecimento e da diferença. Butler (2000) diz que a teoria queer afirma que a identidade sexual ou de gênero e a orientação sexual das pessoas são consequências de um processo de construção social. Cavalcante (2017) salienta que os teóricos queer quebram a existência das sexualidades “normais” e as “anormais”.

As várias áreas que perpassam as escolas, inclusive as disciplinas que são trabalhadas, foram concebidas sob a perspectiva masculina heterossexual, que se apresenta como normal e, acima de tudo, “natural”, deixando de fora as experiências e a realidade daqueles que transgridem a relação tida como natural e fixa entre o sexo que lhes foi atribuído ao nascer e a identidade e a expressão de gênero que socialmente lhes corresponde, como os gays, homossexuais, travestis, transexuais, mulheres entre outros. “Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões.” (LOURO, 2004, p. 17)

Bento (2011) afirma que o fato de se ter uma vagina ou um pênis não são dados suficientes para que haja as afirmações do tipo: “eu me sinto” ou “eu sou”. A verdade do gênero é a prática. Para os sujeitos trans, não existe a possibilidade de conformação ao sistema binário do gênero, tais indivíduos abririam mão de si e ficariam aprisionados contra as suas próprias verdades, suas existências.

Louro (2000) salienta que as características “físicas” estão fora da cultura e apresentam-se de maneiras estáveis e fixas, sendo, portanto, confiáveis; entretanto, os sentidos nessas marcas alteram-se nas várias culturas e transformam os sujeitos, como os corpos que se modificam com a idade e com a exigência da moda que ocasionam um investimento contínuo por meio de próteses, roupas ou cosméticos. Esses investimentos são incorporados e começam a fazer parte dos códigos de identidade de cada um.

Toda identidade é uma atribuição cultural, que sempre é conhecida e manifestada na conjuntura cultural.

Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas”

definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes. (LOURO, 2000, p. 62)

Uma ideia hegemônica em relação ao gênero e à sexualidade é lançada sobre os corpos de adultos, jovens e crianças. Discursos privilegiados que carregam o “inquestionável” e a força da “tradição”.

A Educação é um dos requisitos para que os indivíduos possam ter acesso a tudo o que uma sociedade dispõe. “O direito à Educação é, sobretudo, o direito de aprender. Não basta estar matriculado em uma escola. É preciso conseguir aprender na escola.” (GADOTTI, 2005, p. 1)

Nos anos 90, o MEC (Ministério da Educação) elaborou um instrumento que se chamou PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), para que professores e outros atores escolares buscassem orientações apropriadas à discussão de orientação sexual e de gênero. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no final de 2017, suprimiu os termos “gênero” e “orientação curricular”, o que representa um retrocesso em relação às discussões sobre as temáticas.

Gohn (2010) reitera que a luta pela educação envolve a luta por direitos, visto que estes são parte da construção da cidadania. Os movimentos sociais pela educação envolvem temas de conteúdo escolar como também os de gênero, direitos humanos, religiões, qualidade de vida, paz, direitos culturais, dentre outros.

O tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais. Partir da ótica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral baseado nas necessidades e experiência acumulada historicamente dos seres humanos e não nas necessidades de mercado. A ótica dos direitos possibilita-nos a construção de uma agenda de investigação que gera sinergias e não compaixão, que resulta em políticas emancipadoras e não compensatórias. Fora dessa ótica, caímos nas políticas focalizadas, meras justificativas para políticas que promovem uma modernização conservadora. A ótica dos direitos como ponto de partida poderá nos fazer entender as mudanças sociais em curso. (GOHN, 2010, p. 42)

A construção dos diálogos sobre gênero e sexualidade, além da reflexão sobre o direito à educação, proporciona saber que as regras existem, mas sempre e cada vez mais existirão aqueles e aquelas que irão romper e transgredir as estruturas, como esses jovens studentxs trans que disputam seu direito de expressar-se estabelecendo para as instituições escolares que um desafio está posto no que tange ao acolhimento desses indivíduos.

Tantas pessoas trans subvertem o que é dado como normal. É preciso ter coragem. São os vistos como diferentes, e as diferenças em nossa sociedade ainda existem a partir de pressupostos e julgamentos, entretanto pode-se compreender as diferenças de outras maneiras.

2.1 Pela expansão da visibilidade trans

O grau de invisibilidade social das pessoas trans no Brasil é tão grande que não existem censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou estudos do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) que possam mapear esse segmento pelo país para poder fomentar políticas de Direitos Humanos, no combate à violência e na criação de Políticas Públicas de Estado para atender às demandas.

O silêncio foi e é o maior inimigo da promoção de direitos, na medida em que assuntos importantes tornam-se invisíveis, sem entrar em agendas de discussões políticas para a elaboração de metas e programas necessários. Nesta parte da dissertação, serão apresentadas tentativas de silenciamento a esse grupo que ocorrem no interior das práticas hegemônicas e contribuições, para se pensar em projetos de reconhecimento das pessoas trans, no que tange à visibilidade e legitimidade social destas pessoas que lutam para mudar as invisibilidades em que estão submetidas na sociedade.

Segundo Silva (2013), a invisibilidade diária da população trans é uma consequência da falta de reflexões sobre esse aspecto no contexto educacional, que pode ser explicada pela ausência de biografias ou narrações ou pela falta de uma construção de uma memória coletiva daqueles(as) que não fazem parte da memória e história oficial. Os que não se enquadram segundo a norma heterossexual não possuem um lugar na história oficial.

A homossexualidade e os grupos cuja sexualidade não se enquadrava dentro dos padrões normativos são frutos do século XIX, pois anterior a esse período, as práticas sexuais relacionadas aos mesmos eram consideradas sodomitas, atividades essas, avaliadas como transgressoras, pecaminosas e sujeitas a intervenções punitivas, encontravam-se como desviantes das normas socialmente estabelecidas como padrão. Desta maneira, para as pessoas praticantes desse tipo de “desvio”, só lhes restava neste momento a segregação em todas as esferas de sua existência, a social, sexual e afetiva, ausentes de direitos, impossibilitados de exercerem oficialmente suas vozes. (SILVA, 2013, p. 80)

Dessa forma, na visão de Silva (2013), manifesta-se uma memória coletiva que é construída a partir da marginalização, sofrendo com tentativas de adaptações ou de silenciamentos para que pudessem ser fundamentadas pelos padrões heteronormativos. É

preciso resgatar histórias e memórias desse grupo negativado. “Não se pode pensar em acesso pleno ao direito, se o direito à memória e à história é negado.” (SILVA, 2013, p. 88)

As invisibilidades impostas a essa população é uma forma de violência. “As políticas de reconhecimento requalificam a visibilidade da identidade de um grupo, valorizam sua cultura e reivindicam suas especificidades.” (SOUZA, 2019, p. 56)

A SECADI/MEC¹¹ - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - que tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, no último censo demográfico de 2000, mostra que a população brasileira é constituída por cerca de 51% de mulheres e 49% de homens. Em relação aos estados, a proporção varia muito pouco. O Nordeste é a região mais feminina, com 51,1% de mulheres, ao passo que o Norte é a mais masculina, com 49,7% de homens. Entretanto, caso se queira trabalhar com duas das demais categorias de orientação sexual – gays e lésbicas – as estatísticas públicas nada nos têm a dizer. Na área educacional, não existem informações sobre o acesso, desempenho escolar e a universidade, questões que ainda permanecem silenciadas para as políticas públicas.

Apenas no ano de 2018, a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) oficiou a Defensoria Pública da União a respeito da inclusão de temas relacionados à população de Travestis e Transexuais no Censo do IBGE previsto para 2020, entretanto o Censo/2020,

¹¹ A SECADI/MEC foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 [4], ação que se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”,

As atribuições que competiam à Secadi estavam no decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 [3],

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012); disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>

previsto para acontecer, não há nenhuma orientação existente em relação à população LGBTI, mesmo diante de tal ação ajuizada pela Defensoria Pública da União.

Nesse sentido, é notória a dificuldade de diálogo com o Estado, em seus três níveis, de linhas autoritárias, quando da extinção das instituições de participação social e comitês de discussão, inclusive frente ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (ANTRA, 2020)

Não havendo dados específicos sobre a realidade de crianças e jovens que não se adequam no binário padronizador homem-mulher dentro dos espaços de educação, pouco se saberá sobre os desafios existentes, especialmente quanto às suas especificidades.

Os grupos que vivem de acordo com os padrões estabelecidos pelo binarismo masculino-feminino, que se apresentam no interior de um contexto hegemônico, sentem-se superiores aos sujeitos trans, marginalizando, rejeitando, estigmatizando e excluindo-os do seu convívio social.

O reconhecimento social e legal de suas identidades de gênero não é pouca coisa, são demandas legítimas

Que para além do aspecto político que se possa atribuir, são psicológica e socialmente tão mulheres e tão homens quanto aqueles que, respectivamente, possuem ovários ou testículos, vaginas ou pênis, porque tanto essas pessoas quanto aquelas tiveram suas identidades como homens e mulheres construídas para além do tipo de gametas que produzem (óvulos ou espermatozoides). (JESUS, 2011, p.4)

Algumas falas se perpetuam em nossa sociedade, sem ao menos serem questionadas, como cita Bento (2011): “Menino não chora”, “Menina não joga bola”, “Isso é coisa de viado”. Essas crenças são repetidas por inúmeras pessoas e também pelo Estado. A invisibilidade é demonstrada quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto” aparece no discurso para ser eliminado. “É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo.” (BENTO, 2011, p. 552)

Da mesma forma, a tal violência do não reconhecimento está presente mesmo quando não há indícios óbvios de discriminação ou de mal-estar. Adultos, crianças e jovens “desenvolvem estratégias de vivência ou até de sobrevivência no espaço escolar, a violência está presente na interdição da autenticidade: «disfarçar», «não poder ser quem se é» ou «invisibilizar-se» na escola”. (SALEIRO, 2017, p.13)

É preciso questionar as verdades e identidades que tentam nos impor na medicina, no direito e na sociedade em geral. É preciso construir uma nova história a partir destas supostas verdades dominantes, destruindo-as, quando necessário, com as armas

resgatadas de passados esquecidos ou de futuros desejados. É imprescindível compreender cada morte de uma irmã travesti, seguida de desrespeitos vários nos meios de comunicação, como uma extensão palpável do projeto colonial europeu, cinicamente cristão, violentamente esbranquiçador e comprometido com a regulação dos corpos e suas interações sexuais. (VERGUEIRO, 2015, p. 170)

Torna-se urgente ampliar a visibilidade social das pessoas trans, e tal ampliação está diretamente relacionada ao aumento dos seus direitos civis. Organizações sociais devem saber lidar com as pessoas que não se adequam ou que se deslocam entre a premissa feminina/masculina. Tal indiferença faz com que essas pessoas sejam submetidas a todo tipo de constrangimento.

De acordo com a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais, no ano de 2016, trezentos e quarenta LGBT's foram mortos no Brasil. Esse número revelou que a cada 25 horas uma vítima foi assassinada no país, unicamente por sua orientação sexual. Em 2017, até o início do mês de março, 117 pessoas foram assassinadas no Brasil devido à homofobia, conforme informação do Grupo Gay da Bahia (GGB).

O Brasil continua sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. O país passou do 55º lugar de 2018 para o 68º em 2019 no ranking de países seguros para a população LGBT. Uma pesquisa inédita realizada pela ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) demonstra que 99% das pessoas LGBTI não se sentem seguras no Brasil, pela falta de ações por parte do Estado e pela dificuldade de identificação dos agressores/assassinos que impactam os números relevados.

Conforme a ANTRA (2020), no ano de 2019, apenas seis estados aplicam a Lei Maria da Penha para Travestis e Transexuais no país: Acre, Pará, Piauí, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, mas ainda de forma muito pouco eficaz. A exclusão familiar e a escolar, a impossibilidade de atuação no mercado de trabalho, o não reconhecimento das identidades trans, além de outros aspectos levam a marginalização dessa população. As Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, infelizmente, ainda não se apresentam preparadas para os casos de violência das pessoas trans. Nesse sentido, é o Estado é o que mais violenta esses sujeitos.

Nesse contexto de atendimento insipiente ou até inexistente direcionado às pessoas trans, de maneira que podem ser agredidas nas próprias instituições que deveriam protegê-las, os resultados são casos de violência realizados pelos parceiros que se sentem livres para acionar suas fúrias e também agredir, machucar e até matar.

Em 2004, O Programa Brasil sem Homofobia que abarcava a ação do Projeto Escola sem Homofobia, sofreu muitas críticas da sociedade. Esse lançamento se deu através da Secretaria

Especial de Direitos Humanos com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.” (BRASIL, 2004, p. 11)

Muitas manifestações, ao contrário do funcionamento do projeto, tornaram-se parte do panorama que nos foi revelado e que convivemos até os dias de hoje. O kit sugerido era composto por um caderno, uma série de seis boletins (Boleshs), três DVDs (Torpedo, Boneca na Mochila e Medo de quê?) com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para gestores e educadores. O Caderno Escola sem Homofobia, um dos principais componentes do kit, apresenta diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativo e legal, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para os educadores trabalharem o tema em toda comunidade escolar, visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar. As propostas de dinâmicas contidas no caderno têm interface com os DVDs e boletins. (SILVA, 2015)

Tais cadernos foram vetados como consequência de pressões feitas pelos deputados do Congresso Nacional. Uma campanha foi executada por setores evangélicos e conservadores para desvalorizar e desprezar o material que foi apelidado de “kit gay”. “São temas muito estigmatizados e pouco compreendidos”, explica Vera Lúcia Simonetti Racy, uma das coordenadoras da criação do kit do material educativo em entrevista à revista Carta Capital. (OLIVEIRA, 2011)

Em 2014, mediante a atualização do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, documento promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, grupos tiranos atacaram uma de suas metas: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” (BRASIL, 2010, p. 1)

Persiste a inexistência de dados sobre esses grupos, como já colocado anteriormente, entretanto esse fato não significa ausência de problema, e sim, ações de total indiferença daqueles que elaboram as políticas públicas educacionais relacionadas ao quadro de discriminação e violência em que as pessoas trans estão submetidas (BRASIL, 2007). “Pessoas que vivem em paradoxos identitários estão sujeitas ao não reconhecimento por manterem uma relação crítica com as normas e, portanto, serem consideradas menos humanas do que as “ajustadas”, as “normais” (PINO, 2007, p. 165)

Uma grande contribuição para a ampliação do acesso de grupos trans nas universidades foi a legalização e aceitação do uso do nome social. O Exame nacional do Ensino Médio

(ENEM) no ano de 2014 reconhece o nome social para a realização da avaliação e proporcionou um efeito imediato nas inscrições de candidatas trans que participaram em 2015. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o crescimento foi de 172% em relação ao ano anterior, saindo de 102, na edição de 2014, primeira que aceitou o uso, para 278. Em 2016, o aumento foi de 46%, tendo sido atendidas 408 solicitações. Ao todo, foram recebidas 842 solicitações, sendo 434 negadas por não atenderem às exigências do Edital, principalmente no que diz respeito ao encaminhamento de documentações. Assim, sendo 102 em 2014, 278 em 2015 e 408 em 2016, foram utilizados 788 nomes sociais no Exame. No Rio de Janeiro, foram atendidas 33 solicitações em 2015 e 35 em 2016.

A visibilidade trans do dia 29 de janeiro trata, eminentemente, da luta pelas demandas políticas trans. No lançamento de uma campanha nacional, o dia é conhecido como o Dia Nacional da Visibilidade de Transexuais e Travestis. A data foi criada em 2004, elaborada por lideranças do movimento de pessoas trans, em parceria com o Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde. O evento de lançamento da campanha que foi nomeada “Travesti e Respeito: já está na hora dos dois serem vistos juntos” teve o intuito de promover a cidadania e o respeito entre as pessoas e de mostrar a relevância de suas ações ao Congresso Nacional. Um primeiro ato nacional organizado pelas próprias trans. A partir dessa ação, entidades e ativistas saem às ruas e ocupam espaços políticos no exercício da cidadania, buscando transpor preconceitos, discriminações e violência que afetam especificamente as pessoas trans.

“Dignidade. Essa palavra é um direito continuamente negado a mulheres e homens transexuais pelo poder público, um dos vários representantes de uma sociedade excludente, na qual não se espera que as pessoas sejam o que são, mas sejam o que se espera delas” (JESUS, 2010, p. 9)

Nessas questões, é sabido que as políticas públicas são restritas e até inexistentes, portanto torna-se urgente que haja uma transformação de consciências e mentalidades, e não somente de leis.

