



***OS PRÉ-VESTIBULARES PARA PESSOAS TRANS* E A CONSTRUÇÃO
DE UM ESPAÇO SEGURO***

***ESTUDIANTES DE PREINGRESO PARA PERSONAS TRANS* Y LA
CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO SEGURO***

***PRE-UNIVERSITY COURSES FOR TRANS* PEOPLE AND THE
CONSTRUCTION OF A SAFE SPACE***

Jeferson Reis Santos¹

RESUMO

A partir de 2015 é possível notar o surgimento de diversos pré-vestibulares sociais voltados, de forma exclusiva ou prioritária, para a população trans* e travesti. A partir de uma abordagem qualitativa, realizamos seis entrevistas com interlocutores/interlocutoras que narraram suas experiências como docentes ou discentes nestes projetos. Em diálogo com a proposta de “espaços seguros” de Patricia Hill Collins (2019) e “precariedade” (BUTLER, 2019a; 2015; 2011), apresentamos a maneira como estes cursinhos preparatórios são planejados e construídos cotidianamente a partir de uma posição anti-transfóbica. O nosso objetivo principal foi analisar as estratégias assumidas pelos projetos na busca de uma educação antitransfóbica. Os resultados apontam o reconhecimento das diversas experiências de gênero e o compromisso com a autodefinição como pontos fundamentais nestes projetos. Argumentamos ainda a importância de recorrer às experiências localizadas como produtoras de conhecimentos e práticas que ajudam a construir uma efetivamente comprometida com a superação das opressões.

PALAVRAS-CHAVE: Trans*. Pré-vestibular. Espaços seguros.

RESUMEN

A partir de 2015, es posible notar el surgimiento de varios exámenes de ingreso preuniversitario dirigidos exclusiva o principalmente a la población trans* y travesti. A partir de un enfoque cualitativo, realizamos seis entrevistas a interlocutores que narraron sus experiencias como docentes o estudiantes en estos proyectos. En diálogo con la propuesta de “espacios seguros” de Patricia Hill Collins (2019) y precariedad (BUTLER,

¹ Doutorando em Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP, Brasil. jreissantos@usp.br

2019^a, 2015, 2011), presentamos cómo estos cursos preparatorios se planifican y construyen en el día a día desde una postura antitransfóbica. Nuestro objetivo principal fue analizar las estrategias adoptadas por los proyectos en la búsqueda de una educación antitransfóbica. Los resultados apuntan al reconocimiento de las diversas experiencias de género y la apuesta por la autodefinition como puntos clave en estos proyectos. Argumentamos también la importancia de recurrir a experiencias localizadas como productoras de saberes y prácticas que ayuden a construir un proyecto educativo efectivamente comprometido con la superación de la opresión.

PALABRAS-CLAVE: Trans*. Preuniversitario. Espacios seguros.

ABSTRACT

From 2015 onwards, it is possible to notice (exclusively or in a priority way) the emergence of several social pre-university courses aimed at the trans* and travesti population. Based on a qualitative approach, we carried out six interviews with interlocutors who narrated their experiences as teachers or students in these projects. In a dialogue with Patricia Hill Collins' (2019) "safe spaces" proposal and "precarity" (BUTLER, 2019a, 2015, 2011), we present how these preparatory courses are planned on a daily basis from an anti-transphobic position. Our main objective was to analyze the strategies adopted by the projects in the pursuit of an anti-transphobic education. The results show the recognition of diverse gender experiences and the commitment to self-definition as fundamental points in these projects. Also, we argue about the importance of resorting to localized experiences as producers of knowledge and practices that help to build an education project that is effectively committed to overcoming oppression.

KEYWORDS: Trans*. Pre-university. Safe spaces.

* * *

Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que buscou analisar as experiências de participantes em pré-vestibulares para pessoas trans* e travestis. A pesquisa foi realizada entre 2019 e 2021, com uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos que participavam ou haviam participado de algum desses projetos.

Em 2015, os oito primeiros pré-vestibulares para pessoas trans* e travestis (EducaTrans, Transvest, TransENEM BH, PreparaNem, Transpassando, Cursinho Popular Transformação e Prepara Trans) iniciaram as suas aulas. Seguindo a proposta apresentada por Thiago Coacci (2018), entendemos tais cursinhos como parte daquilo que ele nomeia como "terceira onda do movimento trans", iniciada em 2011, e que, segundo o autor, tem a inclusão no ensino superior como uma das suas principais demandas.

Além disso, também consideramos os cursinhos aqui apresentados como um ponto de inflexão na trajetória do movimento de pré-vestibulares sociais no Brasil, uma forma de ação coletiva que teve seu início entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990 (Whitaker, 2010; Zago, 2008), e que se constituiu como um relevante ator político na luta pela democratização do ensino superior.

Identificando a expulsão sistemática no processo de escolarização e o não-acesso às universidades como elemento frequente nas trajetórias de pessoas trans* e travestis, os cursinhos preparatórios aqui em foco são formados por pessoas voluntárias que assumem funções administrativas e/ou lecionam conteúdos das disciplinas escolares em projetos ofertados de forma gratuita para essa população. É preciso destacar aqui que foi possível encontrar relevantes diferenças entre os projetos, como, por exemplo, a definição da população trans* como público exclusivo ou prioritário, a ocorrência ou não de eventos além das aulas – como cineclubes ou aulas de defesa pessoal -, formato institucional ou autônomo, entre outras. Outro ponto importante é que a ação dos projetos se volta tanto para os exames de seleção para o ensino superior quanto para os processos de certificação de conclusão da educação básica.

Para este trabalho, recorreremos às narrativas apresentadas por interlocutores/interlocutoras vinculados/vinculadas aos seguintes projetos: Transviando o ENEM, Transnem, Transvest, Pré-Enem Trans+, Transeducação e Projeto Transcender.