3 **DIVERSIDADE E DIFERENÇA – CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM E SE REPELEM**

A partir das experiências escolares dos entrevistados nesta pesquisa, pode-se aferir que a cultura escolar trabalha com a perspectiva da homogeneidade, na vertente do pensamento do “somos todos iguais” e não da diferença. As reflexões que poderão surgir através dos debates sobre a diferença nos ambientes escolares podem contribuir para o entendimento sobre as questões de gênero e sexualidade e, inclusive, trazer a compreensão do quanto é oportuno o diálogo acerca desses entendimentos. Para tanto, é necessário que se entendam os aspectos relacionais entre diferença e diversidade, visto que esta se mostra como uma ideia de um grande “guarda-chuva” que pode unir as diferenças, mas que pode também invisibilizá-las.

O fomento pelo trabalho com a diversidade nas escolas demonstra uma reflexão social necessária que pode revelar um percurso de possíveis respostas às demandas dos mais diversos grupos sociais e culturais. Ainda acolhem os discursos de coletividades e comunidades, como: “Os movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há décadas, o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnico-raciais e culturais” (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 86). Por outro lado, utilizar a diversidade em quaisquer contextos pode potencializar uma estratégia de esvaziamento das diferenças.

A Declaração da UNESCO acerca da diversidade cultural aponta para a elaboração de políticas que é evidenciada no segundo artigo:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais, a um só tempo, plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. (USP DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2001)

A diversidade é abraçada nas instituições e nas escolas, no entanto tal feito não basta para que as diferenças sejam respeitadas e mesmo os trabalhos com a diversidade podem não incluir os diferentes nas diversas ocasiões.

O fomento à diversidade reivindica espaços de reconhecimento e não deixa de ser uma estratégia que responde ao arranjo social pertinente em nossa sociedade, mesmo em um modelo hegemônico estruturado. As discussões a respeito da diferença vêm, em geral, se apoiando em

“um vago e benevolente apelo à tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença. (SILVA, 2000, p. 73).

Face ao exposto, iniciam-se algumas problematizações que têm como intuito fomentar estratégias de diálogos para os espaços escolares e educativos. A diversidade tem muitas versões e não implica especificamente na negação da diferença individual. Os dois não são necessariamente incompatíveis, por isso não precisam ser colocados em oposição.

O termo *diferença* pode dialogar com os possíveis impasses educacionais e trazer possíveis percursos para se pensar a escola. Bento (2006) afirma que a riqueza de uma nação está na compreensão de uma sociedade diversa e plural que entenda a diferença como uma condição do próprio ser humano, e não como uma anormalidade. Fala-se sobre a diversidade e a diferença como se fossem sinônimos, entretanto existem diferentes concepções que recaem sobre esses termos.

Burbules (2003) salienta que os diálogos referentes à diferença, como também em relação à diversidade, ampliam as possibilidades de se pensar as novas existências humanas, as escolhas diferentes das que existem hegemonicamente, e, dessa forma, aprendizagens serão adquiridas ao se conhecer modelos de vida alternativos. Tais experiências já fazem parte de nossa sociedade e não deixarão de existir, independente de se querer conhecê-las ou não.

Abramowicz et al. (2011) apresenta noções sobre tais conceitos: a primeira noção como aquela que trata a diversidade e/ou as diferenças como contradições que podem ser harmonizadas, utilizando-se, por exemplo, da tolerância; a segunda noção é a utilização da palavra diversidade ou diferença como uma maneira para aumentar as demarcações do capital, através da comercialização dos territórios de existência e das formas de vida; e por fim, a dimensão que enfatiza as *diferenças* como produtoras de diferenças que não se apaziguam, visto que não se apresentam como contradições.

A temática da diversidade, a partir da década de 90, tornou-se um tema transversal no que tange ao currículo.

O documento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) é apresentado como um currículo mínimo de conteúdos a serem ofertados no sistema educacional. Cabe destacar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma política educacional dirigida para uma educação na perspectiva da diversidade. Logo de início o documento afirma que a educação deve ser voltada para a cidadania, os vários termos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são tratados como temas a serem incorporados, seguindo uma conexão entre a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo. (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 90)

Tal relação entre a vida social dos estudantes e os conteúdos trabalhados nos espaços escolares pode demonstrar um aspecto central que auxilia os temas sugeridos pelos PCN's.

No debate nacional, algumas ações são incluídas sobre a égide da diversidade e não da diferença. O movimento negro, por exemplo, segundo Abramowicz et al. (2011), articula a questão da raça como uma categoria analítica e de luta política, dimensão também incorporada pelo movimento como uma tática da luta.

O diálogo entre os diferentes grupos é possível, e nessa perspectiva,

[...] é possível identificar nestas matrizes que a diversidade tem um caráter universal, pois é uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem então ser trocadas. Uma das problemáticas decorrentes é que a cultura acaba perdendo sua matriz singular e torna-se um conceito universal, como o biológico. Propostas como a criação de currículos comuns, buscando o que é comum entre as culturas, são correntes no campo educacional. Ao fazer isso, há um processo de tornar estas culturas componentes de uma universalidade, supondo-se possível retirar a estratificação que o poder opera, ou supor que não há relações de poder. (ABRAMOWICZ et al., 2011, p.92)

A perspectiva pós-estruturalista aponta para a impossibilidade de um processo totalizante, de um processo que abranja outros processos mais específicos. Para esta vertente, a diferença não se atenua, visto que a função da diferença não é apaziguar, e sim, diferir: “a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las”. (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 92-93)

O tópico da “diferença” tem se situado no primeiro plano da reflexão nos estudos de educação e nos estudos culturais. Em parte, uma ênfase na diferença, e principalmente nas interpretações pós-estruturalistas da diferença, é expressão da desconfiança pós-moderna em relação à “metanarrativas” e discursos unificadores em geral. Ao mesmo tempo, é também a expressão de uma tendência política, um quadro de referências com base no qual os grupos podem discutir sua singularidade e traços distintivos em contraposição à concepção de comunidade, solidariedade ou consenso Liberal, que tendem a enfatizar necessidades e interesses comuns. (BORBULES, 2003, p. 159)

Problematizar a diferença, segundo Burbules (2003), sugere um desafio, já que pode ser apresentada a partir de entendimentos errôneos. As compreensões equivocadas relacionadas aos objetivos educacionais fazem crescer a defesa por ambientes educacionais organizados em torno de grupo mais homogêneos. Dessa maneira, manifesta-se a tensão entre homogeneidade e diversidade na prática educacional contemporânea:

Por um lado, o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas [...] e por outro lado, o desejo de atender diferentes necessidades e formas de aprender as diferentes orientações culturais e as diferentes aspirações a respeito de trabalho e

modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas. (BURBULES, 2003, p.161)

Desse modo, as tensões entre homogeneidade e diversidade vêm aparecendo constantemente nas teorias e práticas da educação moderna. Por um lado, o desejo por uma educação que possa oferecer iguais possibilidades e que atinja um número maior de pessoas ganha peso, e por outro, busca-se atender às particularidades de um grupo cada vez mais heterogêneo.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como os problemáticos, os doentes, os indesejáveis e a maioria sem volta? (SEESP / SEED / MEC, 2010, p.9)

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (SEESP / SEED / MEC, 2010, p.7)

Brah (2006) afirma que um caminho possível para a desejada prática educacional, no que tange às diferenças, é a valorização dos grupos que se encontram eliminados de um currículo que se baseia no eurocentrismo e na heterossexualidade¹². O trabalho com a diversidade nas escolas acaba valorizando os grupos marcados pelas diversas diferenças que se apresentam, mas não torna notáveis as diferenças entre os sujeitos que se encontram no interior desses grupos.

Citando um caso parecido, Burbules (2003) exemplifica: quando os professores exercem uma curiosidade ou um deslumbramento pela linguagem vivenciada nas comunidades, mas eles mesmos fazem parte de uma linguagem hegemônica que pode excluir ao invés de incluir, dessa maneira, tencionam um “saber legítimo” que é imposto aos grupos dominados. Diante dessa questão, acabam atuando com tolerância em relação a uma série de diferenças para adentrarem no grande bordão do “somos todos basicamente iguais”. (BURBULES, 2003, p. 162)

Ter que tolerar o que é diferente quer dizer ter que suportar, aturar, permitir, ou seja, demonstra superioridade sobre o outro. A tolerância é uma grande armadilha. As diferenças que se manifestam não são para serem toleradas. Pode-se promover a diversidade e, ao mesmo tempo, debruçar-se para as diferenças.

¹² Heterossexualidade – Com base em Louro (2000, p.10), a normatividade opera fortemente no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como natural e também como universal e normal. [...] Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais.

Notoriamente, existe uma multiplicidade de formas de como a diferença pode ser construída, “o conceito de diferença se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados”. (BRAH, 2006, p. 374)

Segundo Burbules (2003), existem duas formas principais para se pensar a diferença: uma é através da classificação/categorização, o que para o autor é uma visão problemática, já que favorece as desigualdades sociais e as classes dominantes; e a outra forma é pensar dentro do pressuposto da semelhança e depois tentar classificar as diferenças como desvio de modelo, nesse caso, contra-argumenta que é preciso assumir a diferença como uma condição geral.

Ao manter as diferenças entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes defendidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe “livre expressão”, mas em um âmbito extremamente limitado, além disso um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à contestação. (BURBULES, 2003, p. 173)

Demonstrar abertura pode ser um aspecto de esperança para algumas populações que se inserem em uma sociedade, da qual, todos fazemos parte. Uma escolha que proporcionará para muitos sujeitos uma melhoria da qualidade de vida, além de mais esperança para seguirem a vida sendo quem são.

É sabido que existem relações de poder em todas as direções e relações que advêm da sociedade, e na perspectiva dos interesses hegemônicos, é importante que se percebam os predomínios daqueles que são “invisíveis” no contexto escolar e que dependem dos olhares dos que olham e decidem. Conforme Brah (2006), os marcadores da diferença são produções que constroem tanto a posição de opressão como a de privilégio.

Burbules (2003) continua explicando que a diferença é uma noção fluída e transitória e ressalta o perigo de quando se define diferença como diversidade, já que as diferenças no interior dessa diversidade acabam não sendo pronunciadas.

O autor salienta que a diferença e a diversidade não possuem significados iguais, no entanto, por muitas vezes são palavras utilizadas como se fossem sinônimos, mesmo existindo diferentes entendimentos sobre o que seriam diversidade e diferença. Em geral, essa “igualdade” entre esses conceitos esconde desequilíbrios coletivos e, especialmente, as diferenças.

Ainda ressalta que existe uma série de pressupostos em relação à diversidade: o jargão “somos todos iguais” apresenta-se como sinônimo de “vocês são como nós” ou (deveriam ser);

a posição da tolerância à diversidade que, de forma geral, acomoda as características que são vistas como hegemônicas inibindo outras diferenças possíveis. Tudo isso pode causar danos e sofrimentos, uma diferença que é julgada como num quadro de referências, sempre a partir de um ponto, sendo esse ponto sempre o mais “apropriado”.

Mais específico e dando ritmo pedagógico para um maior entendimento, Burbules (2003) aponta cinco formas de se entender a diferença associada à diversidade. São elas: *Da diferença como variedade*, de abordagem categorial, referindo-se a diferentes tipos no interior de uma categoria particular, como diferentes tipos de árvores; *Da diferença em grau*, pontos diferentes de um ponto contínuo e coerente, de mesma qualidade, mas em distintos graus como os testes de QIs; *Diferença de variação*, uma combinação diferente de certos elementos, mas mantendo os elementos básicos, como as variações musicais; *Da diferença de versão*, como uma variação, não altera o conceito chave, mas difere as interpretações, deixam inalterados os elementos chaves de um modelo dando sentidos diferentes como diferentes versões de uma peça de teatro; e *Diferença de analogia*, mesmo quando a diferença é única, atende a um quadro de referência semelhante a um outro contexto, diferenças relativas não a modelos comuns, mas a modelos paralelos comparáveis como, por exemplo, A está para B como C está para D.

Essas cinco formas representam a diferença como diversidade, “como pontos ternos de comparação e contraste, mais do que como elementos de uma identidade vivida, representada. Também dão uma atenção insuficiente ao caráter da diferença” (BURBULES, 2003, p. 172), entretanto as diferenças apontadas auxiliam o entendimento sobre as formas de diferenciações na dimensão de um discurso da diversidade, apesar de todos os discursos da diversidade estruturarem a diferença de uma forma limitada.

A noção da diversidade usada no discurso liberal para dar uma ilusão de harmonia pluralista. Essa harmonia reprimida só é conquistada com base em termos tácitos de normas sociais construídas e administradas pelo grupo dominante para criar uma ilusão de consenso. É uma noção ideológica que obscurece o exercício do poder. As normas sociais no interior do quadro de referências em que a diversidade é valorizada só servem para conter expressões de diferença cultural. (BURBULES, 2003, p. 172-173)

Voltando à afirmação de que o trabalho com a diversidade, no recorte de gênero e de sexualidade, não acontece de forma com que todos os diferentes se sintam representados, é fundamental que se entenda que os jogos de oposição (homem/mulher, macho/fêmea, menino/menina) não auxiliam as pessoas trans. Tratar o masculino/feminino como contrários reafirma uma questão de poder onde um deles sempre exercerá uma influência sobre o outro, e

isso acontece com todos os dualismos. É como se estivessem sempre em oposição e que nunca pudessem se complementar.

O conceito da diferença não assegura uma perspectiva consensual, as diferenças são vividas, mudam nos percursos, mostram-se de outras formas, não fomentam semelhanças, e por isso, qualquer tentativa de classificação será desapontada, salienta Burbules (2003).

O autor, assegurando um maior aprofundamento, sugere o entendimento de mais três formas da diferença além das já citadas: a *diferença além*, a *diferença no interior* e a *diferença contra*. A *diferença além* não apenas como um indicador da diversidade, mas uma qualidade pertencente às convivências societárias. Um questionamento aos quadros de referências. Como exemplo, o autor cita a construção de uma família, todos conhecem os possíveis contextos, entretanto, existem culturas que não realizam nenhuma prática desse tipo e não sabem como nominar as “relações de família” como a nossa sociedade entende e conhece. Nesse sentido, essas diferenças causam perplexidade e estranheza.

A *diferença no interior* indica que as categorias não são totalmente estáveis, trazendo que a “coerência” da identidade (uma coisa é o que é) deve ser compreendida na relação de diálogo e julgada contra um padrão de normalidade. Como exemplo, o autor aponta o estereótipo masculino que apresenta características físicas que vão ao encontro de uma normalidade esperada, entretanto várias vivências dos estereótipos masculinos não condizem com o que se espera, como no caso da homossexualidade. Quando se pensa nos egressos entrevistados desta pesquisa, verifica-se que os mesmos vivem essa diferença, expressando-se, brincando e transgredindo as normas estabelecidas. E por que não fomentar que todas as pessoas possam viver demonstrando quem são em seu interior e não serem vistas como os diferentes?

Louro (1997) salienta que o masculino é a norma, é a regra e que, por isso, os estudos de gênero são importantes. Aponta o gênero como uma das dimensões da vida e aponta que as mulheres e os homossexuais, historicamente, têm sofrido mais. De certa maneira, o universal é pensar o masculino, mas é importante se dar conta que a masculinidade é produzida na vida. O homem vai se fazendo homem ao longo da vida como a mulher vai sendo produzida também.

Por último, Burbules (2003) sugere a *diferença contra* apontada como uma forma de questionamento aos discursos dominantes, incorporada mais amplamente à dinâmica social e política de nossa sociedade. Como exemplo, explica a expectativa da sociedade em que o indivíduo trabalhe, case e tenha filhos, mas que muitos desejam seguir outros percursos, buscam outras coisas e não só casar e ter filhos.

Essas três versões sobre a diferença representam uma crítica teórica às visões categoriais e às visões de tolerância,

[...] quanto uma crise política da versão liberal do pluralismo que enfatiza a compreensão e a tolerância (sim, e “diálogo”) entre as diferenças – mas as diferenças que são dadas, definidas dentro dos limites que não prestam atenção suficiente às dimensões contestadas, instáveis e cambiantes da diferença à medida que as pessoas as vivem e representam. Esses discursos, de formas diferentes, embora relacionadas entre si, discutem formas de diferenças não assimiladas – diferenças que resistem à categorização ou comparação em termos do semelhante. (BURBULES, 2003, p. 178)

A escola também se apresenta como um espaço de normatização que reflete e reproduz os comportamentos sociais. Não diferentemente acontece com a questão de gênero e sexualidade. O ambiente escolar possui como modelo central a vivência das práticas afetivas e sexuais nos moldes da heterossexualidade. Assim, tudo que diverge deste contexto se apresenta como diferente e de difícil aceitação, reforçando práticas muitas das vezes preconceituosas e discriminatórias para com as outras formas de sexualidades.

O gênero é social e vai além do sexo biológico, entretanto o que é fundamental é a autopercepção e a forma como o indivíduo se expressa socialmente.

Na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Argumento contra esse pensamento dicotômico. Centralizando a análise nas dimensões de gênero e sexualidade, passo em revista teorizações que vão do determinismo biológico ao construcionismo social, buscando problematizar o uso genérico e banalizado da expressão "construção social". Assumo que, tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Em consequência, algumas identidades gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. (LOURO, 2000, p.59)

É preciso problematizar estratégias que normalizam, é preciso dificultar os caminhos daqueles que tencionam repetir e enquadrar os diversos modos de viver. Continuamente, empenhar-se em combater os que elaboram e protegem as categorias e as delimitações com o foco na manutenção dos poderes no dia a dia.

O discurso sobre a “sociedade diversa” gera materiais didáticos no campo da educação. É bastante confusa a decisão sobre quais os conceitos que precisam ser trabalhados nas salas de aula. O emprego impreciso das palavras diversidade e diferença serve para esvaziar o social e o político do que significam tais palavras, esvazia a diferença, visto que o objetivo é a retirada da diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça, de fato, nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ et al., 2011)

Com padrões únicos de análise e julgamento, classificam o “outro” como inferior ou fracassado e nesse modo de compreensão da diferença, “propõe-se a tolerância a alguns

coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores.” (ABRAMOWICZ et al., 2011, p. 94)

Os sujeitos trans não desejam tolerância, pois não são inferiores a ninguém. O racismo, a discriminação, a violência e o preconceito excluem a diferença, colocando-a no lugar do desvio, e nossa sociedade atua ativamente em favor dessa lógica.

Bento (2011) salienta que quando uma criança nasce, encontra uma complexa rede de desejos e expectativas para o seu futuro, levando-a em consideração para projetá-la ao fato de ser um/a menino/menina, ou seja, ser um corpo que tem um/a pênis/vagina.

Ainda conforme a autora, existe uma estrutura arquitetada e presunções sobre gostos, vivências e modos de se relacionar que acabam antecipando resultados ou influências que se julgariam antes dos porquês. Esse caminho inicia um processo de comprometimento deste sujeito de várias maneiras. É sobre atribuir um aspecto de gênero, propostas já evidentes no nascimento.

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. A declaração "É uma menina!" ou "É um menino!" também começa uma espécie de "viagem", uma viagem é defendida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares relativamente distantes e, em geral, se supõe que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo. Mas talvez se possa pensar também, numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no “outro” distanciado e longínquo. (LOURO, 2004, p.15)

Pensar nesse “outro” distanciado e estranho às nossas percepções estimula uma violência cometida contra as pessoas trans. Tratando a diferença como aquilo ou aquele que é estranho, o que vem do outro e nunca de nós mesmos. Por esse ângulo, a crença de se viver na busca pela homogeneidade seria mais apropriada do que intensificar ou demarcar e respeitar as diferenças?

No fomento das discussões sobre as diferenças, é possível adentrar em um caminho de novas descobertas, um caminho de justiça social. Tais entendimentos se aplicariam de forma maleável, sem a utilização das distinções para julgar, já que quando se propaga uma ideia de que o “outro” é diferente, essa ideia já faz parte de um julgamento, mesmo que prévio.

O caminho ainda apresenta mais desafios quando se pensa na instituição: escola. A mesma, que se apresenta como instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. (BENTO, 2011)

Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil da disseminação. (BENTO, 2011, p. 556)

Nesse sentido, não há como culpar só a escola sobre tais experiências escolares, visto que a sociedade fomenta e dita que a normalidade está na heterossexualidade, como se a mesma não fosse produzida.

Vale lembrar que, nesta pesquisa, ao tentar entender as experiências escolares dos estudantes trans até chegarem ao pré-vestibular, duas questões foram apresentadas: a exclusão e a evasão vivenciadas por eles, em algum momento, no Ensino Básico. Diante do exposto, esse trabalho relaciona tal aspecto com as reflexões sobre a diferença e a diversidade, no intuito de trazer discussões que contribuam para que os diálogos sobre tais dimensões possam se tornar naturais nos ambientes escolares.

Sobre a evasão que perpassa pelas experiências destes sujeitos:

É limitador falarmos em evasão, no entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sobre o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não evasão. (BENTO, 2011, p. 555)

A “evasão” dos sujeitos é mostrada através de uma “capa” pensada e estruturada para acontecer da forma como acontece e ainda é fomentada através de preconceitos e discriminações.

Os diálogos sobre a diferença e a diversidade fomentam qualidade de vida aos indivíduos inseridos em grupos discriminados. A tentativa de invisibilidade imposta a estes sujeitos também é uma estratégia para que não se pensem em maneiras de escamotear as estruturas hegemônicas de um grupo que decide: A sociedade heterossexual. Apesar dos muitos protagonismos existentes e da autonomia que a maioria desses sujeitos tomou em suas mãos, ainda é dolorosa a vivência para eles, principalmente nas escolas.

Sensibilizar as pessoas para o fomento das discussões e dos questionamentos sobre tais questões, através de diálogos e estudos como este sugerido, permitirá a composição de possíveis caminhos, uma forma para que a sociedade se desenvolva e escute, e não sejam somente pautadas nas “certezas absolutas” que, hoje em dia, já se mostram frágeis diante de tantas possibilidades. O questionamento às verdades e a abertura para tal ação, pode ser um caminho.

Estudiosos que se alinham às compreensões emanadas do pensamento pós (aqueles estudos que tentam superar a perspectiva anterior, apresentando novas formas de olhar e refletir o mundo) procuram estabelecer uma clara distinção entre diferença e diversidade:

[...] o termo diversidade é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados(as) na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, mais o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará. (MISKOLCI, 2012, p. 15-16)

É fundamental deixar de lado a afirmação de que todos somos iguais, ninguém pode ser igual a ninguém. Decorre daí toda a manutenção de uma estrutura que se apresenta como falida. Poderia deixar de estar lá fora, e ser pensada como um aspecto que faz parte de qualquer pessoa. Dessa forma, faria sentido o pensamento: “Eu sou diferente.” Uma maneira de se relacionar agregando e aprendendo, é mais que aceitar, é trazer para si a diferença, como agregador do próprio eu.

É comum que se pense a diferença a partir da diferença que existe no outro e tal fato discorre em uma identificação ou não daquela “tal” diferença como se fosse algo acabado e não maleável. Igualmente, na questão de gênero, não se pode lembrar da diferença apenas pelas vias biológicas, como um dado da natureza, nem tampouco, presumir que o biológico define qualquer sujeito, outros aspectos fazem parte da construção de identidade de cada um de nós.

Quando nada se faz em relação às premissas absolutas que determinam “comportamentos aceitáveis”, ensina-se o que está dentro da normalidade esperada. Nas escolas pode-se escapar desta normalidade compulsória, praticando a pedagogia do intolerável:

Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um. (ABRAMOWICZ et al., 2011)

Não se deve vitimar protagonistas que são vistos como “os diferentes” dentro da perspectiva do gênero e da sexualidade. Pensar através dessa perspectiva torna-se uma atitude essencial para que não se caia nos dogmas impostos pela sociedade. Linhas de pensamento no

contexto da subversão às normas e da coragem podem ser caminhos bem mais éticos para se pensar na vida cotidiana de cada uma dessas pessoas.

A reflexão apresentada sobre as possíveis afinidades e as possíveis discordâncias entre a diferença e a diversidade se deu com a intenção de se ter cuidado aos perigos que acompanham os debates sobre as diferenças, como também aos dilemas de se negar os diálogos sobre as diferenças nos espaços educacionais. Dessa forma, acredita-se que as experiências escolares daqueles que não se adequam ao binário masculino-feminino pudessem ser mais felizes e vividas inteiramente.

Tal diálogo fomenta um acesso para os “fora da norma”, para os que não se “encaixam”. Essa discussão é cada vez mais urgente se realmente deseja-se uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, saliento o entendimento da diferença como algo que não se encerra.

Não se pretende considerar que a escola seja a responsável pelas questões aqui abordadas, mas contextualizar possíveis estratégias para convivências mais éticas.

É possível que se construam as experiências nas escolas através das referências aqui citadas, simples questionamentos aos dogmas já se apresentam como um possível caminho a seguir, visto que os mesmos são repetidos e propagados há muito tempo na dinâmica escolar.

4 A VOZ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Com a investigação de campo – visitas ao espaço juntamente com as entrevistas realizadas - elaborou-se um material resultante a partir desses dois aspectos. Os encontros foram individuais, ou seja, com um participante de cada vez. Os primeiros contatos e as sugestões/confirmações dos encontros foram feitos por telefone ou mensagens no WhatsApp. Com o material em mãos, realizou-se uma revisão a partir da escuta atenta dos áudios para correção e/ou adequação de termos transcritos. O material revisado foi impresso para, então, iniciarmos sua análise.

Inicialmente, a análise consistiu na leitura profunda do material acompanhada de anotações. Essa fase é denominada por Turato (2003) de pré-análise e consiste na leitura fluente das entrevistas transcritas. A fase seguinte é compreende a seleção dos assuntos pelos critérios de repetição ou de relevância e da verificação dos temas recorrentes que fossem capazes de sintetizar as ideias presentes nos trechos destacados. Esse percurso metodológico é construído buscando elucidar os objetivos da pesquisa.

A repetição de alguns temas ao longo das entrevistas foi fundamental na construção da análise das entrevistas. Nesse percurso, a análise foi estabelecida diante das identificações de ideias, expressões e sentenças que levariam a um encadeamento da relevância dos significados para os entrevistados da ação educativa da qual participaram no Prepara Nem.

O processo da análise também contou na busca de relações entre as falas e o diálogo com a literatura disponível acerca do que foi pesquisado. No corpus das entrevistas, emergiram os seguintes temas categorizados: Entrelaçamento entre experiências, como um tema que traz o entendimento das vivências desses estudantes com a educação formal, contribuindo para a procura desse educando pelo pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade; Estratégias de aprendizagem no Prepara Nem, que abrange uma dimensão do processo de aprendizagens para todo o público envolvido na ação educativa – coordenadores, professores e alunes – vivenciada no espaço formativo; e Formação Política, que dimensiona a profundidade do conhecer a si mesmo e dos estudantes trans na luta e militância por suas demandas.

Abaixo, segue um quadro que auxilia na compreensão do perfil dos estudantes egressos do preparatório para o vestibular cujos relatos foram apreciados nesta análise.

Quadro 1 – Egressos entrevistados

Idade	Escolaridade	Universidade	Auto-identificação de Gênero
23	Superior cursando Ciências Sociais	Universidade Federal Fluminense	Mulher trans
26	Superior cursando Serviço Social	Universidade Federal Fluminense	Mulher trans
24	Superior cursando Comunicação Social	Universidade Federal Fluminense	Mulher trans
20	Superior cursando Serviço Social	Universidade Federal Fluminense	Homem trans
23	Superior cursando Direito	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mulher trans

Fonte: Dados extraídos das entrevistas pela autora

4.1 Entrelaçamento de experiências

As memórias que os egressos do pré-vestibular apresentaram em relação às experiências nas escolas não demonstram muitas relações com os conteúdos estudados, mas sim com experiências comuns no dia a dia que, de alguma forma, permaneceram em suas lembranças.

As experiências dos entrevistados na educação formal são fundamentais para que possamos entender como os mesmos se constituem em suas relações atuais, como fazem suas escolhas, que relações possam existir com os seus objetivos e a dinâmica da militância. Apesar do discurso frequente acerca dos direitos humanos, da ética e do respeito, nossa sociedade fecha os olhos para as invisibilidades impostas às minorias. Firmou-se uma dimensão da naturalização da exclusão do outro, visto que é sempre no “outro” que está o problema. Dessa forma, o ódio e o preconceito são fomentados para a manutenção do controle social e para justificar a posição subalterna de sujeitos fragilizados na dinâmica social.

As justificativas que fundam o binarismo na compreensão do humano estruturam a composição de duas sexualidades e dois gêneros, resultando em não humano, o que não se consegue inserir nessa dinâmica.

A questão não é negar a materialidade dos corpos ou a existência de uma diferença anatômica entre homens e mulheres, mas a naturalização de um sistema que equaciona corpo e sexo. Significados e sentidos que se tornam compreensíveis e legais. (ALÓS, 2011)

Nesse contexto, o que se espera dos espaços educacionais é o caminhar nessa direção, na perspectiva da abertura e da diferença. Confrontamos a inexistência dessa dimensão nas escolas a partir dos relatos aferidos nas entrevistas. A fala seguinte denuncia uma das particularidades expostas que abre caminho para a compreensão do porquê a escola não se estabelece como um lugar de proteção para as pessoas que não se reconhecem como héteros e que ainda têm seus direitos negados.

Diziam que eu era bicha na escola, eu não gostava de ir para a escola, tanto por causa dos alunos como dos professores. Eu me sentia agredido o tempo todo. A escola já procura normalizar tudo e todos, imagina alguém como eu, que não se adequa. Violência, é com isso que lidamos, ainda tinha a parada do banheiro feminino que eu não conseguia entrar e tinha medo de ir ao masculino. Piadinhas o tempo todo, inclusive em sala, e os professores não faziam nada... eu tinha de aceitar mesmo. Como posso gostar de escola? Tudo isso marca a gente, sabe? (Márcia entrevista)

A fala remete a situações de constrangimento e desrespeito. Uma indiferença por parte da escola. A escola varre para “debaixo do tapete” os direitos implicados às pessoas trans, contribuindo para banalização dessas questões. Perez (2009) salienta que as dificuldades de lidar com as questões de gênero e sexualidade nas escolas resultam em “modelos sociais de exclusão” que se dão através do descaso e da violência nas instituições escolares pressupondo que quanto mais “enrijecidos e cristalizados forem os valores norteadores dos programas de ensino, quanto mais reguladoras forem as atividades formadoras, mais retificação de desigualdades, discriminação e exclusão social será estabelecida.” (PERES, 2009, p. 251)

Louro (1997) explica que é preciso implodir a ideia de um binarismo enrijecido, que é preciso ser capaz do exercício de abertura para as múltiplas combinações de gênero, etnia, classe e sexualidade, visto que estamos envolvidos nesses arranjos em nosso cotidiano e os mesmos se encontram presentes em toda a dinâmica escolar.

Muitas vezes o foco desse estudante trans, que deveria estar no aprender, altera-se para pensar em como lidar com as violências de todo tipo, como demonstrado nos relatos que seguem. Uma pessoa que se enquadre no binário compulsório estabelecido pela sociedade vai para a escola principalmente para aprender, ação que lhes é negada.

Na verdade, na época do ensino fundamental, eu gostava muito de ir pra escola, mas no Ensino Médio era muito assim... eu sofria muito bullying, por eu sempre ter um jeitinho assim, afeminado, isso era horrível, assim dificultava muito, o que eu queria

fazer sabe, eu sempre ficava num canto, sempre calada, então dificultava muito, às vezes até de eu assistir a aula, de você assistir a aula e entender, porque você se sentia tão reprimido. Tão colocado de canto, que isso impossibilitava de você prestar atenção na aula, então acho que faz toda a diferença porque você podendo tá na sala de aula pra aprender sendo quem você é, fazendo as coisas que você gosta de fazer sendo você, você vai aprender tudo, você vai prestar atenção, você vai se sentir à vontade, se sentir à vontade é tudo. (Cláudia entrevista)

Toda vez que acontecia alguma coisa em sala, homofobia ou algo do tipo, os professores falavam deixa, deixa... era nessa base, entrava na sala, fazia o que tinha que fazer e ia embora. (Simone entrevista)

[...] Pronto, vou apanhar todo dia na escola pública, mas eu preferia isso a ficar no colégio militar, porque lá eu era obrigada a cortar cabelo, eu era obrigada a fazer várias coisas, por isso que eu tive também vários problemas ali de depressão e etc., porque chegou um momento que eu não queria mais fazer, eu dizia que não ia fazer, aí chamavam a família, era aquele desespero, inferno em casa, inferno na escola, até o momento que eu consegui sair. (Simone entrevista)

Existem muitos discursos sobre as existentes formas de práticas exercidas nos espaços educacionais que atuam de acordo com a valorização e a dignidade dessas pessoas, no entanto não é isso que é visto na prática: a educação escolar optando pela violência do silenciamento e da busca por uma homogeneização do grupo na esperança de facilitar o trabalho do dia a dia.

A partir dos movimentos contrários ao início do Programa “Brasil sem Homofobia”, como já relatado nesta pesquisa, estruturou-se uma conturbação que vai de encontro a uma sociedade que caminha em consonância com a dignidade humana e o cumprimento e a promoção dos direitos sexuais, entre outros.

A Câmara dos Deputados, dando continuidade a um percurso antidemocrático, aprovou outro documento com o nome de Estatuto da Família, que atua de acordo com modelos familiares criados a partir de um homem e uma mulher, com a seguinte redação: “Postula que família se define pela união de um homem com uma mulher por meio de casamento ou comunidade formada por qualquer um dos pais com filhos.” (SILVEIRA, 2016, p. 21)

Processos autoritários se expandem atualmente. Para Tiburi (2015), os dissimulados se disfarçam com a proteção dos valores familiares, aqueles que tentam convencer de que a discussão sobre gênero não é um assunto importante, mas uma inversão de valores tradicionais e sexuais e que tal inversão demonstra uma ditadura trans. O formato heterossexual nega e violenta outras formas de existência, e mentiras como a “Ideologia de Gênero” são construídas, mas que se apresentam com êxito nos dias de hoje.