Nas páginas que se seguem, apresentamos um breve panorama dos pré-vestibulares sociais no Brasil e do movimento de pessoas trans* e travestis; após isso, expomos o percurso metodológico por nós realizado, introduzimos nossos/nossas interlocutores e apresentamos os cursinhos dos quais participaram; posteriormente, trazemos as narrativas dos/das interlocutores/interlocutoras a partir dos eixos anteriormente citados e em diálogo com os conceitos de precariedade (Butler, 2019a, 2015, 2011) e espaços seguros (Collins, 2019); e, por fim, refletimos sobre a relevância das experiências dos cursinhos como potenciais produtores de conhecimentos e práticas de educação anti-transfóbica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Cruzando trajetórias: Os pré-vestibulares sociais e o movimento trans no Brasil

Os projetos que aqui analisaremos podem ser vistos como o encontro de dois movimentos sociais que nasceram no mesmo momento histórico e que foram capazes de enriquecer um ao outro. Nesta seção, traçaremos um breve panorama histórico dos pré-vestibulares sociais e do movimento de pessoas trans* e travestis para, em seguida, refletir sobre o fenômeno dos pré-vestibulares sociais para pessoas trans* e travestis.

Para entender o fenômeno dos pré-vestibulares sociais, precisamos trazer algumas informações sobre o acesso ao ensino superior no contexto brasileiro. Em seus estudos sobre as universidades no Brasil, Luiz Antônio Cunha (2007a) aponta que até 1911 o acesso a tais instituições era garantido a partir da apresentação de alguns diplomas expedidos por escolas autorizadas pelo governo. A partir desse momento, entretanto, tal processo foi alvo de uma contenção a partir de três reformas: o decreto de 1911, introduzindo a exigência dos exames vestibulares; o de 1915, prevendo que a aprovação no vestibular precisava ser acompanhada dos certificados de conclusão do ensino secundário; e o de 1925, estabelecendo que cada curso teria um limite previamente definido de vagas e que os/as candidatos/candidatas precisariam cumprir também o critério classificatório - ou seja, ter sido aprovado/aprovada dentro do número de vagas ofertadas.

Dados os limites desse trabalho, não faremos uma apresentação exaustiva de todas as reformas que foram feitas sobre o ensino superior no século XX e XXI. Sinalizamos, entretanto, que por muito tempo o *numerus clausus* – ou seja, a classificação prevista na reforma de 1925 – não constituiu um grande problema para os/as candidatos/candidatas. Tal afirmação não se dá pelo alto número de vagas, mas pelos próprios processos de exclusão durante a escolarização decorrentes das desigualdades sociais, que privilegiavam um perfil branco, masculino e pertencente aos mais altos estratos econômicos da sociedade, fazendo com estes formassem, com raríssimas exceções, o pequeno grupo com possibilidades reais de acesso ao ensino superior.

O esgarçamento desse modelo ocorre no período conhecido como “República Populista” (1946-1964). Para Cunha (2007b), a atuação de grandes monopólios no país sufocou os empreendimentos comerciais da classe média e fez com que esse grupo voltasse seus esforços para a escolarização como meio de alcançar posições elevadas nas carreiras da iniciativa privada e do funcionalismo público, gerando uma forte demanda

pelo aumento de vagas em todos os níveis educacionais, especialmente o nível superior. A partir disso é gerada uma situação dramática conhecida como “a crise dos excedentes”. Katya Braghini (2014), por exemplo, nos informa um crescimento de, aproximadamente, 81% indivíduos aprovados nos vestibulares, mas barrados pela classificação na década de 1960. Em 1969, 162 mil matrículas foram recusadas por falta de vagas.

Para Dulce Whitaker (2010), a corrida da classe média às universidades criou uma demanda de mercado absorvida por grandes conglomerados que passaram a ofertar pré-vestibulares. Com um ensino intenso, exaustivo, e voltado para a memorização, os cursinhos preparatórios para o vestibular buscavam treinar os estudantes para realizar os exames de ensino superior com um desempenho que garantisse a conquista da vaga desejada.

Tal formato foi apropriado por grupos excluídos do ensino superior entre o final da década de 1980 e início de 1990, no período marcado pelo fim da ditadura militar e reconstrução da democracia no Brasil. Como aponta Nadir Zago (2008), esse período testemunha um “crescimento vertiginoso” de projetos desse tipo, organizados por associações do movimento estudantil, sindical, comunitário e certas alas da igreja católica. Ao voltar a preparação para os exames vestibulares para grupos categorizados como “trabalhadores” e “carentes”, os primeiros pré-vestibulares sociais denunciavam a relação entre desigualdade econômica e exclusão educacional.

Outro marco importante foi, em 1992, a criação do primeiro pré-vestibular exclusivo para pessoas negras. Organizado em Salvador pela instituição Steve Biko, esse projeto pioneiro trouxe a discussão sobre as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior para o centro do movimento de pré-vestibulares sociais, inspirando a criação de outros como o pré-vestibular para negros e carentes, criado no Rio de Janeiro em 1993 (Nascimento, 1999).

De modo geral, os pré-vestibulares sociais organizaram seus trabalhos a partir dos eixos raça e classe. A partir de 2015, entretanto, o surgimento dos projetos voltados para pessoas trans* e travestis trouxe um novo público-alvo para essa forma de ação. Para entendermos essa inflexão, recorreremos brevemente a um breve panorama histórico do ativismo trans* no Brasil, bem como a alguns trabalhos que denunciaram a exclusão dessa população dos espaços escolares.

Como sabemos, o ano de 1992 marca, com a fundação da ASTRAL – Associação das Travestis e Liberados, o nascimento do movimento trans* e travesti como ator político organizado (Passos, 2022; Jesus, 2018; Coacci, 2018). Conforme aponta a literatura sobre

o tema, os primeiros anos foram marcados por dois alvos principais de ação: a violência por parte das forças policiais e a epidemia de HIV/AIDS.