No próximo relato, Cláudia comenta que era “afeminado” e que por isso vivenciava todo tipo de preconceito e discriminação, preferia ficar calada e não “aparecer” lançando mão de uma estratégia de permanência e resistência na escola. Ela vai se relacionando nos grupos

sociais e vai se construindo num processo que, nesse caso, não é positivo, deixando-a constrangida.

Eu tinha medo de como ia ser a reação dos amigos, dos professores, ainda teve uma vez na sexta ou sétima série que os meninos estavam implicando muito comigo que eu não conseguia nem sair da sala de aula, ficava o tempo todo na sala de aula, na hora do refeitório, ficava dentro da sala de aula, não saía. Eu era afeminado, ficavam implicando comigo, entendeu? E eu não abria a boca, ficava no canto, e eu estudava num colégio público, era horrível. (Cláudia entrevista)

Os efeitos do preconceito e da discriminação não são sentidos apenas no momento em que acontecem, podem, sim, afetar todo o percurso de uma vida. Um desencadeamento de memórias que podem explicar ou não, diante de uma consciência individual, o que poderia ter sido menos doloroso, como no relato abaixo.

Sempre foi um problema essa questão do nome social, meio constrangedor em alguns momentos. A gente tem que explicar tudo, o tempo todo, e assim... a gente não quer falar disso o tempo todo, e é sempre assim, passamos por problemas que as pessoas cis sequer imaginam. Quem dera se no meu tempo lá da escola eu pudesse já contar com o nome social, pudesse não ter que passar pela divisão de grupos de meninos e meninas... Não ia resolver, sabe? Mas era menos um problema. (Márcia entrevista)

O currículo que contempla os conteúdos sobre sexualidade devem estar mais próximos do exercício da sexualidade, podendo ultrapassar os limites dos conhecimentos das disciplinas e da dinâmica defensiva do discurso escolar oficial, segundo Britzman (2000, p. 108).

Os obstáculos enfrentados acerca do nome social demarcam também a desaprovação desse sujeito, como exemplificados nos relatos que seguem:

Estar num ambiente onde tem pessoas majoritariamente cisgeneras já é uma pressão, você já se sente julgado; além do julgamento, eu estava também na fase de me descobrir transgênero e tudo mais... colocar meu nome nas redes sociais, o meu nome social... e aí eu sofria muito com isso, porque além de tudo, eu também não podia ter meu nome na lista da escola, então decidi largar. Se o meu próprio nome, nome que eu escolhi, não poderia estar na listagem da escola?! (Simone entrevista)

“Os artefatos escolares como as listas de chamadas, os exames e mesmo uma simples abordagem em sala de aula fazem uso dos nomes e estes nomes estão demarcados no interior das regras normativas do sistema corpo-sexo-gênero.” (CÉSAR, 2009, p. 12). Atualmente, na experiência com a transexualidade, o reconhecimento social é uma forma de produção de subjetividades.

O Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) conferiu no ano de 2014 o reconhecimento do nome social para a realização da avaliação e proporcionou um efeito imediato nas inscrições de candidatxs trans que participaram em 2015.

A inclusão do nome social para as pessoas trans foi necessária e tardia, num contexto social em que tal ação já é aceita e “natural” para as pessoas heterossexuais, entretanto, por si só, não ocasiona uma educação que inclua de fato.

Jesus (2016) concorda sobre a política de uso do nome social representar um avanço para a população trans, contudo chama a atenção para a necessidade de produção de políticas de ações afirmativas para que essa população tenha sua cidadania reconhecida.

A autora também afirma sobre a necessidade se de focar na permanência desses estudantxs trans na educação básica e tal afirmação se fundamenta, visto que a maioria dos estudantes trans não permanecem nas escolas ou permanecem descontinuamente, seja pela expulsão das famílias seja pela expulsão da escola, expulsão essa tratada por Bento (2011), sobre a égide da “evasão escolar”. A falta de acompanhamento desses alunos após a saída da escola compromete conhecer o real motivo da ação de evasão escolar, mesmo porque a categoria trabalho que se estabelece como uma das principais causas dessa evasão pelos jovens pode, sim, estar inserida no contexto da expulsão pela família das próprias residências, e que, nesse contexto, esses estudantes trans precisam sobreviver.

Abaixo, Márcia demonstra uma das faces dos espaços escolares vigiados, onde se estabelecem demarcações e onde as categorizações são facilitadas, para que essa população seja sempre estampada como “inconveniente”. “O que se evidencia é uma engenharia escolar profundamente marcada na tradição, resultante do processo de sujeito que as expectativas sociais configuram, do “dever ser” que ultrapassa os limites.” (BRAGA, 2012, p. 7)

Acho que era mais ou menos sexta série, eu deveria ter uns treze ou quatorze, e teve uma hora que eu não aguentei e cheguei até a diretora, com uma colega minha para falar que os meninos ficam me perseguindo, que não conseguia ter paz, ter gosto de vir pra escola, daí a diretora olhou pra minha cara e falou assim: nós não podemos fazer nada, você tem que se impor, tem que se defender, você que dá motivo pra ficarem zoando da sua cara, aí na época eu pensei assim: como eu vou chegar pra minha mãe e falar pra minha mãe? É, e eu nem podia chegar pra minha mãe e dizer isso, não sei como falar isso pra minha mãe, entendeu [...] a diretora lavou as mãos porque eu é que tinha que me virar. (Márcia entrevista)

Em consonância com essa “engenharia escolar”, Louro (2004) reconhece que a escola realiza um "trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável [que] é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’". (LOURO, 2004, p. 16) Corpos

“legítimos” os que são disciplinados pela norma estabelecida e pela heterossexualidade compulsória que abarca os limites organizados de nossa sociedade.

Teve uma época que eu tentei me virar, eu fiquei entre aspas, meio masculinizada e eu meio que comecei a virar a homofóbica, por isso que os estudos falam que pessoas homofóbicas, né, são as pessoas que na verdade são, e não consegue lidar com isso e aí transfere o seu ódio para a pessoa que ele vê, porque comigo foi isso, tinha outros gaysinhos lá meio afeminados, mas não dava pra perceber, e eu comecei a colocar foco nesses gays pra tirar o foco de cima de mim e eu comecei a ficar agressivo, comecei a ofender, a ajudar o pessoal a zoar eles, foi uma forma de eu ter um pouco de paz, né?! De poder sobreviver. (Cláudia entrevista)

Novamente, a estratégia da permanência é usada por Cláudia, de esconder-se para ser “esquecida”, ratificando uma normalidade dominante de acordo com ideais classificatórios e que nivelam o que deve ser padrão e o que se apresenta como desviante. “Se por de lado” também a violenta, a marginaliza, mas no percurso vivenciado, quem não lançaria mão desses métodos possíveis? Apesar da decisão de atuar em consonância com um imaginário social esperado, mantendo e reproduzindo estereótipos, esperando que os papéis sejam assumidos na dinâmica meninas e meninos, foi uma forma de escapar da marginalidade, acionando uma estratégia de apagamento das diferenças.

Braga (2012) chama a atenção que o lado mais perverso dessa opção é a privação de uma representação própria que mantém um estado de sujeição, quando exige que o outro abra mão das suas particularidades identitárias em favor de uma identidade que se impõe. “A vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da normalidade.” (LOURO, 2001, p.80)

Dando início ao diálogo com Taís, pode-se considerar que não existem apenas experiências negativas. Ela demonstra como a sua vivência trans, na escola, pode estar relacionada com o alcance de desejos e com a popularidade. Ainda externa que é vista pela família como um exemplo a ser seguido. Taís foi criada pela tia que, atualmente, reforça aos menores da família que procurem se espelhar em sua história e que sigam seus desejos da mesma forma que Taís fez.

Desde a época da escola, fiz o que queria, tenho boas recordações da escola, claro que tinha piadas, às vezes, pelo meu jeito afeminado, mas as partes boas são maiores, foi o que ficou, entende? Eu era bem alegre e descobri minha vocação para o teatro na escola, tive sempre apoio dos meus professores, e todo mundo queria fazer dupla ou trio comigo, eu sempre fui uma das melhores e estava nas principais peças de fim de ano. Eu era engraçada, era querida, fazia parte dos grupinhos mais conhecidos da escola. Fui fazendo a minha história, sabe? Traçando os meus caminhos, sobrevivendo e sendo feliz, também. Como sou hoje. Ninguém me diz o que fazer. Decido e aguento

as consequências, como tem de ser para todas as pessoas, mas principalmente para nós, de vitimismo já estamos de saco cheio. (Taís entrevista)

Nesse caso, a escola traz boas recordações, percebe-se o quanto era importante para ele estar nesse ambiente com o apoio dos amigxs e professorxs. Não deixa de ser uma experiência de proteção, mesmo mobilizado pelas tarefas do teatro. Ainda faz a comparação para os dias de hoje, sente-se feliz “como daquela época”. Tal posição delega-nos ter cuidado ao achar que não existem trans protagonistas, pessoas trans que se deslocam entre os territórios e que se estabelecem de maneira autônoma em suas relações sociais. É importante conhecer as vozes e as memórias dessas populações que possuem seus direitos negados. Não que se deva esquecer-se das lutas e das resistências enfrentadas pelos entrevistadxs, mas olhar esses percursos também persiste em conhecer alegrias e agradecimentos, como exposto no relato abaixo.

Eu adorava ir para a escola, e no ensino médio também, acho que foi no segundo ano que eu me descobri, resolvi mostrar quem de fato era eu, e para minha surpresa, fiquei mais feliz, e ganhei muitos colegas na escola, acho que me achavam corajosa, sei lá, me respeitavam, e eu cantava bem, sempre fazíamos festa com karaokê e muita gente dizia que só iria se a cantora do colégio oficial estivesse presente. (Marcelo entrevista)

Nesse contexto, é possível perceber que a escola não precisa ser território proibido às práticas educativas da não exclusão. As tomadas de consciências e a valorização das diferenças são atitudes que evidenciarão o conhecer de novas existências – aquelas que não atingem marcos esperados pela sociedade – todas as capacidades e potencialidades precisam ser conhecidas, mesmo que, às vezes, de forma descontínua. Há visibilidades possíveis, nesse caso, de uma estudante conhecida pela coragem e pela linda voz.

Segundo Louro (2003), a escola segue seus percursos atravessada pelos gêneros, por isso é impossível pensar sobre a instituição sem refletir sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino.

Uma maior visibilidade a essas pessoas, o aumento das relações afetivas, a diversidade das relações sexuais, o trabalho da mídia, os meios de comunicação, tudo isso atravessa a escola. Esse diálogo já foi iniciado, alguns passos já foram dados, mas precisa ter continuidade, visto que são poucos os estudantes trans que permanecem na escola sem descontinuidades como demonstrado na fala seguinte.

A gente tem que propiciar o acesso dessas pessoas trans nas universidades, o problema é que a gente lá atrás não tá conseguindo fazer com que essas pessoas trans fiquem no colégio, as poucas que conseguem têm dificuldades pra entrar, porque as universidades fecham as portas e nos conselhos municipais e estaduais ainda com

verdadeiras enxovalhadas de preconceito, de retrocesso, da proibição de se falar de gênero. (Coordenador Pedro entrevista)

Como desestabilizar as desigualdades estabelecidas no relato acima? De que modo as mesmas poderão ser subvertidas? Quais as providências mais adequadas para a promoção de uma educação não discriminatória? É necessário que se atente aos movimentos que possam produzir as desigualdades-ações que são provocadas no operar das bases das próprias experiências pessoais e coletivas, mas também quando se opera com o auxílio das análises e das construções teóricas que estão sendo feitas. (LOURO, 2003)

Ainda que coletivos municipais ou estaduais ou até os mais amplos sejam importantes e necessários no sentido de interferir na elaboração de políticas públicas, também é urgente que se deva exercitar a transformação a partir das relações no dia a dia, em todas as práticas cotidianas em que estamos envolvidos, de modo a afrontar hierarquias e perturbar certezas. Nesse sentido, há uma transformação das experiências escolares a partir da entrada dos estudantes trans no preparatório e tal mudança se baseia na valorização deste sujeito trans e na importância de suas experiências.

Esse exercício contribui para a capacidade de olhar os comportamentos que fogem do esperado, para aqueles que descumprem as fronteiras e os limites, de modo que tal abertura favorece o conhecimento de novas formas de existências e, certamente, estabelece-se como uma maneira de produção de novos conhecimentos.

Nos relatos compartilhados pelos entrevistados, podemos situar algumas dimensões encontradas, como: a exclusão, o preconceito, a discriminação, a vulnerabilidade e a não consonância com os direitos humanos. No entanto, existem exceções a partir de relatos amistosos e um tanto confortáveis das lembranças positivas da época escolar, de maneira a favorecer projetos de vida já elaborados pelos alunos trans, mesmo na relação com a educação formal. Essa análise traz a certeza de que um caminho possível para seguirmos seria a desnaturalização das identidades sexuais e de gênero, configurando uma escola que lide com a diferença que existe em cada um de nós e que estabeleça um confronto à transfobia, à homofobia, ao machismo, à xenofobia, etc.

O debate sobre as representações sexuais que não reproduzam as exigências heteronormativas como atribuições naturais é uma alternativa para vencer o silenciamento imposto aos direitos negados às pessoas trans. Com essa análise, é possível concordar que “na escola se aprende que a diferença faz a diferença.” (BENTO, 2011, p.1)

O cotidiano nas escolas configura-se como um espaço de ajustamentos que possibilita que diferentes maneiras de contestação às normas hegemônicas de gênero e sexualidade possam

revelar-se, denunciando, inclusive, a fragilidade das normas biológicas estabelecidas como verdades absolutas. (FRANCO; CICILLINI, 2015, p. 13)

Seguimos em consonância com Louro (1997), que afirma que com o dismantelar da polarização rígida dos gêneros, seria percebido que tal oposição é construída e não inerente e fixa, tanto na perspectiva da sexualidade quanto na de gênero. Segundo a autora, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento, sendo necessário, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam e que podem até mesmo ser contraditórias.

4.2 **Estratégias de aprendizagem no Prepara Nem**

Um dos aspectos que se mostrou fundamental para a aprendizagem do coletivo inserido no pré-vestibular foram as questões referentes à metodologia e aos modos de funcionamento que estiveram presentes nesta ação educativa.

Analisando a metodologia vivenciada pelos egressos, trago apontamentos de Trilla (2008), que afirma que a educação não formal não é um método ou uma metodologia, mas que não se pode afirmar que não existam métodos e metodologias. Não significa que não se tenham caminhos pré-estabelecidos, eles existem, até porque é um preparatório para o vestibular, entretanto tais caminhos são construídos de forma coletiva, de maneira a se entrelaçar com as demandas individuais e coletivas dos estudantes. Busca-se novos métodos e repensam-se novas práticas para a sala de aula.

Os aspectos metodológicos relacionam-se com o estabelecimento racional do trabalho associado aos passos e às formas pelas quais o caminho seria percorrido na construção do conhecimento. (MAGALHÃES, 2012, p. 683)

Na concepção de Libâneo (2004), é o caminho para atingir um fim, visto que sempre serão necessários a organização de ideias e ações para alcançar os objetivos. Importante salientar que metodologia não tem a ver só com finalidade, e sim com o processo. A mesma se projeta através “das relações com a prática social, a qual lhe confere um caráter de historicidade, de interlocução e de participação.” (ARAUJO, 2015, p. 4)

O relato de Márcia, abaixo, refere-se à sua experiência na educação formal e aponta a relação com a aprendizagem no pré-vestibular como uma relação de mais liberdade, de mais

escuta, atitudes que para ela fizeram mais sentido. É necessário considerar que uma comunidade de aprendizado, segundo Hooks (2017), tem grande propósito de abraçar o multiculturalismo e a mudança. A aprendizagem também se dá através das partilhas nos espaços coletivos cotidianos durante processos de socialização que são gerados nas relações entre eles, segundo Gonh (2010, p.16).

Comparando o estudo que eu tive até hoje, formal né, na escola formal, eu via que dava pra aprender, só que eu sabia que você poderia aprender mais, se fosse ensinado de uma forma diferente e isso é o legal do cursinho, sabe? As pessoas estão ali com você de igual pra igual e te dando a total liberdade para você se expor. Perguntavam: Como você gostaria de ser chamado? Faziam de tudo para nos sentirmos parte, ficar à vontade, eu acho que isso faz toda a diferença, eu prefiro assim. (Márcia entrevista)

É notório que fazer parte do grupo, sentir-se pertencente a uma instância coletiva, fazia toda a diferença para Márcia. Louro (2003) alerta que ao estudante trans é negado o espaço legitimado da escola e tal ação resulta ao confinamento, aos insultos e às gozações, fazendo com que, deste modo, os jovens trans só possam se reconhecer como desviantes ou inadequados. O acolhimento e o respeito surgem como ações fundamentais para a inclusão de pessoas trans.