Na proposta feita por Thiago Coacci (2018), a história do movimento trans pode ser sintetizada em três ondas. A primeira, entre 1990 e os anos 2000, trazia, além das duas questões anteriores, a redução de danos no uso do silicone industrial e a visibilidade positiva como suas principais pautas. Na segunda, entre 2000 e 2010, são mobilizadas discussões sobre as violências físicas e simbólicas motivadas pela transfobia, há uma crescente demanda por políticas públicas nos mais diversos campos, bem como da participação ativa nessas construções, além do direito à retificação de nome e gênero. Na última das ondas por ele apresentada, iniciada em 2011, o uso da transfobia como ferramenta analítica é ampliado, acompanhando ainda os usos do conceito de cisnormatividade, a universidade passa a ser alvo privilegiado, com a demanda do uso do nome social nessas instituições, bem como na luta por cotas na graduação e na pós-graduação, e a entrada nos espaços da política institucional.

Uma importante pesquisa é apresentada na tese de doutorado de Luma Nogueira de Andrade (2012), a primeira travesti doutora do Brasil. Em sua análise, a autora revela mecanismos pelos quais as instituições escolares produzem a “evasão involuntária” das estudantes travestis e recorre às noções de “assujeitamento” e “resistência” para analisar as dinâmicas sociais que organizam a interação entre a escola e as travestilidades. De modo semelhante, Adriana Sales (2012, p. 99) sublinha o contraste entre a não-aceitação das travestis no ambiente escolar e “a crença das alunas travestis em significar a escola e suas práticas como importantíssimas para suas vidas”.

Criticando o modo como a interrupção do processo de escolarização das pessoas trans* é mascarado como um processo individual e voluntário, Berenice Bento (2011, p. 555) afirma que “há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão.”. Além disso, conforme aponta Maria Rita de Assis César:

Se a presença de alunos e alunas homossexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar. (César, 2009, p.47).

Outras produções buscam, além de denunciar as violências e exclusões que atingem as pessoas trans* e travestis nas escolas, defender que essa parte da população seja valorizada e reconhecida como produtora de conhecimentos. São exemplos dessa perspectiva a “Pedagogia do Salto Alto” apontada por Marina Reidel (2013) ou a proposta para travestilizar a educação feita por Thiffany Odara (2020). Vale ainda destacar a reflexão apresentada por Maria Clara Araújo dos Passos:

A práxis político-pedagógica exercida pelo Movimento, orientada pelo projeto político emancipatório das travestis e mulheres transexuais brasileiras, propõe outros modos de ação coletiva. São sistematizadas novas metodologias para o diálogo com o Estado e com os partidos políticos, além de anunciar outras pedagogias frente a uma resistência colonial aos currículos e às pedagogias decoloniais. E assim, estão sendo produzidas, hoje, as Pedagogias das Travestilidades. (Passos, 2022, p. 115).

Dessa forma, o conjunto de ações ativistas-intelectuais que centralizou seus esforços em denunciar a opção feita por uma educação que excluísse e violentasse as identidades trans* fundamentou a luta por outra educação. Destacamos ainda a importância do transfeminismo como corrente teórica que permite aprofundar as análises e críticas em torno das desigualdades que atingem a população trans*, bem como produzir possibilidades intelectuais e políticas para a construção de uma sociedade anti-transfóbica (Nascimento, 2021; Jesus, 2013).

Parte dessa luta se deu, e continua ocorrendo, com a criação dos cursinhos pré-vestibulares que aqui apresentamos. Em nosso levantamento, feito em um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020, encontramos 19 projetos deste tipo em diferentes cidades brasileiras.

Alguns trabalhos colocaram estes cursinhos como foco de suas análises. As experiências dos projetos Transpondo o ENEM e Transenem foram analisadas por Tamires Silva (2017) em contraste com as políticas públicas em educação. Já Cintia Itaqui (2018) recorreu ao Transenem POA para realizar um estudo de caso que descreveu a história do projeto, apresentou a estrutura e a dinâmica do projeto e buscou avaliar sua importância para a formação dos/das estudantes. A partir das noções de cidadania e inclusão, Laila de Souza (2019) discutiu a importância do PreparaNem para a inserção da população trans* no ensino superior. Os alcances e limites do trabalho realizado pelo Trans+ foram discutidos por Isabella Silva e Rafael Guimarães (2019). Tendo como

horizonte principal as discussões sobre o ensino de história, Priscila Nunes (2020) analisou o currículo produzido no Transenem POA.

Procedimentos Metodológicos

A nossa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto dos cursinhos para pessoas trans* e travestis.

O plano de ação original da investigação foi desenhado ao longo do ano de 2019, ano em que cumprimos também os procedimentos necessários para que a nossa proposta fosse autorizada pelo comitê de ética em pesquisa. No momento de pô-lo em ação, entretanto, recebemos o golpe da pandemia de Covid-19. Em um momento de forte angústia, preocupação e insegurança, uma série de recursos previstos – como as observações e entrevistas presenciais – precisaram ser descartados.

Dessa forma, foi preciso empreender um profundo processo de alterações a partir do exame e da reflexão sobre os limites e possibilidades daquele contexto. A reformulação necessária, bem como o abatimento causado pela crise sanitária, política e humanitária, adiou o início previsto para a pesquisa de campo. Dessa forma, optamos por entrevistas semiestruturadas como nosso principal procedimento metodológico, em um processo que se estendeu entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021. Sublinhamos ainda que a seleção das/dos participantes levou em conta o contato prévio do pesquisador com os projetos, o que explica a predominância de cursinhos da Bahia e de Minas Gerais, mas, por outro lado, foi estabelecido como critério ter a participação de interlocutores/interlocutoras de diferentes projetos. Outra decisão que resultou no quadro de participantes aqui apresentado foi o de contemplar diferentes identidades de gênero.

Os nossos primeiros contatos com o campo trouxeram a percepção de que alguns/algumas dos/das entrevistados/entrevistadas desejavam que a dissertação e os trabalhos dela resultantes os/as identificassem. Dessa forma, no nosso projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o número de registro CAAE 335510620.2.0000.5149), estava previsto que durante o momento de leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eles/elas seriam perguntados/perguntadas sobre a questão do sigilo em relação a contribuição para a pesquisa. Exceto por Maria Angélica, todas/todos afirmaram expressamente que queriam ter seus nomes e identidades revelados.

É preciso destacar que, pela situação que vivíamos, todos os dados foram produzidos por meios virtuais. A atuação do pesquisador como professor voluntário em um dos projetos *on-line* ofereceu possibilidades de observação relevantes para a pesquisa. Apesar disso, a parte principal foi decorrente das entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos que atuaram em pré-vestibulares para pessoas trans* e travestis. Para tanto, utilizamos o recurso das videochamadas via *google meet*. A partir daqui, apresentaremos nossos/nossas interlocutores/interlocutoras e os diferentes caminhos pelos quais entraram nos cursinhos.

O primeiro entrevistado foi Josivan Vieira. Com 27 anos², Josivan é um homem cis, gay e branco que atuou na coordenação do curso Transviando o ENEM. Seu projeto foi um dos pioneiros, fazendo parte da lista dos oito criados logo em 2015. Na época da criação do cursinho, Josivan cursava o bacharelado interdisciplinar em artes da Universidade Federal da Bahia.

Ao refletir sobre o caminho que o levou a propor o curso, Josivan afirma que costumava ser extremamente transfóbico, ilustrando isso com o exemplo de acreditar que travestis “era só um viadinho que queria ser mulher”. Para ele, o primeiro passo em direção a uma posição anti-transfóbica ocorreu ao cursar uma série de disciplinas dedicadas às discussões de gênero e feminismo ofertadas pela universidade. A ideia de criar o Transviando, entretanto, somente surgiu ao ver uma reportagem sobre o EducaTrans, outro cursinho preparatório semelhante que era organizado em Aracaju – SE. Em junho de 2015, nosso interlocutor lançou um chamado via *Facebook* para docentes voluntárias/voluntários e um mês e meio depois as aulas passaram a acontecer uma vez por semana no espaço da Faculdade de Educação da UFBA.

Em Belo Horizonte – MG foi criado, no mesmo período do Transviando o ENEM, o Transenem, e Raul Capistrano, homem trans, heterossexual, preto, de 39 anos, foi um dos seus primeiros alunos. Sendo bacharel e licenciando em filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de ter recebido a aprovação para cursar o mestrado em educação na mesma instituição pouco tempo antes da nossa entrevista, o processo de escolarização de Raul foi interrompido por muitos anos, desde o ensino fundamental II.

Como figura relevante do ativismo transmasculino, parte da renda obtida por Raul era oriunda de capacitações ministradas em projetos para servidoras/servidores do

² Destaco que todas as idades citadas durante o texto são do momento em que as entrevistas foram realizadas.

governo municipal. A universidade, entretanto, não aparecia no horizonte vislumbrado por Raul por dois principais motivos. O primeiro, uma visão do ambiente universitário como um lugar composto por “filhinho de papai” e onde “a experiência mesmo não era valorizada”. Além disso, o momento da prova do ENEM – exame que desde 2009 permitia tanto a conclusão do ensino médio³ quanto o ingresso em universidades públicas via Sistema de Seleção Unificada (SISU) – era visto por ele como potencialmente constrangedor, dado que, por não ter naquela altura retificado o nome legalmente, temia que o nome morto feminino fosse utilizado pelos/pelas fiscais da prova.

Raul destaca o papel importante de duas pessoas para a retomada do seu processo de escolarização. A primeira delas, sua amiga, insistiu para que ele fizesse a inscrição no ENEM. Ao saber do seu receio pela possibilidade de ser chamado por um nome feminino, sua amiga contou que desde 2014 o direito ao uso do nome social foi regulamentado no ENEM. Sobre tal implementação, Sayonara Naider Bonfim Nogueira, Maria Cristina Cavalcanti Araújo e Rebecka de França apontam:

O nome social surge no Enem após várias denúncias e reclamações na mídia pelo constrangimento que pessoas trans sofreram na hora de apresentar o documento de identidade aos fiscais das salas de prova, desde atraso da entrega de caderno de provas pela demora de conferência de dados a relatos de humilhação e discriminação por parte dos fiscais. (Nogueira; Araújo; França, 2016, p.23).

A angústia de Raul em relação ao nome tinha, portanto, lastro nas experiências violentas vividas por diversas pessoas trans*. Ele que, como nos relatou, já desistiu “de tanta coisa por causa de nome” encontrou na possibilidade de uso do nome social e do banheiro de acordo com o gênero um caminho possível para retomar o seu processo de escolarização.

Além da amiga, a pessoa com quem ele namorava em 2015 também foi fundamental nesse processo. Como ele relata, sua então namorada estava, junto com outras duas pessoas, articulando um cursinho para pessoas trans* e travestis naquele mesmo momento. Em uma das conversas, ela perguntou qual horizonte Raul vislumbrava com seu trabalho como capacitador em questões de gênero e sexualidade, ao que ele respondeu que queria “que elas [as crianças trans*] saibam que podem existir, que tem o direito de existir, performando o que elas quiserem na escola e que o erro não está nelas, o erro está na sociedade em que elas estão vivendo”. Sua companheira então argumentou

³ Tal possibilidade foi encerrada em 2016.

que no espaço universitário, especialmente o da universidade pública, Raul poderia ampliar o alcance do seu trabalho ativista.