O diferencial da escuta também é demonstrado no relato seguinte, e ainda estabelece a importância do relacionar conteúdo e experiências e de compartilhar as vivências individuais, nesse caso, de indivíduos trans, com respeito e aceitação da diferença presente em cada um deles.

A gente começava a falar sobre as questões de raça e de questões trans também, então, a gente ria, conversava, trocava um pouquinho, a maioria se colocava, compartilhava suas questões, até mesmo as pessoais, tinha um tempinho ali que a gente conseguia saber das nossas coisas. A gente entrelaçava o conhecimento com as nossas experiências e isso facilita tudo, né?! Todo mundo se respeitava. (Cláudia entrevista)

A continuidade de entrelaçamento entre as experiências dos estudantes trans e o conteúdo apreendido por eles também se confirma na fala de Simone:

A gente vê muito isso nas dúvidas que a gente tem, sobre alguma matéria, por exemplo, História Antiga, a gente viu como era a assistência das pessoas LGBTs naquela época, é tudo correlacionado com as matérias. É muito legal a gente saber dessas histórias. (Simone entrevista)

Devido à importância de representatividade em uma sociedade imperativa heterossexual, é necessário um esforço constante para que todos os estudantes trans sejam vistos como indivíduos legítimos no desenvolver da aprendizagem. Precisam ser vistas como pessoas

tão dignas da atenção do professor quanto qualquer outro estudante que se enquadre no binário masculino/feminino.

No relato abaixo, percebe-se o fomento do educador na continuidade da sua própria aprendizagem, no sentido de aprender a aprender, de pesquisar e buscar informações de outras maneiras e não somente em sala de aula. Inclusive, a fala também expõe a abertura para as novas tecnologias que estabelece uma relação de auxílio e disponibilidade. Importante lembrar que o ensino-aprendizagem através de vídeo-aulas e o tirar dúvidas através de aplicativos não são um recorte exclusivo da educação não formal.

Na educação formal, também se pode utilizar essas possibilidades.

Os professores sempre revisam as matérias, eles trazem e também mostram onde a gente pode procurar, não só dentro de sala, mas em outros locais também; ontem, por exemplo, ontem não teve aula de química, mas eu fiquei assistindo vídeoaula sobre a aula que ele deu semana passada e sobre a matéria que veríamos nesse encontro. (Taís entrevista)

[...] Importante a qualidade dos professores nessa relação, a disponibilidade deles, que respondem as dúvidas em qualquer horário, por WhatsApp. Você nunca se sente sozinho até porque não dá para ir todos os dias para a aula e isso não quer dizer que você não pode aprender de outros modos. (Marcelo entrevista)

Trilla (2008) contribui para o entendimento dos trechos acima ao descrever as diferentes formas de interações funcionais entre os espaços formais e não formais de ensino, as intromissões mútuas, quando afirma que não existe uma metodologia para a educação formal e outra para a educação não formal. Os métodos nos espaços formativos podem adentrar as duas categorias da educação formal como da educação não formal, visto que essas modalidades não são isoladas e fazem parte desse processo de interrelação nos ambientes que formam.

Quando os professores se isolam, colocando-se como superiores ou até mesmo donos da verdade arruinam as possibilidades das práticas de resistência e de mudanças. Freire (2001) ressalta a importância da escuta de todas as pessoas que estão envolvidas com a educação, inclusive em todos os níveis. Escuta que se insere em significados, disponibilizando a atenção ao outro, ao gesto ou à fala do outro. Saber escutar as necessidades e os desafios enfrentados pelos estudantes no exercício pedagógico.

O autor afirma ainda que a escuta favorece uma atitude de respeito mútuo de professores e alunos. Ao escutar o aluno em suas dúvidas ou em seus desafios, o educador aprende a falar com os estudantes. Ouvir o educando - às vezes, se apresenta como uma tarefa inaceitável pela educação autoritária - é iniciativa de educadores democráticos.

O rendimento escolar deve-se à qualidade das relações entre educadores e educandos, quando se trata de um envolvimento de escuta e respeito às demandas sociais de cada envolvido no processo, estabelece-se uma nova forma de gestão que não é centrada apenas no corpo técnico (alunos e professores), mas conta também com o desejo e expectativa dos atores incluídos no andamento do curso.

A experiência compartilhada a seguir ainda se reflete como um dos desafios da educação formal, percepção que surgiu em alguns dos relatos. O diálogo se constrói nos processos, por meio das relações compartilhadas e interação entre si, dessa forma, desenvolve-se um espaço de reconhecimento da cultura de seus integrantes. Tal fragilidade ainda persiste, como demonstrado abaixo, no relato de Simone, mas sabe-se que os professores que atuam como mediador e orientador em um processo de desenvolvimento, facilitando aos estudantes o protagonismo neste percurso, têm grandes chances de criar as relações necessárias à aprendizagem do grupo.

Eu tinha muita dificuldade com o método das escolas, aquela coisa muito quadrada, aquele método onde o professor era sempre superior e aí sempre ficava chamando a atenção por qualquer coisa. A gente não contava nossas coisas como a gente faz aqui. É aquela coisa de jogar o conhecimento, ir depositando na sua cabeça, então eu não conseguia aprender de fato, só na hora eu tinha que decorar as coisas e aí quando você pode dialogar, questionar, caramba, é muito melhor! (Simone entrevista)

Nesse contexto, é importante que se aprenda que a experiência do sujeito não é menos importante que o conhecimento científico, mesmo que esse também implique em um dos objetivos do pré-vestibular. Quando o educador insiste em silenciar as vozes dos estudantes, o mesmo quebra a possibilidade de uma relação harmoniosa, o que resulta em distanciamento entre professor e aluno que vai adentrar na subjetividade de cada um.

Um indivíduo que sofre tentativas de invisibilidades perversas de uma sociedade que insiste em “categorizar” as pessoas dá-se conta que pode aprender e ir ao encontro de seus objetivos, em um processo de aprendizagem com temáticas geradas que possam ter ligação com suas vidas cotidianas, como demonstrado no relato a seguir:

Quando a gente tinha aula de história era a melhor coisa, porque a gente tinha aquela visão eurocêntrica e tudo isso mudou. Quando o professor falava sobre curiosidades, como por exemplo, o primeiro homossexual a ser preso era um cara africano, a gente vai aprendendo cada coisa de uma forma tão diferente, sabe? Isso animava a gente, movimentava a gente, fazia a gente correr atrás mesmo. (Marcelo entrevista)

Mais uma vez, é demonstrada uma relação entre o conteúdo estabelecido e o educando. Não se pode esperar mudanças sociais para depois modificar a educação, pois um trabalho

crítico deve demonstrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente. (GADOTTI, 1941, p. 79)

A metodologia é uma conversa, o professor nunca foi mais que aluno, a gente dava prioridade para as pessoas trans, né? Esse é o recorte do pré-vestibular, então a gente se sentia à vontade, não tinha medo de perguntar. Existiam algumas pessoas que não estavam fazendo cursinho para a faculdade, estavam lá para conseguirem o certificado do Ensino Fundamental e, mesmo assim, ninguém se sentia burro como acontece em uma escola. Eu ficava sempre ligado, e isso fica na gente. (Claudia entrevista)

A motivação faz-se presente e os estudantes participam, essa forma de estabelecer relação que fomenta o ensino-aprendizagem não se subordina às estruturas pré-definidas em relação aos professores, estudantes e coordenadores. Os caminhos podem se alterar constantemente. “O dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.” (GOHN, 2010, p. 47)

A autora afirma ainda que o processo político-pedagógico de aprendizagem pode possuir várias dimensões, como: a aprendizagem política dos direitos individuais, a aprendizagem para a atuação no mundo do trabalho e a aprendizagem de conteúdos que possibilita também uma leitura do mundo. Todos são processos de aprendizagem que se desdobram em aprendizagens coletivas e autoaprendizagem que perpassam por vertentes como a de gênero e sexualidade.

Mesmo com um conteúdo que faça sentido, o que se pode aferir em relação ao depoimento de Marcelo é que tal apreensão de assuntos possuem um tempo de aprendizagem que não é fixo, pelo menos a princípio. Existe uma flexibilidade no estabelecimento desses conteúdos, conforme os objetivos do grupo. A operacionalização desses estudos tem diferentes dimensões a partir do momento que muitos não conseguem estar presentes nas aulas presenciais, todos os dias da semana, como confirmado abaixo.

A gente se encontrava tanto nas aulas como também na militância, em outros locais diferentes dali. Alguns de nós tínhamos dificuldades em Física, em Matemática, essas matérias eram mais puxadas mesmo, daí a gente fez uma reunião com os professores para ver como a gente poderia entrar num consenso, para reforçar essas matérias, e a gente conseguiu aulas de reforço e aulas extras. A gente marcava, horário dentro ou fora do horário do pré. Toda decisão era conversada conosco. (Marcelo entrevista)

Para além dessa questão, nota-se aqui uma característica de gestão compartilhada, visto que todas as possíveis decisões eram tomadas com a anuência de todo o grupo. A militância em que se inserem todos os entrevistados traz aprendizagem por meio das experiências e da prática

social que estimula a consciência crítica desses estudantes que relacionam os conteúdos apreendidos com as desigualdades diretamente ligadas aos mesmos.

A gente podia estar junto e falar das nossas demandas. Às vezes, uma conversa, uma risada, era muito importante para mim, principalmente pelo fato de que a maioria que estava ali tinha problemas com a família, expulsos ou não de casa, então muitas dificuldades com a família e ali acabava sendo um espaço onde você se sente seguro, sabe? Uma missão de escutar o outro, de socializar, e dessa forma todo mundo acabava se conhecendo e descobrindo o que tinha no interior de todos, inclusive dos mais calados em sala. (Márcia entrevista)

No relato acima, fica notório que os “bate-papos” traziam uma intencionalidade de interação que acaba se tornando o fio condutor do processo de aprendizagem que vai fazendo sentido para o grupo. Tal metodologia fomenta o conhecer da singularidade de cada educando, toma noção de como os estudantes se veem e também como se veem na relação com o outro. Nessas relações, as diferenças individuais não são vistas como obstáculos e sim como uma gama de caminhos que levam ao desenvolvimento de cada um deles.

O formato não é aquela coisa careta, quadrada, que existe em diversos cursinhos que eu já passei, né? Em diversas escolas que eu já passei, aquele formato que você entra na sala e o professor fala, despeja o que ele sabe e fica por isso mesmo, sabe? Sempre tem uma troca muito grande, eu acho que muitos dos professores por não terem experiências com pessoas tran, daí já começa dali a escuta, o cuidado, eles estão dispostos para ensinar, mas também dispostos para aprender e eu acho que isso contribui para o formato, prende as pessoas que, de fato, querem estar ali. (Cláudia entrevista)

O papel dos educadores, qualquer que seja o percurso construído, como mediadores, orientadores e facilitadores, é referência na ação de aprendizagem desses estudantes e deles próprios, visto que ao escutarem e cuidarem das demandas dos educandos trans, também aprendem com eles, estabelecem diálogos, propostas e ações que vão ao encontro da aprendizagem esperada por esse grupo. O aprendizado do professor na educação não formal “realiza-se em mão-dupla-ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação, mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, é algo primordial.” (GOHN, 2010, p. 51)

Com a base política que se constrói no desenvolvimento do grupo, a autonomia se destaca como aspecto fundamental na relação professor/aluno e/ou aluno/professor: “A autonomia vai, desta forma, se constituir como um princípio orientador dos mecanismos de agregação, com um impacto direto sobre a construção dos projetos e das práticas pedagógicas dos ‘prés’”. (CARVALHO, 2005, p. 193)

Como as nossas próprias demandas sempre acabavam sendo incluídas ali, por isso que eu digo que era um espaço de muito aprendizado, né? Porque para além dos ensinamentos que os professores traziam pra nós, a gente levava muita coisa pra eles, entendeu? As aprendizagens não paravam somente nos conteúdos programáticos, sabe? (Cláudia entrevista)

As vivências e as experiências são métodos apreendidos e modificados ao longo do percurso, partindo da cultura dos indivíduos e dos diversos grupos. Problematicando o cotidiano, os métodos nascem, e os conteúdos surgem a partir dos assuntos que tenham relação com as questões que emergem no dia a dia, como as dificuldades, os obstáculos ou as ações que desejam realizar. (GOHN, 2010)

Não é um preparatório muito quadrado, muito institucionalizado, naquela forma cátedra de se pensar a educação. Carteiras em destaque e tudo mais. É como você vê, um grande sofá, e nós ainda vamos botar uma grande poltrona com as almofadas de arco-íris e tudo mais. A gente pode disponibilizar mesa pra quem tem mais dificuldade, mas o aluno não tem código de vestimenta, ele vem com a roupa que ele quer, de sandália de dedo, pode sentar no chão, pode sentar na escada, pode ficar em pé, entendeu? Tem essa maleabilidade e isso fez com que alguns alunos não LGBTIs e muitos jovens no ano passado viessem estudar aqui. (Coordenador Pedro entrevista)

Nesse relato, percebe-se que existem metas e objetivos que podem ser alterados constantemente já que o movimento da realidade é dinâmico com o desenrolar dos acontecimentos, apesar da intencionalidade estar presente no dia a dia. Uma redefinição dos espaços de aprendizagem como relevantes para avançar dos saberes.

Gohn (2001) contribui com esse diálogo quando diz que sistematizar a metodologia que está inserida nos processos de aprendizagem ou de interação dependerá da capacidade dos educadores para compreenderem os educandos no interior dos processos sociais como também nas organizações.

A gente acaba não sendo babá, não sendo detentor do poder e da organização, a gente quer que as pessoas aprendam e propaguem a organização fazendo um pré-vestibular social, aí eles se organizam. Os professorxs já têm seus horários fechados de acordo com suas disponibilidades, eles planejam as suas aulas, eles dão as suas aulas e só nos procura em casos de complicações quando não conseguem ser solucionadas, aí é que entra a coordenação, mas só em casos em que o próprio núcleo não consegue resolver. (Coordenador Pedro entrevista)

Novamente, Pedro relata sobre a existência de uma gestão compartilhada e democrática, a interação de decisões pautadas na força de um grupo que constroem percursos e processos por meio das relações pactuadas entre seus integrantes. Em consonância, Dourado (2001) afirma que a gestão democrática é entendida como uma luta política e um processo de aprendizagem

que não se delimita apenas na prática educativa, mas também nas particularidades de uma experiência social, possibilitando meios de participação adequada que fomentam o refletir das estruturas hegemônicas estabelecidas que atravessam as relações sociais.

A especificidade trans como recorte do pré-vestibular também foi uma dimensão valorizada pelos egressos. Quando se pensa em um pré-vestibular para trans, parece notório que o recorte de estudantes seja especificamente esse mesmo. Entretanto, percebe-se, perante alguns depoimentos, como é importante estabelecer certos acordos diante de uma possível abertura para outros estudantes que não sejam trans e que se enquadram no binário feminino/masculino.

A gente tem uma regra aqui. O foco sempre será nas pessoas trans, a palavra final sempre será delas, tendo em vista toda essa violência que essa população já sofre lá fora, nada mais justo que um espaço mais confortável para elas, terem a prioridade em escolha sobre algumas coisas. Escalas de horário, organização interna, mesmo quando usamos o consenso... A primazia nas decisões e tudo mais, a pauta é altamente debatida porque inclusive é feita dentro de uma ONG LGBTI. (Coordenador Pedro entrevista)

Nesse sentido, o poder de decisão não tramita de maneira externa aos sujeitos. “Trata-se de fabricar, selecionar e fazer circular discursos bem específicos, pois é através dessa operação que se dão as lutas em torno do que somos, do que estamos nos tornando.” (VARELA, 1994, p. 92)

Nas práticas pedagógicas tradicionais, há um abandono nas questões de gênero e sexualidade, sendo assim, é fundamental reconhecer e acatar as diversas realidades presentes no espaço formativo, considerando as variadas realidades dos educandos.

Na fala de Taís, é demonstrado que nem sempre se consegue manter esse discurso, mas é esse acordo pré-estabelecido que fomenta aos estudantes trans, que não se sintam confortáveis, que possam se colocar e reivindicar seu posicionamento.