Com o apoio da amiga, a conquista dos direitos para pessoas trans* no ENEM, o incentivo da namorada e a percepção de um desejo próprio em acessar o ensino superior, Raul frequentou as aulas do Transenem e conseguiu atingir notas suficientes para concluir o ensino médio e ingressar na universidade. Desde então, Raul assumiu diferentes funções no Transenem, iniciando como monitor durante os primeiros momentos do curso de filosofia, posteriormente assumindo a posição docente da disciplina e, por fim, dedicando-se à coordenação do curso.

Ainda em 2015 e também em Belo Horizonte - MG, Maria Angélica - mulher trans, parda, cuja idade prefere não declarar - encontrou no Transvest um importante apoio para aumentar suas chances de ingressar no ensino superior.

O Transvest é um dos primeiros e mais atuantes cursinhos para a população trans*. Reconhecendo sua relevância, entramos em contato para apresentar nossa proposta de pesquisa e entrevistar um/uma voluntário/voluntária. Como nos foi informado, eles não previam a participação de membros da equipe docente ou administrativa em pesquisas acadêmicas e ofereceram a possibilidade de apresentar a proposta ao grupo de estudantes e, caso algum/alguma manifestasse interesse, mediar o nosso contato. Apesar do nosso planejamento inicial trazer apenas professores/professoras e/ou voluntários/voluntárias dos setores administrativos como interlocutores/interlocutoras, optamos por aceitar a oferta feita pelo projeto. Dessa forma, Maria Angélica passou a integrar essa pesquisa.

Como afirma Maria Angélica, ela “não é muito de levantar bandeira” e busca se distanciar de movimentos sociais ou coletivos. Além disso, não houve interrupções em seu processo de escolarização na educação básica. Não devemos, entretanto, acreditar que a sua experiência foi completamente pacífica e sem episódios transfóbicos. Como nos relatou, em alguns momentos ela “se sentia um ET”, especialmente quando a sua performance de gênero era confrontada pelas tecnologias de gênero⁴, como, por exemplo, ao ser chamada pelo nome masculino com o qual foi registrada. Para ela, entretanto, apenas a ocorrência de agressões físicas, o que não ocorreu, poderiam fazê-la desistir da escola.

⁴ Penso aqui a partir da proposta de Teresa de Lauretis que, em diálogo com a “tecnologia sexual” de Michel Foucault, propõe uma compreensão do gênero “[...] produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana.” (2019, p.123).

No entanto, se ela narra ter conseguido sobreviver ao processo de expulsão do ambiente escolar que atinge frequentemente as pessoas trans*, os episódios de não-reconhecimento social do seu gênero parecem ter criado uma barreira maior em relação ao acesso ao ensino superior. Segundo ela, a escolha por frequentar as aulas do Transvest se deram, sobretudo, pela expectativa de que ali seria reconhecida como mulher por todos/todas e teria seu nome, seu gênero e seu corpo plenamente respeitados, naquele espaço, como afirma, “não precisava se preocupar com nada [...], ficava mais à vontade”. Após um ano de preparação no projeto, Maria Angélica ingressou na graduação em uma universidade pública.

Aos 33 anos, Isabella Silva, mulher trans, negra e heterossexual, retoma a sua própria trajetória ao narrar o que a levou a propor o Trans+, realizado em Itabuna – BA no ano de 2018, onde atuou como coordenadora e professora.

Licenciada em história pela Universidade Estadual de Santa Cruz, onde antes cursou biologia por sete semestres, Isabella afirma que o período anterior ao seu processo de transição foi de intensa angústia: “Eram fases bem difíceis pra mim, de prisões. Era um vigiar e punir o tempo inteiro. Eram mecanismos externos e que, internamente, eu acabava incorporando e sofria muito”. Tal situação refletia, inclusive, em sua atuação docente, pois, apesar de desenvolver muitos trabalhos relacionados a questões raciais de um ponto de vista crítico, Isabella se impunha um profundo silenciamento sobre as discussões de gênero.

O Trans+ proposto por Isabella assumiu um formato institucional e, de certa maneira, funcionou como um ponto de encontro entre a sua trajetória pessoal e intelectual e o compromisso assumido pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Desde 2017 a pró-reitoria de ações afirmativas dessa instituição, através da coordenação de políticas de promoção da diversidade, organizou uma série de ações reunidas no programa TRANSforme a UFSB, como, por exemplo, a reserva de vagas em curso de graduação e o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero. O cursinho Trans+ idealizado por Isabella Silva recebeu suporte para funcionar através desse programa, sendo esta considerado uma das estratégias da UFSB para combater a desigualdade no acesso e permanência de pessoas trans* no ensino superior. Além disso, a experiência do projeto e o relatório posterior funcionaram como o trabalho no mestrado profissional do programa de pós-graduação em ensino e relações étnico-raciais da UFSB.

O contexto da pandemia de Covid-19, em 2020, foi o cenário para a proposição, por Jacson Caldas, do Projeto Transcender. Jacson é uma pessoa negra de 32 anos. Em

relação a orientação sexual e identidade de gênero, define-se como gay e pangênero. Seguindo a maneira como performa o seu gênero, variaremos entre termos masculinos e femininos para fazermos referência a ela.

Na altura da criação do Transcender, Jacson era licenciado e mestra em história por duas universidades baianas: respectivamente, a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade do Estado da Bahia. Para Jacson, o principal motivo para construir essa proposta foi a percepção de uma marcante ausência de pessoas trans* nos espaços universitários por onde transitou. Além disso, Jacson acreditava que o contexto pandêmico poderia acentuar ainda mais as desigualdades educacionais que atingem a população trans*.

Utilizando seu perfil no *Instagram*, Jacson utilizou a função *stories* para anunciar a sua busca por voluntários/voluntárias para o projeto. Em um ritmo meteórico, em apenas três dias o corpo docente estava completamente formado – na maior parte dos casos, com dois voluntários/voluntárias para cada uma das disciplinas. Com uma significativa demanda de estudantes, em apenas sete dias as aulas tiveram início. Conforme o planejado, as aulas ocorriam de segunda a sexta, entre 18h e 22h, via videochamada do *google meet*.

Por fim, 2020 também foi o ano de início do Transeducação. Nossa interlocutora, Bela Berenguer, é uma mulher de 23 anos, cis, bissexual, parda, graduada em letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e mestranda em Estudos da Linguagem pela mesma instituição.

Ela, que foi professora e coordenadora do projeto, nos informou que este foi uma reformulação de um projeto realizado no ano anterior. Enquanto em 2019 o Transeducação funcionou como um supletivo em formato presencial, em 2020 ele foi refundado como um curso *on-line* preparatório para o ENEM.

Para ela, que, junto com seu orientador, construiu a proposta do curso como projeto de extensão, este foi uma forma de transformar em ação concreta as questões com as quais dialogava academicamente. Na avaliação de Bela, um incômodo a acompanhava ao perceber que o estudo e as discussões de textos sobre as experiências trans* frequentemente eram realizadas sem a presença desse grupo. Construir o Transeducação era, portanto, uma forma de combater isso.

Quanto ao formato, o Transeducação optou prioritariamente por uma espécie de “plantão tira-dúvidas” e orientações de estudo. Dessa forma, ainda que aulas síncronas pudessem ocorrer, a principal forma de trabalho se deu pelo envio de material de estudo,

atividades e posterior correção, e pela disponibilidade em auxiliar os percursos de estudo individuais. Portanto, em um contexto de impossibilidade do contato presencial, o *e-mail*, o *Google Classroom* e o grupo de *WhatsApp* foram as principais ferramentas utilizadas no Transeducação.

Antes de passarmos para a próxima seção, gostaria de sublinhar que os seis projetos aqui apresentados guardam uma série de características que distinguem uns aos outros. Além disso, optamos por apresentá-los a partir do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, como foi possível observar, a posição de estudante, docente ou voluntário/voluntária do setor administrativo, bem como o fato de ser ou não a pessoa que idealizou o projeto, imprime uma série de marcas nas maneiras pelas quais eles/elas construíram suas narrativas acerca dos cursinhos

Construindo um espaço seguro: as experiências nos pré-vestibulares

Quais estratégias são mobilizadas no processo de construção dos pré-vestibulares sociais para pessoas trans* e travestis? Como os cursinhos tem direcionado suas práticas em oposição à dominação cisheteronormativa denunciada por intelectuais e ativistas do transfeminismo? Como as práticas e conhecimentos produzidos nestas experiências podem subsidiar a construção de uma agenda política anti-transfóbica para outros espaços sociais, especialmente as instituições educativas?

Em primeiro lugar, precisamos refletir sobre as bases sobre as quais são construídos os projetos que aqui tratamos. Ao refletir sobre o sujeito do feminismo, Judith Butler (2019b) aprofundou os questionamentos da tradição feminista sobre a relação sexo-gênero. Em geral, a compreensão da produção feminista partia de uma compreensão do sexo como um dado natural e pré-discursivo sobre o qual o gênero, como elemento cultural, seria produzido. Tal perspectiva tem implicações óbvias para a população trans* pois, dessa forma, “gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2019b, p.43).

Em diálogo com tais críticas, o transfeminismo reformulou as formas de apreender as múltiplas experiências trans*. Na luta contra a criminalização, a marginalização e a patologização, os conceitos de cisgeneridade e cisnormatividade são ferramentas críticas para revelar a noção de normal/anormal sobre os gêneros como resultado de uma contínua produção social assegurada por uma complexa rede de tecnologias e dispositivos

(Nascimento, 2021; Rodovalho, 2017; Vergueiro, 2015). Cabe ainda assinalar a importância da produção crítica transfeminista a partir da fala de Leticia Nascimento:

O conceito de cisgeneridade é uma máquina de guerra que expõe o modo pelo qual corpos generificados se apropriam do direito de explorar outros corpos generificados. A cisgeneridade retira o foco da produção discursiva sobre nós, corpos trans*, e passa a questionar: como os corpos cis construíram o privilégio discursivo de que são naturalmente generificados? (Nascimento, 2021, p. 99).

Tais discussões oferecem pistas valiosas para entendermos com maior precisão as compreensões e motivações de nossos/nossas interlocutores/interlocutoras no processo de construção dos projetos.

Neste ponto, torna-se particularmente útil introduzir o conceito de precariedade na forma como propõe Butler: “A ‘precariedade’ designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (Butler, 2019a, p. 40-41). A relação entre a cisgeneridade e as múltiplas violências que atingem a população trans* pode ser vista, ainda, na afirmação feita por Letícia Nascimento:

[...] ao recursarmos a suposta verdade biológica imposta pelo sistema sexo-gênero-desejo, entramos em um lugar de precarização de nossas existências, exatamente por ocuparmos um não lugar em relação ao gênero normativo. (Nascimento, 2021, p. 58).

Ao construir um pré-vestibular para pessoas trans* e travestis, é necessário levar em conta uma série de estratégias para que as violências transfóbicas, quase sempre naturalizadas na sociedade, sejam ativamente combatidas. Em nossa entrevista, Raul Capistrano apontou como algumas preocupações aparecem de modo particular na criação de um projeto anti-transfóbico.