Em 2018, teve um estresse, porque a princípio o projeto é focado para a população trans, só que começaram a misturar pessoas gays, lésbicas, cis e heterossexuais também. Fala-se em projeto social, mas projeto social existe um monte bem sucedidos por aí. Como estava meio devagar as inscrições naquele ano, resolveram abrir o pré-vestibular para todxs. Existiam professores héteros que nem sempre tinham sensibilidade para resolver situações das demandas trans, como alunxs héteros que desfilava a transfobia, abertamente. Nós, trans, sentíamos que as aulas corriam de maneira bem diferente que quando só existiam pessoas trans assistindo, e quando a turma estava misturada, ficava mais difícil. (Taís entrevista)

Uma reivindicação é feita nesse relato pela busca e continuidade de novas formas de se conhecer e de se pensar que escapa do enquadramento binário que trabalha na dimensão da dominação. A diferença de um pré-vestibular social com recorte de gênero e sexualidade e

outros pré-vestibulares sociais foi primordial para o desenvolvimento de Taís, tanto individualmente como coletivamente. Na prática, Taís reclama pelo compartilhamento de suas constituições como sujeito, como também de outros alunos trans, atentando para a necessidade de não se perderem nos objetivos do pré-vestibular.

As estratégias de aprendizagem assumidas diante de todos os relatos se dão no caráter de participação, no relacionar-se, na valorização do sujeito, no estudante protagonista e na mediação entre professor e estudante. Um direcionamento que abarca a totalidade do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do conteúdo e também da autonomia, da emancipação e da construção pessoal, dinâmica que vem ajudando a favorecer os objetivos formativos. Esses são os elementos que retroalimentam o trabalho no pré-vestibular.

A participação coletiva, de auto-organização e autonomia, traduz-se em uma dinâmica característica do curso que não consta em nenhum registro, porém são aspectos fundamentais para as ações que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que tais concepções não sejam expressas, contempla-se a articulação das finalidades educativas com contextos relacionais, com o nível de escolaridade do educando, com a experiência de estudantes e dos professorxs e com a existência e o reconhecimento de sujeitos que tomam a vida para si.

4.3 Formação política

Na experiência do estudante trans com o pré-vestibular foi demonstrado um desenvolvimento de uma formação política no plano individual e coletivo.

Quando se busca o acesso à universidade, o desejo de gerar mudanças sociais e a luta contra as desigualdades também estão presentes, principalmente nas classes menos favorecidas; nesse sentido, muitos percebem no acesso à universidade uma concreta possibilidade de ascensão social. Essa possível transformação social também se relaciona com a dimensão política existente na educação.

Nascimento (1999) explica que alguns movimentos sociais lutaram pelo direito à escolarização, mas foi a partir do século XX que tais ações ficaram mais notáveis com a preparação de estudantes pertencentes a grupos sociais marginalizados em nossa sociedade. Para além da preparação para o vestibular, essas ações trabalham com a perspectiva de estudantes socialmente engajados, politicamente atuantes e autônomos em relação às suas escolhas. A transformação de consciências a partir das diversas aprendizagens se dá também através de seminários, fóruns de discussões e assembleias.

Lembrando que para que se entendam os movimentos sociais, é importante o registro em suas dimensões históricas, portanto, processuais, como já demonstrado nesta pesquisa. Da mesma forma, a consciência política se dá no processo, uma formação política que os estudantes do pré-vestibular vivenciam cotidianamente. Gohn (2010) destaca o sentido político da educação como uma relação entre o movimento social e a educação, além da participação e cidadania, e ainda ressalta que as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e fazem parte da construção da cidadania.

Uma “consciência para a vida” é relatada na fala de Márcia com relação ao conhecimento de si mesma, buscando realização pessoal e atuando no cotidiano com pensamento crítico.

Muitas pessoas lá poderiam ficar só com o “conteúdo” básico que é dado para o Enem, o que já é muita coisa, mas sou militante, sou também feminista, então, uma pessoa trans que não conhecesse nada sobre militância e que não soubesse nada disso, assim que entra no preparatório não tinha como ficar sem essa consciência pra vida, fazer escolhas e saber as suas consequências. Questionar, questionar e questionar... Às vezes, em aulas onde se levantava questões sobre política, sobre a área da saúde e até questões sobre gênero mesmo, a gente aprende, e tudo isso ajuda na realização dos meus sonhos, sabe? Nos meus caminhos. (Márcia entrevista)

A entrevistada nos remete às reflexões de Freire (2003) quando ele afirma ser indiscutível que se pretendendo a libertação dos homens, não se pode aliená-los e nem os manter alienados, a implicação de ações e reflexões das pessoas podem transformar o mundo.

No relato de Márcia insere-se uma educação como prática da liberdade, “ao contrário daquela que é prática da dominação e que implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 2003, p. 40)

Sobre essa educação que “questiona, questiona e questiona”, Freire (2003) ressalta que é futuridade revolucionária, esperançosa, que traz à tona a condição das pessoas como seres históricos e à sua historicidade. Os seres começam a olhar para a frente, conhecer o que está sendo para da melhor forma construir o futuro e a partir daí, se identificar com os movimentos que perpassam pelos homens, como seres que se veem como inconclusos, num movimento de ponto de partida ao objetivo.

Do mesmo modo, Cláudia demonstra uma “abertura da mente para conhecer e aprender” como uma forma de empoderamento e representatividade, e Simone ressalta um sentimento vivenciado de sentido e direcionamento de vida, os quais ela levou consigo, mesmo após o preparatório.

Surgem diversas oportunidades quando a gente abre a mente para conhecer e aprender, né? Vai tomando consciência das coisas. Você acaba passando a ser a representação de um grupo, então quando as pessoas querem saber, querem entender, elas vão até você, vão te procurar pra que você fale e começa a expandir, porque o movimento social também é muito interessante, ele consegue expandir também os horizontes. Pelo movimento social eu tive a oportunidade de viajar, daí você vai enriquecendo o seu conhecimento acerca daquela temática e aí você vai se empoderando cada vez mais pra ocupar esse espaço de representatividade, pra falar sobre, pra ter um compromisso com a causa sobre o que você vai falar e como você vai falar, enfim tendo mais acesso à informação. (Cláudia entrevista)

Você começa a não viver em um mundo à parte, porque você vê as coisas acontecendo, você tá inserido dentro de um contexto social onde as coisas estão acontecendo e você vê as coisas acontecendo, então acho que isso faz muito sentido pra vida que a gente quer viver, uma autonomia, uma consciência das coisas. Esse projeto, de fato, muda vidas, muda perspectivas, acho que empodera mesmo, o fato de estar em uma ONG, acho que dá um direcionamento também, não só no que as pessoas pensam... Direcionamento para a vida, sabe? É muito mais que só o acadêmico. Eu tenho certeza de que os ensinamentos que eu vivenciei lá foram decisivos pra minha permanência até hoje na universidade. (Simone entrevista)

O termo empoderamento surge diante de algumas falas, principalmente quando se questiona que tipo de transformação é essa que acontece a partir da entrada desses alunos no pré-vestibular. Seguirei as referências de Gohn (2010), que afirma não gostar de utilizar o termo *empowerment* ou *empoderamento* devido ao desgaste e uso estratégico por ONG's e instituições que só se interessam pela capacitação de indivíduos para o mercado de trabalho na geração de renda em atividades do terceiro setor. Utilizaremos, nesta pesquisa, o empoderamento como parte de um processo em construção de consciência individual e coletiva que se relaciona com aspectos como a formação política, a autonomia e a emancipação social.

A autonomia capacita-os na inserção de um contexto social e desenvolvimento de compreensão do contexto local, cultural, econômico e ético. Mesmo nos diversos percursos da vida, frente a incertezas, a autonomia não impede o indivíduo de refletir e agir.

De acordo com o relato de Simone, o que favorece o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica é o fato de estudar em um pré-vestibular inserido em uma ONG que atua na militância do movimento LGBTQI+. São aspectos que caminham, tanto na formação das disciplinas para o vestibular como também nos conhecimentos para agregarem a uma vida de luta pela melhoria de suas existências.

É importante lembrar da afirmação de Gohn (2010), que ressalta que uma série de resultados podem ser desenvolvidos nos processos da educação não formal, e cita dentre eles: A organização de grupos coletivos e a transformação de olhares sobre o mundo, sobre a vida e suas adversidades. Um sentimento de valorização com elxs próprios que envolve o

entendimento de como agir diante dos preconceitos e a vontade de serem reconhecidos inseridos em suas diferenças. (GOHN, 2010, p. 21)

A autora ainda aponta que a existência de uma consciência para a vida, de certo modo, significa o mesmo que emancipação. Segundo Adorno (2000), existe relação com a conscientização e a racionalidade. Para o autor, o conceito de consciência e racionalidade é entendido de modo restrito como capacidade formal de pensar. A racionalidade como ação individual reside no examinar das ideias, como também as opiniões, e revisitá-las, autocríticas-las e voltar atrás quando necessário.

Consciência política, para Sandoval (2001), é um conjunto de dimensões psicológicas sociais que inter-relacionam informações e significados, levando o indivíduo a conhecer possíveis escolhas e a partir delas tomar decisões que representem o melhor curso de ação dentro de contextos específicos. A ação de tomar decisão vai ao encontro dos desejos e projetos de vida pensados pelos estudantes e surgem nas falas acima, como uma relação com a mediação das consequências das escolhas como também na expansão dos horizontes desses egressos. Nesse sentido, ressalta o autor que a consciência política pode ser entendida como uma combinação dos aspectos identitários, combinados com as concepções e a convivência dos indivíduos com a sociedade na qual vivem.

O termo empoderamento emerge também no depoimento do coordenador da ONG que abarca o preparatório, como vemos abaixo:

Não é só pré-vestibular, é escola de emponderamento, a gente tem que educar politicamente essas pessoas. Não que essas pessoas sejam deseducadas ou ignorantes, mas muitas vezes elas não têm o conhecimento, não têm a estrada que a gente tem e já conhece. “Querido, vá pra balada, vá pra festa ou estuda pro pré-vestibular, mas tira uma horinha e vai votar se você tem 16 anos, vá votar, porque em 2020 se a gente perder as prefeituras pra governos, é aí eu posso falar, bolsonaristas de ultra direita, conservadores que se declaram publicamente contra os direitos e a pauta LGBTI, ferrou, entendeu?” Então tem que ser uma escola de uma educação política também para que essas pessoas não vivam em uma bolha. (Coordenador Pedro entrevista)

A educação política citada na fala acima relaciona-se com o nível de consciência dos indivíduos que se insere na transformação processual de cada um. Não só a nível de individualidade, mas a construção de uma consciência coletiva que se dá por meio dos acontecimentos de uma sociedade, além de noções fundamentais sobre nossos governantes e suas responsabilidades. “A emancipação depende dos níveis de consciência dos indivíduos, da sensibilidade aos problemas, da capacidade de construir utopias reais e da dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as pessoas. (GOHN, 2010, p. 620)

Trans, LGBTQs e tantos outros, QI+ não podem ser “usadas” por essa sociedade como bem entendem, como se não fizessemos parte dela. Precisamos travar militância nas trincheiras para além do preparatório para o vestibular, porque você passa, por exemplo, para uma UFF da vida e vai ser só mais um profissional nesse mundo do gênero heteronormativo, machista, misógino e com lgbtifobia. Não dá para reproduzir preconceitos, é preciso furar essa bolha e propagar. (Coordenador Pedro entrevista)

Fica demonstrado, de forma muito presente, a questão da consciência das adversidades e das alegrias que estão inseridas no cotidiano de qualquer indivíduo, mas acima de tudo, das pessoas trans que são vistas como minorias e se relacionam no dia a dia com preconceitos e discriminações ainda quase que constantes.

A formação política pode emergir dos diálogos, das experiências, dos conhecimentos e das opiniões individuais, inclusive. Está em constante mudança e é percebida de formas diferentes que dependem das experiências vividas por cada uma dessas pessoas, visto que a cada um são atribuídos significados em relação à realidade social, como se pode observar nas falas abaixo:

O que me dá forças é que quando me lembro de tudo que eu passei, de tudo que ouvi e de tudo que aprendi para eu chegar até a universidade faz diferença na minha vida até hoje, existe muita gente que está sem perspectiva, muita gente mesmo. Tenho muitas ressalvas... Nossas existências são a maior prova de que podemos também dar bons frutos, mesmo aquelas que estão nas esquinas já que não têm outras formas de se sustentar. (Taís entrevista)

Hoje, bem ou mal hoje eu lido muito bem com o fato de ser uma pessoa transexual e não tenho problema nenhum que as pessoas saibam. Quando entrei no preparatório, logo no início eu não queria entrar no movimento social, nessa militância, queria mesmo passar para a universidade até porque eu sabia que minha cara ia tá lá, estampada, a pessoa ia jogar meu nome no Google da vida e achar as coisas... Nesse panorama de governo a gente se torna alvo porque somos representantes desse recorte, né? Sou relativamente novata no movimento social, o movimento social de travesti e transexual é antigo, tem pessoas que estão há vinte, trinta anos no movimento social, essas pessoas, sim, estão à frente, eu tô começando agora, aprendendo com as matriarcas desse movimento. (Taís entrevista)

A contribuição do pré-vestibular vai muito além do acesso à universidade, se dá também na formulação, construção e realização da consciência política. Ou seja, a própria elaboração de um preparatório para sujeitos trans que se encontram ou não em vulnerabilidade social vai tentando equacionar alguns dos problemas existentes na sociedade.

Uma das áreas de abrangência da educação não formal é a aprendizagem política, a qual se refere à consciência dos direitos dos indivíduos para que possam compreender seus próprios interesses como também os interesses do meio que o cercam.

Não quer dizer que a aprendizagem dos conteúdos curriculares não seja importante, até porque faz parte dos objetivos desse espaço educativo como pré-vestibular, entretanto as

representações sociais dos egressos têm a ver com a subjetividade de cada um que adentra no processo educacional como um todo. O debate sobre o papel do desenvolvimento da consciência política na formação de atitudes mostra que os espaços educativos são definidores nesse percurso.

No aspecto da cultura política, Gohn (2001; 2010), Trilla (2008) e Ortiz (1995) demonstram evidências de que ações e processos associados aos ambientes educativos têm consequências no perfil político desse estudante.

“O comportamento dos indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizados, bem como as principais correntes de pensamento existentes” define a cultura política para Gohn (2010).

Ainda, segundo a autora, a cultura política forma o pano das expectativas dos cidadãos sobre a realidade política, conforme Gohn (2010, p. 53). Os cidadãos passam a ser vistos como sujeitos da ação e não como sujeitos à ação, cita a mesma em um de seus estudos.

Existem diversas ações educativas que perpassam a vida do indivíduo ao longo de sua vida, e que contribuem na formação pessoal, cidadã e profissional. Não apenas evidenciadas na educação formal, mas também no círculo de amizades, em cursos de organizações do Terceiro Setor, entre outras. A educação pode ocorrer em contextos diversos. (GONZALEZ, 2019, p. 135)

O desenvolvimento da consciência crítica acarreta o nascer de um novo indivíduo, mais fortalecido diante das adversidades da vida e precisa ser aprimorado em todos os momentos; a falha, nesse contexto, pode acarretar efeitos substanciais na sociedade ética que buscamos.

Compreender o mundo da política e a atitude crítica em relação às ações praticadas pelas organizações ou pelo Estado são algumas das dimensões que expressam a disposição do jovem a participar na vida adulta da política. Além disso, o interesse político fomenta uma motivação participativa, o qual permanece disponível quando estímulos à participação vão surgindo no percurso da vida. A presença desses atributos depende, em especial, do tipo de espaço educativo que o estudante frequenta, segundo Fuks (2012).

Sentimentos como a transformação individual e coletiva dos egressos continuam sendo vivenciados no espaço educativo:

Ah mudou tudo, não é que eu não tinha consciência das coisas, mas é que mudou a minha perspectiva de possibilidade do que eu tinha pra minha vida, sabe? Percebi que conseguiria, ou melhor eu poderia buscar as coisas que eu queria pra minha vida, estudar Direito, ter uma linha mais acadêmica. Não queria fazer parte da prostituição, de jeito nenhum, isso pra mim era maior questão, eu não queria ter que passar por essa

experiência. Quero poder ser um exemplo para as pessoas, para que outras como eu percebam que existem possibilidades, fora que ali eu conheci diversas pessoas, como eu, me aproximei delas e de eu mesma então [...]

[...] Quando existe o recorte social a gente têm mais visibilidade, mais força para a luta e quem sabe para a criação de políticas públicas? Discussões sobre direitos sexuais, travestis, como vivem, o que comem, onde moram (risos). As pessoas começam a nos entender melhor e a conhecer também nossas demandas. (Marcelo entrevista)

Conhecer as histórias das pessoas com quem tive contato no curso foi muito importante, eu, por exemplo, fiquei parado nos estudos por causa do trabalho, e lá tinha alguns alunos que mal passaram pela escola, não tiveram oportunidade de continuar sem paradas, eram muito carentes, os pais não tinham condições e alguns foram expulsos de casa e daí tiveram que morar na rua. Então quando a gente vai escutando a história das pessoas, vai se modificando, sabe? Mais ainda, e a vontade de estudar para você ser até um referencial na vida de outras pessoas ou da própria família. (Márcia entrevista)

Percebe-se que o processo de socialização política dos egressos a partir da entrada no preparatório não gera apenas efeitos imediatos, continua ocorrendo em toda a vida. E quando se trata de participação política, essa ação começa a ficar mais atraente quando chega a hora de facultar as escolhas nas universidades ou no mundo do trabalho, como aponta Márcia.