[...] quando a gente fala de um ambiente seguro, o entendimento do que é segurança para as pessoas cis muitas vezes é diferente do que é segurança para uma pessoa trans. [...] uma pessoa cis as vezes vai dizer que não quer fazer o cursinho naquele lugar, não quer estudar naquele lugar, porque não é seguro, e seguro quer dizer: é um lugar que tem alto índice de assalto, que não tem policiamento, que corre o risco de romper ou de ter um alagamento, qualquer coisa desse tipo. Agora o que é seguro para uma pessoa trans é um lugar que ela pode entrar, existir e sair sem que a existência dela seja um problema, seja evidenciada e evidenciada de forma negativa, né? Entrar e os olhares não serem pra

you te criticando. Entrar e as conversas paralelas não serem pra você te criticando. Entrar e não se preocupar se por acaso você vai ser identificado pelo nome que você quer ser identificado. Então, assim, todos os... o leque de medos que uma pessoa cis não passa. Não é aquilo que ela entende como ambiente seguro, ambiente seguro pra ela é outra coisa, né? Tem a ver com poder existir plenamente no lugar (Raul Capistrano).

A partir da percepção de uma dimensão particular relacionada à segurança nos cursinhos que aqui tratamos, recorremos à noção de “espaços seguros”, conforme desenvolvida por Patrícia Hill Collins (2019), em nossa análise. Pensando a trajetória histórica e as experiências sociais das mulheres negras nos Estados Unidos, a autora afirma que estas construíram espaços coletivos que possibilitasse a constituição de uma autodefinição que superasse os discursos racistas e machistas hegemônicos na sociedade. Siga exemplo abaixo:

Embora a dominação seja inevitável como fato social, é improvável que seja hegemônica como ideologia dentro dos espaços sociais nos quais as mulheres negras falam livremente. Essa esfera de discurso relativamente seguro, embora restrita, é uma condição necessária para a resistência das mulheres negras. As famílias extensas, as igrejas e as organizações comunitárias afro-americanas são locais importantes, nos quais há a possibilidade de expressar um discurso seguro. (Collins, 2019, p.185).

Apesar do contexto específico do qual a autora fala, sua ideia de “espaços seguros” permite o diálogo com as experiências de outros grupos social e politicamente precarizados. Esse foi o ponto de partida, por exemplo, para Anderson Ferrari e Luiz Davi Mazzei (2020) refletirem sobre como outras formas de constituição familiar, grupos gays organizados, boates, bares e redes de amizades oferecem espaços seguros para as homossexualidades masculinas.

A partir das ferramentas conceituais ofertadas por Patricia Hill Collins (2019), passaremos agora a discutir algumas das principais preocupações dos sujeitos envolvidos nos pré-vestibulares para pessoas trans* e das estratégias empreendidas para efetivá-los como “espaços seguros”.

A primeira preocupação que destacamos diz respeito ao protagonismo das pessoas trans* e travestis no planejamento e no trabalho realizado pelos projetos. A partir das entrevistas, foi possível perceber algumas estratégias apontadas pelas narrativas dos nossos/nossas interlocutores/interlocutoras.

A primeira delas foi a busca ativa, por parte das pessoas trans* e cis que compuseram os projetos, por pessoas trans* que pudessem e quisessem assumir funções nos cursinhos. Como relata Josivan Vieira, o objetivo de ter professores/professoras trans* era fazer com que os/as estudantes se sentissem representados/representadas e pudessem “se ver naquela posição”.

Tal percepção faz eco ao que foi observado por Mario Felipe de Lima Carvalho (2015) em sua tese sobre o ativismo de pessoas trans* no Brasil. Em sua observação do I Seminário de Cidadania Trans – Dignidade, Inclusão e Respeito, ocorrido em 2013 no Rio de Janeiro, ele destacou que parte do evento foi a apresentação do relato de vida de seis pessoas trans* – um professor universitário, uma musicista, um escritor, uma professora de artes da educação básica, uma modelo internacional e uma artista -, afirmando que esta é uma forma de “operarem propostas de regimes de visibilidade alternativos de experiências trans.” (CARVALHO, 2015, p. 102). Outra experiência que assume essa estratégia foi a campanha “Travesti e Respeito: já está na hora de os dois serem vistos juntos. Em casa. Na boate. Na escola. No trabalho. Na vida” que, como aponta Maria Clara Araújo dos Passos:

[...] é um exemplo relevante de como o Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais está comprometido com a redefinição, ou refundação, da forma como elas são representadas e compreendidas socialmente. Ao afirmarem, no título da campanha, que “casa”, “boate”, “escola”, “trabalho” e “vida” são espaços nos quais sua humanidade deve ser reconhecida, as ativistas desmantelaram compreensões estigmatizantes difundidas pelo imaginário brasileiro a respeito delas mesmas. (Passos, 2022, p. 81).

Um exemplo da importância da presença de docentes trans* nos cursinhos é revelado na narrativa de Raul Capistrano sobre o Transenem. Como ele afirma, uma decisão no período de planejamento do curso, anterior ao início das aulas, era aceitar somente voluntários/voluntárias graduados nas disciplinas pelas quais ficariam responsáveis, o que era visto como uma forma de garantir a qualidade do ensino. Durante o projeto, entretanto, tal critério passou a ser flexibilizado caso o/a interessado/interessada fosse uma pessoa trans*.

A gente abriu uma exceção que era: se fossem pessoas trans em formação elas poderiam dar aula, por causa da Luna. Luna era da geografia e as professoras da geografia não podiam dar aula nesse dia, então precisava de alguém pra dar, aí a Luna deu aula uma vez, e eu lembro que foi uma experiência muito boa pra Luna também. Ela ficou

muito feliz [...]. Foi uma confraternização mais ampla, não voltada pro segmento, mas voltada pra uma naturalidade que deveria ser, né? Que deveria ser e não era natural, cotidiana (Raul Capistrano).

As alianças com ativistas e coletivos organizados também foram fundamentais para pensar formas de educação transcitradas – ou seja, projetos educativos que fossem centralizados nas experiências e necessidades da população trans*. O Trans+, por exemplo, contou com a parceria do grupo Humanus, e o Transeducação teve o apoio Instituto Transviver, ambas Organizações Não-Governamentais (ONG) LGBTQ+. No Transviando o ENEM, ainda, Josivan Vieira narra a importância do diálogo com a artista e ativista trans Marina Garlen.