Na mesma fala, nota-se uma educação para a experiência que modifica as pessoas, uma vez que a transformação dos pensamentos e atitudes são consequências dos percursos vivenciados no dia a dia. “A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (GOHN, 2013, p. 60 Apud ADORNO, 2000, p. 151)

Voltar os olhos para expectativas de um futuro implica uma capacidade de intensificar as práticas que emancipam, tomando consciência das experiências presentes. Com o foco emancipatório, abrem-se brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas de futuro. (SANTOS, 2010)

A análise do processo de emancipação social abarca a política, a economia e a cultura e leva à reflexão sobre direitos (civis, sociais e políticos), poder e dominação. Processos sócio-políticos emergem dessa vertente, participação, democracia, liberdade, resistência, humanização entre outros. Todas essas formas auxiliam para a compreensão sobre o ser humano e suas trajetórias na busca do projeto de vida desejado. A emancipação insere-se no campo dos problemas sociais, um é parte do outro, mas a somatória dos indivíduos não é o mesmo que o coletivo. (GOHN, 2010)

Nos dois relatos, são ressaltados aspectos importantes da emancipação social. Como características desta, sujeitos autodeterminados e livres que possam caminhar sem constrangimentos e sem se sentirem aprisionados. A emancipação da consciência também

ocorre para compreender a realidade em que estão inseridos e refletir sobre ela, percebendo-se, assim, como sujeitos históricos que emitem opiniões, fazem escolhas e constroem projetos para adiante. (GOHN, 2010)

Obter reconhecimento ou esperar por ele em algum momento das vidas foram aspectos que também surgiram nos depoimentos abaixo:

Ser universitária auxilia uma continuação da luta dentro da universidade, é muito melhor você estar dentro e travar uma luta, do que você estar fora e tentar travar uma luta dentro. Enfim, estar na UERJ, na faculdade de Direito, sendo a UERJ a primeira universidade que pensou em política pública de reparação para a população negra, eu acho que é um ótimo caminho pra pensar em política pública de reparação pra pessoas transexuais e travestis. Por isso, uma das ações do preparatório no Rio de Janeiro é que as aulas aconteçam em salas da UERJ em dois dias da semana. O povo da universidade vendo travestis e transexuais andando naqueles corredores e ocupando aqueles espaços que não são seus faz com que o estranhamento vá desaparecendo. (Taís entrevista)

Sou a primeira na família a cursar universidade, antes minha família não me aceitava, hoje em dia, tem orgulho de mim. Outro dia, ouvi uma tia dizer para os meus sobrinhos mais novos que eles precisam ser iguais a mim... A tia que cursa universidade e que mora em Niterói. Minha família me vê como um caminho a ser seguido. Isso é muito novo. Um sentimento muito forte em relação ao meu passado, né? Meu presente e em relação ao contexto que estou inserida, como mulher trans. (Cláudia entrevista)

Taís faz referência a um outro preparatório que distribui suas aulas em locais diferentes. A mesma foi alune de Niterói e hoje, além de universitária, coordena também um pré-vestibular para trans no Rio de Janeiro. Afirma que segue na militância, mesmo na universidade. Tais ações podem fazer surgir construções de políticas inclusivas para esse segmento e ainda fomentar a visibilidade sobre questões para a população trans. Em ambos os casos, os egressos recusam-se a se sujeitarem e seguem donos de suas trajetórias.

O termo “rede de apoio” foi uma outra dimensão citada pela maioria das entrevistas no momento em que os egressos compartilhavam como se sentiam após a entrada no preparatório para o vestibular. Não falavam sobre as suas experiências apenas relacionando-as com o objetivo de passar para uma universidade, fundamentavam suas vivências como um processo de autonomia conquistada pelo coletivo e a superação das desigualdades acerca da força que a união agrega. Muitos delxs construíram uma rede de apoio e de solidariedade, adentrando em relações que fortalecem suas vidas no cotidiano.

Mesmo com alguns problemas quando acontecia alguma coisa acaba que todo mundo se ajudava sabe? Eu lembro da Maria, quando foi expulsa de casa no meio do preparatório, aquela correria, aquele desespero, o que se faz? E todo mundo ajudou, assim é um projeto que é muito bonito pela transformação na vida das pessoas, não só pra acessar o espaço da universidade, pra além, pra preocupação com aquela pessoa

no processo dela até a universidade e no processo dela lá dentro, tem essa parte também. (Taís entrevista)

E o preparatório ao longo do tempo foi se fortalecendo enquanto uma rede de apoio, uma família que quando eu precisei eu tive muito apoio deles, quando eu fui expulsa de casa, então ali eu posso contar com pessoas até hoje. (Simone entrevista)

É preciso considerar que o pré-vestibular fez diferença nas trajetórias aqui envolvidas, uma gratidão é vivenciada pelos egressos, no que tange às potencialidades de cada um em uma rede de solidariedade encadeada pelo próprio grupo. Não existe apenas o objetivo de acessar à universidade e reivindicar direitos, esse movimento também produz afetos. Afinal, quantas intercorrências podem surgir nos caminhos de pessoas trans? Populações que se encontram fora dos limites estabelecidos pela aceitação social são facilmente tomadas pela discriminação e exclusão por parte dos discursos hegemônicos reiterados a todo custo em função de uma “normalidade” no mundo social.

Os professores são muito acolhedores e te fazem entender que é importante estar na universidade, mas também é importante várias outras coisas, se você não quiser estar na universidade, se você não conseguir passar, então acho que para além da universidade. (Marcelo entrevista)

Eu me fortaleci, sei que em algum momento isso ia acontecer, mas eu acho que desde o momento que a pessoa tá empoderada de quem ela é, tem todo um conhecimento, não ter ficado abalada diante de certas questões e dar a volta por cima, sabe? Então essa rede de apoio é muito necessária, foi super necessária para mim e eu encontrei apoio lá mesmo. (Claudia entrevista)

Lá também tem um núcleo de apoio psicológico e jurídico na ONG que abarca o cursinho. É uma rede de apoio mesmo porque os professores foram meus amigxs e as pessoas trans que estavam ali estudando junto comigo também acabaram se tornando meus amigxs para a vida. (Simone entrevista)

O laço afetivo e a coletividade são apontados como pontos fortes do grupo e aparecem recorrentemente nas falas. O enfrentamento à transfobia estabelecia-se como uma questão coletiva. A convivência e os laços construídos facilitam a solidificação do projeto que vai além da preparação para o vestibular.

O mais importante é a rede de pessoas que conheci e que mantenho até hoje. Apoio e solidariedade desde daquela época do pré-vestibular, conhecendo as pessoas, suas histórias, a gente vai aprendendo com o outro e nesse caminho aprende também a viver e a sobreviver, saber que temos escolhas e que nem tudo é preto no branco, esse empoderamento faz parte de mim agora e isso graças ao preparatório. (Marcelo entrevista)

O percurso das relações entre um pré-vestibular e o movimento social perpassa também pelo amparo da dignidade e do enfrentamento às formas de marginalização. Nesse sentido, a

construção de redes que foram possíveis a partir de alianças feitas pelo grupo é vivenciada até os dias de hoje, como relata Marcelo.

Hooks (2017) propõe que uma pedagogia fronteira possa ser vivenciada nos espaços educativos a fim de que as diferenças sejam confrontadas e a solidariedade possa enfim surgir. A construção de um espaço livre de opressões, se não livres, ao menos com menos opressões.

Não há como escapar da dimensão política presente em todos os relatos referentes ao pré-vestibular e à própria autonomia de cada um, desenvolvida também em função da experiência na ação educativa. No entanto, é importante ressaltar que a incorporação de posturas políticas fomentadas pelos responsáveis do pré-vestibular (ONG) retroalimenta a formação política e a preparação para o vestibular. Dessa forma, consegue-se assegurar a cooperação entre elxs fortalecendo, assim, as relações sociais entre os mesmos e a busca por um projeto de vida, tanto individual como coletivo.

De acordo com Gohn (2010), a cultura política não se dá a partir de uma determinação passiva, e sim como força ativa moldada pelos direitos humanos, pelo desejo da busca de soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a este ponto, sinto que há muitas estratégias e discursos sobre a valorização da pessoa trans que precisam ser postos em prática para que nesta sociedade possamos conhecer e aprender a partir dos seus saberes e de suas experiências. A finalização de cada capítulo deixava-me com a sensação de impotência por não adentrar entre outras várias possibilidades que me eram reveladas tanto nos diálogos vivenciados neste trabalho como nas leituras que fiz. Através de um olhar ou uma fala, dava-me conta do quanto é preciso ainda gritar pelo acolhimento das diferenças que existem em cada um de nós, mas especialmente pelas pessoas trans que subvertem as regras impostas por nossa sociedade cotidianamente. Ter realizado esse percurso modificou-me muito.

Os direitos negados a esse grupo nos torna uma sociedade apática por naturalizar os olhares acerca das pessoas trans. Lembro-me da entrevista com a Taís e o quanto ela insistia para que eu anotasse o RG dela juntamente com o nome completo, mesmo não sendo necessário tal comprovação para os objetivos desta pesquisa. Mostrou-me a identidade por diversas vezes, em nossa entrevista. Até que pude perceber que para Taís, ter uma identidade com seu nome social fora uma conquista sem precedentes. Quanto de violência e de constrangimento Taís teve que vivenciar até conseguir um reconhecimento através de um pedaço de papel cheio de significados para ela? Fico agradecida por ter percebido antes do término de nossa conversa o valor daquele documento, então conversamos um pouco sobre sua trajetória até a conquista do mesmo.

Mesmo como mulher cis, vejo que posso contribuir no reverberar dessas vozes, na luta contra a violência, nas pontes que podem ser feitas na busca pelos direitos que são negados a esse grupo. Atualmente, qualquer criança nascida já sai da maternidade com sua identidade com o nome e o sexo com que fora nomeada, enquanto que para outros, mesmo como um direito já conquistado, quão doloroso possa vir a ser esse caminho.

Foi necessário observar também minha trajetória ao encontro de tais narrativas. Optei por fazer um estudo sobre os relatos de egressos acerca da ação educativa, visto que os mesmos são protagonistas do recorte trans dado ao preparatório e, dessa forma, mesmo com tantas tentativas de silenciamento a esse grupo pela nossa sociedade, conhecemos e compreendemos suas partilhas.

Percorremos as brechas e as histórias acerca das experiências relacionadas ao preparatório que atua concomitantemente com o movimento social LGBTQI na militância e na reivindicação de políticas públicas. Para além desse processo, também investigamos as

vivências desses estudantes na educação formal. Nesse sentido, podemos afirmar que existiram inserções positivas do preparatório na vida desses egressos, demonstrando uma melhoria na qualidade de vida decorrentes do desenvolvimento de consciência política e também de uma rede apoio construída coletivamente pelo grupo.

Nosso percurso mostrou uma “transformação” de um curso preparatório para o vestibular em movimento social que perpassa pela acolhida deste estudante trans como também pelo enfrentamento à hostilidade que advém da não adequação às normas construídas. Os educandos organizam-se através de uma rede que os respaldam, inclusive para reagirem em seus cotidianos.

A ação educativa potencializa o processo de aprendizagem quando prepara os estudantes para o vestibular e, ao mesmo tempo, complementa os saberes com outras dimensões que vão além das disposições curriculares. É como dizer que o “rótulo” da instituição tem como objetivo o acesso à universidade, mas o fruto do trabalho feito coletivamente vai bem além da finalidade central com a conscientização do direito à igualdade de gêneros, à liberdade de orientação e prática sexual e à promoção da autoestima desses estudantes trans que objetivam caminhar rumo aos seus desejos.

Para além dessas questões, o pré-vestibular fortaleceu os objetivos desses estudantes que foram se desenvolvendo, de certa forma, juntamente com a formação política sobre as injustiças sociais e a possível transformação do meio em que vivem. No acesso à universidade, novas abordagens, como pré-vestibulares para trans, ressaltam um papel de relevância ao fomentar estratégias de resistência e emancipação de pessoas trans.

A ação educativa insere-se no processo de inclusão social na educação. A inserção do segmento gênero/sexualidade contribui diretamente na formulação e ampliação de políticas públicas, especialmente por meio de ações afirmativas que, nos dias atuais, tornam-se cada vez mais necessárias, tendo em vista que se dirigem aos segmentos mais vulneráveis da população.

Esse trabalho também revelou a violência à qual são submetidos os estudantes trans na educação formal, não obstante existem memórias afetivas positivas de alguns do grupo de entrevistados, o que estabelece um contexto de aquisição e retomada de direitos, mesmo que ainda em passos bem lentos. Identificamos histórias carregadas de significados que auxiliam o pensar a escola nos dias de hoje, principalmente na perspectiva da permanência dos estudantes trans nesses espaços.

Externou-se a presença das estratégias de aprendizagem propostas pelos envolvidos na ação do pré-vestibular e vivenciada através da valorização do sujeito trans e nas relações sociais em que os mesmos estavam inseridos, tanto de maneira individual como coletiva, que além de

favorecer as subjetividades individuais, potencializou a busca pelo acesso à universidade e o desenvolvimento de uma militância política.

No tocante às experiências escolares, um aspecto poderoso se destacou: a heteronormatividade, que valoriza alguns em detrimento de outros e impõe procedimentos padrões para as relações sociais. As consequências requeridas aos que subvertem as regras é a repulsa e o afrontar, até que os mesmos possam pensar em esconder seus “desvios” para que sejam valorizados por atuarem em norma com padrão heteronormativo.

A presença dos trans nos espaços escolares é uma forma de refletir sobre quem tem acesso ou não à escola, para que políticas públicas possam ser elaboradas e para que todos possam aprender através das novas existências que são externadas. Dialogar com aqueles que foram nomeados de *os outros*. O que eles podem nos ensinar? Todos nós ganhamos com a diferença e tais aprendizagens potencializam o confronto à violação dos direitos humanos, diariamente.

Quando adentramos nos questionamentos sobre as dimensões da diferença e da diversidade que poderiam ser trabalhadas nas escolas, propomos nesse momento uma das possíveis maneiras de desestabilizar os pensamentos já reiterados e tradicionais nos espaços formativos. Além dos parâmetros propostos para atuação nas escolas, tivemos a intenção de abranger os discursos dos movimentos sociais que lutam por inserção social e política, sempre se atentando para que o exercício com a diversidade não escamoteie as diferenças.

Necessário e contínuo há de ser esse movimento de estimular educadores ao exercício de uma educação anti-sexista e anti-racista que podem se manifestar de maneira sutil, mas é doloroso para quem a recebe.

Ao analisar a educação não formal, propomos pensar também a educação formal, e não as ver como categorias distintas, mas sim, com a relação de permeabilidade entre elas. Demonstramos que na educação não formal podemos encontrar aspectos da educação formal, e vice-versa, como é o caso do preparatório para o vestibular que orienta e medeia conteúdos de disciplinas obrigatórias diversas presentes na educação formal e também como característica da educação não formal, trabalha com adaptável tempo de aprendizagem, focando a aprendizagem juntamente com o fomento da consciência política e da autonomia de cada estudante trans.

Um dos aspectos que, para mim, seria preciso aprofundar nos debates acadêmicos além de compartilharem mais estudos é sobre a Pedagogia Queer, visto que é uma das possíveis maneiras de responder às indagações desta pesquisa, ao pensar a escola por considerar estratégias pedagógicas não-normativas, as quais o sujeito que se encontra fora dos domínios

da heterossexualidade não seja visto como categoria inferior. Tal diálogo permite que menos discursos normalizadores de corpos, de existências, das sexualidades, de gênero entre outros sejam apreendidos. Pode não ser fácil dispor dessas ações na prática, entretanto é preciso congrega esforços.

É fundamental conhecer as possíveis estratégias e lutas para que as mesmas façam parte do currículo na educação, exigindo uma transformação nas teorias já existentes, ações que a teoria queer pode contribuir e potencializar para se pensar a educação. O que a Teoria Queer tem a dizer para a educação? Como tais entendimentos adentram a realidade escolar, visto que ela não traz novos métodos e nem receitas prontas?

Guacira Lopes Louro, uma das autoras que faz parte do quadro teórico deste trabalho, é uma das principais articuladoras sobre a Teoria Queer para a área da Educação. Os estudos realizados por Michel Foucault sobre a sexualidade também inspiraram os autores da teoria queer.

A pedagogia queer não propõe somente a inclusão sobre sexualidade no currículo, mas questiona os processos discursivos e institucionais que problematizam os papéis sociais, ela abre a possibilidade de discutir tudo o que é fixo, como o homem/a mulher, o homo/o hetero, o machismo/feminismo, entre outros.

Em outros estudos futuros, recomendo também a realização de trabalhos que possam abranger estudantes ou egressos trans dos pré-vestibulares com foco na comunidade trans que ainda não conseguiram acessar à universidade, para que se possa conhecer as nuances que revelam os motivos da não presença desses estudantes no ambiente acadêmico.

Evocando o que já se viu sobre a diferença e a diversidade, no capítulo três, propomos a abertura para aprender e pesquisar aspectos novos que sobressaem aos enquadramentos. Em consonância, Louro (2004) afirma que na pedagogia queer existe uma provocação e uma perturbação das formas tradicionais de conhecer e de pensar. Portanto, pensar em uma pedagogia queer faz a gente conviver melhor com as incertezas, questionando e contestando as “verdades” já tão enraizadas nas escolas.

Os esforços aqui depositados mostram, antes de tudo, sensibilizar os profissionais que trabalham com a educação, não somente no intuito da inclusão, mas de permanência na vida acadêmica e escolar.

Qualquer pessoa deve ter assegurada sua liberdade para efetuar suas escolhas. O Estado também deve zelar pela dignidade da pessoa humana e não deixar que qualquer indivíduo passe por situações constrangedoras e violentas. Enquanto isso, através da rede de apoio construída coletivamente pelo grupo inserido no preparatório para o vestibular no ano de 2018, faço uso

da fala de Vergueiro (2015): que tais redes produzam amoras cada vez mais abundantes em resistência a todas as normatividades fabricadas.

Reforço o quanto esta pesquisa pode demandar outros trabalhos no sentido da desconstrução das “certezas estabelecidas” pela heteronormatividade. As marcas estruturadas existentes são muito profundas, e novamente reitero que o caminho não é fácil, porém não é impenetrável. Importantes atitudes não apenas para trabalhadores da educação e cultura, mas para todos os indivíduos que fazem parte de nossa sociedade, receptividade e abertura para podermos pensar por outros ângulos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf> Acesso em: 26 jun 2019.

ABRAMOWICZ, A. et alii. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>> Acesso em: 12 ago 2019.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGÊNCIA BRASIL. **Entrada de transexuais em universidades trará mudanças sociais**, diz ativista. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-01/entrada-de-transexuais-em-universidades-mudara-sociedade-diz>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. São Paulo, Alínea, 2010.

ALMOND, G. **A discipline divided: Schools and sects in political science**. Nova York, Sege, 1990.

ALÓS, A. P. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O dilema atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 96 fev. 1996.

AMARO, I. A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4, 2016, Vitória. **Anais**. Vitória: UFES, 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467232585_ARQUIVO_ESCOLAN_OARMARIO_4_SEMINARIOINTERNACIONALDIVERSIDADESEXUAL_UFES_2016.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ANTRA – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - **Dossiê sobre assassinatos e violência contra pessoas trans em 2019**. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/01/29/lancado-dossie-sobre-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2019/>. Acesso em: 08 jan 2020.

ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo, Summus Editorial, 2008.

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 04 a 08 de outubro de 2015.. n.p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S.N. B. (Org.). **Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018**. Antra - Associação Nacional de travestis e transexuais do Brasil, 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/01/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contrapessoas-trans-em-2018.pdf>> Acesso em: 27 maio 2019.

BENTO, B. **A Reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. São Paulo: Espaço e Tempo, 2006.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016> Acesso em: 09 ago. 2019

BENTO, B. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530005.pdf> Acesso em: 10 jun. 2019.

BONETI, L.W. Educação e movimentos sociais hoje. In: ALMEIDA, M. L. P.; JEZINE, E. (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. São Paulo, Alínea, 2010. p. 55-73

BRABO, T. S. A. M. et. al. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2013397, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13397/209209211281>> Acesso em: 20 mar2019.

BRAGA, D. S. A experiência transexual: Estigma, Estereótipo e Desqualificação Social no intramuros da escola. **Revista Periferia, Educação, Cultura e Comunicação**. Rio de Janeiro, v.4 n.1, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8412>> Acesso em: 21 jun. 2019.

BRAH, A. Diferença, Diversidade, Diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, 148 Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 26. p. 329-376, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-83332006000100014&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 05 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8035-B de 2010**. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDBEN Governo Federal. Lei Nº 9394 – 1996. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao> Acesso em: 10 jun 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 238 p.

CALDART, Roseli. **Educação em Movimento: Formação de Educadoras e Educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

CARVALHO, J. C. et. al. (Org.). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio, 2005.

CAVALCANTI, M. A. de P. e FERREIRA, S. do A. F. Pedagogia Queer: Uma nova proposta no meio educacional. **Revista de pesquisa interdisciplinar**, 2017, Cajazeiras, n.2 p.12, p.21. XII SIAT V SERPRO. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/search/search?simpleQuery=Pedagogia+Queer&searchField=query>. Acesso em jan. 2020.

CÉSAR, M. R. de A. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CHIARINI JÚNIOR, E. C. A união homoafetiva sob o enfoque dos direitos humanos. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 8, n. 235, 28 fev. 2004. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4902>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

COLETTI, L. H. Pessoas trans, escolas e universidades. **Revista O Viés**, Jornalismo a contrapelo, 2015. Disponível em <http://www.revistaovies.com/questoes-lgbts/2015/04/pessoas-trans-escolas-e-universidades/>. Acesso em: 29 jul. 2018.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 217 p.
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONUBR Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2019.

DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-96.

FINCH, S. D. **6 ways to stand up to toxic media messages and love yourself as a trans person**. 2015. Disponível em: <<http://everydayfeminism.com/2015/02/love-yourself-as-trans-person/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FOLHA DA DIVERSIDADE, JORNAL. Niterói, RJ: Grupo Diversidade Niterói (GDN) nº 01, [2019].

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem e entende. Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUKS, M. Atitudes, cognição e participação política: padrões de influência dos ambientes de socialização sobre o perfil político dos jovens. **Opin. Pública**, Campinas, v.18, n.1, *Print version*, ISSN 0104-6276., Jun, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762012000100005&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 09 dez. 2019.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não formal**. Institut International des droits de l'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>> Acesso em: 19 abr. 2019.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOHN, M. G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Mediações** - revista de ciências sociais, Paraná, v. 5, n. 1 –2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9194>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social**: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo, Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M. G. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 1, p. 9-20, jan/jun 2016. Programa de pós-graduação em educação UFSCar. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/75/202>> Acesso em: 05 ago. 2019.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOHN, M. G. **Teorias sobre movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997a.

GONZALES, W. R. C.; ÁVILA, E. R. de. A Atuação do educador social em organizações do terceiro setor. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 133-153, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=11617&path%5B%5D=6624>>. Acesso em: 10 jan. 2020

GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida /S.P: Ideias & Letras, 2004.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgênero, para formadores de opinião. 2. ed. Dezembro/2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989> Acesso em: 13 maio 2019.

JESUS, J. G. **Pessoas transexuais como reconstrutoras de suas identidades**: reflexões sobre o desafio do direito ao gênero. Conference: Simpósio Gênero e Psicologia Social - Diálogos Interdisciplinares, Volume: 1. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233869298_Pessoas_transexuais_como_reconstrutoras_de_suas_identidades_reflexoes_sobre_o_desafio_do_direito_ao_genero> Acesso em: 14 maio 2019.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009.

KAUCHAKJE, S. **Movimentos sociais populares urbanos no Brasil de 1983 a 1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. (Org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1988.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005. Repositório da produção científica e intelectual da UNICAMP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252928>> Acesso em: 10 fev. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In LOURO, G. L. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. n.p.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. n.p.

LOURO, G. L. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, 2001. p. 541-543.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer I** - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/56198879/livro-um-corpo-estranho>> Acesso em: 06 mar. 2019.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA R. C. C. R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 04 nov. 2019.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 01 maio 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: Um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

MORRIS, M. O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem. In: TALBURT, S. et all. (Org.) **Pensar Queer**: sexualidade, cultura e educação. Tradução de Susana Guimarães. Mangualde, Portugal: Ed. Pedago, 2007. p. 23-44

MOTT, L. et. al. **Assassinato de LGBT no Brasil**: relatório 2016. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2016. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2017.

NASCIMENTO, A. **Movimentos sociais, educação e cidadania**: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, A. O movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e a Política de Cotas nas Instituições de Ensino Superior. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, nº. 1, 2012.

NASCIMENTO, A. Universidade e cidadania – O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. **Revista Lugar Comum**: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, nº. 17, pp. 45-60, junho, 2008. Disponível em: <<http://uninomade.net/lugarcomum/17/>> Acesso em: 05 ago 2019.

NITERÓI, Preparanem [PreparanemNiterói]. Niterói, 2019. Facebook: m.me/PreparanemNiteroi. Disponível em: <https://www.facebook.com/PreparanemNiteroi>. Acesso em: 27 jun2019.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015 Trabalho apresentado no GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação. 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/universo-trans-e-educacao-construindo-uma-area-de-conhecimento>> Acesso em: 23 set. 2019.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Femininos**, Santa Catarina, periódicos, v. 8, n. 2., 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917> Opinião Pública> Acesso em: 05 jun. 2019.

ORTIZ, R. A constituição de uma nova cultura política. In: Villas-Boas, R. e Telles V. S. **Poder Local, Participação Popular, Construção da cidadania**. São Paulo, Instituto Cajamar, Instituto Pólis, FASE E IBASE, 1995.

PERES, W. S.; TOLEDO, L. G. Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. **Psicologia política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 261-277, jul-dez, 2011.

PETRY, R. A. & MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos** (Porto Alegre) [online] 2011. (janeiro-julho) Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527168015>> Acesso em: 19 jul. 2019.

PITOMBO, J. P.; CANCIAN, N. Bolsonaro anuncia suspensão de vestibular para trans em universidade federal: Presidente falou em rede social sobre intervenção do MEC no caso. **Revista online ZH**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/07/bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-trans-em-universidade-federal-cjy6ccdfi026m01nj9e9o5mfo.html>> Acesso em: 09 ago. 2019.

POLACK, R. “Notas” de uma vida: vivências trans em instituições de ensino. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento comunitário) - Universidade Estadual do Centro Oeste. Irati, Paraná, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3799667> Acesso em: 09 ago. 2019.

RANNIERY, T. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de meninos gays. **Revista Arquivos Analíticos de Política Educativa**, Arizona, v. 25, p. 1-32, 2017.

RODRIGUES, J. N. C. **Reflexões sobre a hospitalidade no processo de inclusão de transexuais na Universidade Federal do Maranhão**. Monografia. Universidade Federal do Maranhão. Maranhão: São Luiz, 2018. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2259>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

RODRIGUES, T. C. ; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa** - Print version ISSN 1517-9702 - **Educ. Pesqui.** vol. 39 n.1 - São Paulo Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002#1a> Acesso em: 06 ago. 2019

SALEIRO, S. P. **Dossier - Gênero, Educação e Cidadania: Conhecimento, Ausências e (In)Visibilidades**. Exaequo, n 36 Lisboa: Scielo Portugal, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602017000200010> Acesso em: 9 ago. 2019.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. S. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In: CARVALHO, J. C. B. et. al. **Cursos pré-vestibulares comunitários espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005, v. 1, p. 174-188.

SCOTE, F. D. **Populações transexuais e universidade: o desafio da aceitação e efetivação da igualdade de direitos ao acesso no ensino superior**. 19 a 21 de julho de 2016. 4º Seminário nacional de Educação e Sexualidade, 2º encontro internacional dos estudos de gênero. Fundamentalismos e Violência. Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: http://gепsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467390434_ARQUIVO_POPULACOESTRANSEXUAISEUNIVERSIDADEODESAFIODAAACEITACAOEEFETIVACAODAIGUALDADEDEDIREITOSAOACESSONOENSINOSUPERIOR.pdf Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, A. S. Por um lugar ao sol: construindo a memória política da homossexualidade. **Revista Bagoas**, Rio Grande do Norte, n 8, 2012. p. 77-102

SILVA, O. **Porque vou voltar para a Parada LGBTI+ depois de dez anos**. São Paulo: El País, 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/02/opinion/1527945598_842615.html> Acesso em: 15 jul 2018.

SILVA, R. A. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n 65, p.280-297, out 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312657609_Para_alem_dos_discursos_pos-estruturalista_e_pos-moderno_sobre_a_diferenca_educacao_escolar_e_pedagogia_marxista . Acesso em: 4 de janeiro de 2019.

SILVA, R. D. da. **Educação audiovisual da sexualidade**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126523>> Acesso em: 24 jul 2019.

SILVEIRA, E. L. **Édipo (não é) rei: Foucault, Butler e o sexo em discurso**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SIMAKAWA, V. V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (Mestrado em Cultura) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>> Acesso em: 24 de julho de 2019.

SOUZA, L. Q. de. **Pré-vestibular PreparaNem**: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à Universidade. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46511/46511.PDF>> Acesso em: 09 nov. 2019.

STORINO, A. L. B. **Gênero, beleza e corpos nos desenhos animados**: recepção e percepção de alunas e alunos de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=7717&proccessar=Processar> Acesso em: 09 mar 2019.

TARROW, S. **O poder em movimento**: movimentos sociais e confronto político / Sidney Tarrow; tradução de Ana Maria Saljum. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Sociologia)

TELLES, V. S. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes**: Podemos viver juntos? Lisboa - Instituto Piaget (ed. orig.), 1997.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade**: o sujeito democrático. FLORENZANO, Modesto (trad). São Paulo: EDUSC, 1998.

TOURAINÉ, A. **O que é a democracia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

TRILLA, J. A educação não-formal. In V. A. Arante (Ed.), **A educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. Summus Editorial: São Paulo, 2008.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6 ed. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Biblioteca Virtual De Direitos Humanos - **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação** – 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural-e-plano-de-acao.html>> Acesso em: 20 jul 2019.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96

Figura 3 – Chamada para o aulão de História



Fonte: Página do Prepara Nem Niterói no *Facebook*.¹³

Figura 4– Grupo presente no aulão de História



Fonte: Página do Prepara Nem Niterói no *Facebook*.¹⁴

¹³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/PreparanemNiteroi/>> Acesso em: 27 de junho de 2019.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/PreparanemNiteroi/>> Acesso em: 27 de junho de 2019.

Figura 5 – Jornal Folha da Diversidade



Fonte: Grupo GDN é responsável pela elaboração do jornal (ANA FOURNIER, 2019 - 27.03.2019)

Figura 6 – Panfleto de 15 anos do Grupo Diversidade



Fonte: Centro Cultural Paschoal Carlos Magno (ANA FOURNIER, 2019 - 27.03.2019)

APÊNDICE A – Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna do curso de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas pela UERJ/ FEBF, que pode ser contatada pelo e-mail xxxxxxxxxxx@hotmail.com e pelo telefone (21) xxxxxxxxx. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com gestores e egressos do preparatório para o vestibular com recorte trans. Minha participação consistirá em explicar, via whatsapp ou telefone, alguns esclarecimentos sobre minha relação com a ação educativa em questão. Recebi junto a esse documento, as falas transcritas que poderão ou não ser utilizadas na pesquisa. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Além disso, sei que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

(entrevistada/o)

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE B – Perguntas da entrevista**PERGUNTAS PARA OS EGRESSOS:**

- 1 - Nome, Idade, Curso que frequenta e Universidade.
- 2 - Ano que participou do pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade.
- 3 - Como lembra de sua experiência na educação formal?
- 4 - Acha que foi afetado de alguma forma em seu desempenho escolar por conta da sua sexualidade?
- 5 - Por que procurou o pré-vestibular para trans? Como chegou até a ação educativa?
- 6 - Existe espaço para discutirem sobre as demandas trans?
- 7 - Existe alguma mudança na sua vida ou em você após sua entrada no pré-vestibular?
- 8 - Sente vontade de melhorar algo nesse pré-vestibular?
- 9 - Você encontrou alguma dificuldade para estar presente todos os dias nas aulas do preparatório?
- 10 - O que ficou após sua experiência com o preparatório?

PERGUNTAS PARA O COORDENADOR DA ONG QUE ABARCA O PREPARATÓRIO:

- 1 - Existe alguma documentação desta ação do pré-vestibular para trans? Algum escrito ou texto sobre o surgimento dessa ação?
- 2 - Como foi organizada tal iniciativa?
- 3 - Existe um espaço para discutir questões e demandas dos trans?
- 4 - Há alguma ingerência do projeto que cede o espaço para a iniciativa?
- 5 - Existe espaço para o planejamento das aulas de forma coletiva ou o planejamento é individual de cada professor?
- 6 - As chamadas para professores acontecem todo ano ou ele continuam a dar as aulas e avisam quando não estão mais disponíveis?
- 7 - Algo que queira melhorar no preparatório
- 8 - Qual o aspecto de maior desafio para que a ação aconteça?