Essas reuniões, a grande maioria, era entre os voluntários e pessoas da comunidade que não participavam. Eu lembro que algumas pessoas icônicas aqui da cena participavam. Marina Garlen, que hoje tá brilhando lá no céu maravilhosamente, participou de muitas reuniões por conta das vivências, né? [...] Então, assim, tinham essas pessoas de fora que colaboravam nesse sentido, explicando pra gente como tinha sido sua vida acadêmica, dando dicas de como deveria funcionar, de como acharia bacana que funcionasse, então quando eu digo que ele de fato foi criado por muita gente, ele foi sim criado por muita gente (Josivan Vieira).

O ponto central dos projetos se dá pelo reconhecimento irrestrito aos diversos modos de autoidentificação e expressão de gênero. Se, como sabemos, o ambiente escolar frequentemente opera “micropolíticas da exclusão” (Oliveira, 2018) e empreende um processo de “expulsão” escamoteado como “evasão” (Bento, 2011), os pré-vestibulares para pessoas trans* têm constituído importantes espaços educativos onde o respeito, a dignidade e a autodefinição são bases inegociáveis. Como sublinha Isabella Silva sobre o papel dos cursinhos:

Apresentar as vidas, os corpos, suas histórias de vida, suas trajetórias, suas dores, seus sonhos, suas inteligências, que são várias, é a convivência que faz com que os tabus sejam quebrados, com que a transfobia seja soterrada, que ela seja literalmente cremada, então é através da presença, né, dessa ocupação. O corpo que ocupa não está só progredindo, né, intelectualmente na formação, mas ele também está formando o espaço. Então a pessoa se sente acolhida naquele espaço que, até então, era um espaço cisheteronormativo, ou cisnormativo (Isabella Silva).

O poder da autodefinição é um dos objetivos fundamentais na trajetória do ativismo de pessoas trans* e travestis no Brasil. Não cabe nas dimensões deste trabalho realizar

um histórico exaustivo da querela em torno do nome social ou da retificação do nome civil, mas destacamos que essas duas questões foram, e seguem sendo, centrais na luta das pessoas trans* por direitos.

Como sabemos, questões como nome social estão presentes nas discussões e deliberações do Movimento desde os primeiros encontros nacionais. No material de 2010, o reconhecimento do nome social é apontado como um dos fatores que podem garantir a permanência das educandas nas instituições escolares. O momento da chamada, como forma de registro da presença das/os educandas/os na sala de aula, se torna uma das situações em que a população de travestis e transexuais pode vir a sofrer constrangimentos consecutivos durante todo o ano letivo. (Passos, 2022, p. 98).

Apesar das conquistas históricas em relação ao uso do nome social ou da retificação civil, uma série de trabalhos reflete sobre o funcionamento precário de muitas dessas políticas (Lages, Duarte, Araruna, 2021; Bento, 2014; Jesus, Alves, 2010). No caso dos cursinhos, o reconhecimento do nome escolhido pelos sujeitos ocorre sem barreiras. Como vimos anteriormente, o medo sobre ter seu nome desrespeitado afastou Raul Capistrano de espaços educativos, bem como ser chamada por um nome masculino causou constrangimentos a Maria Angélica em sua trajetória escolar. Por outro lado, ambos afirmaram que a certeza de que nos cursinhos reconheceriam e respeitariam os nomes dos/das discentes foi um elemento importante para que decidissem frequentá-los. Como sublinha Jacson Caldas, ainda, esse ponto é essencial para garantir o respeito à dignidade e à humanidade das pessoas trans*.

Primeiro, a questão da utilização do nome social, você buscar entender qual é o nome com aquele sujeito se identifica, qual é o gênero com que aquele sujeito se identifica, pra você chama-lo de acordo com essa identificação. Romper com qualquer lógica biologizante, eu acho que isso é padrão, isso não pode, dentro de um projeto como esse, chamar a pessoa que se entende como “Brenda” do seu nome de batismo, por exemplo, “Álvaro” ou “João”. Se a pessoa se identifica como Brenda ela é Brenda e pronto, e a gente tem que respeitar e chamar ela como ela gosta de ser chamado, porque ninguém gosta de ser chamado por outro nome, né? É aquela velha história, me chame pelo meu nome. E o meu nome sou eu quem dou, não é o nome que veio no meu batismo, porque a minha construção identitária é histórica, é cultura, é a forma como eu me entendo como sujeito dentro de um lugar que muitas vezes não me engloba como sujeito a partir da forma como eu me penso (Jacson Caldas).

Outro elemento importante era o respeito aos diversos corpos e expressões corporais. Como narra Maria Angélica, um dos momentos mais marcantes durante o

período em que estive no Transvest foi uma festa na piscina em um sítio onde discentes e docentes foram confraternizar.

Teve... teve uma confraternização que todo mundo foi pra um sítio, sabe? E eu não precisava me preocupar, era uma piscina e a gente tava lá, tipo assim, de alguém estar julgando o seu corpo, alguma coisa nesse sentido. Isso aí muito pra gente que fica a vida toda estigmatizada. Tipo assim, “ah, você é mulher trans, mas você tem que necessariamente ser feminina, ser delicada, tudo” pra se encaixar no padrão, sabe? Essas loucuras que o povo inventa e acha que todo mundo tem que seguir. E lá não, nesse dia tava tão... a vontade com meu corpo, todo mundo de maiô, não tava me importando se tava alguém me olhando. Foram coisas do transvest (Maria Angélica).

Um dos pontos centrais na análise de Patricia Hill Collins sobre os “espaços seguros” diz respeito aos mecanismos que regulam o acesso a eles. Como sua reflexão é feita a partir das mulheres negras, “tais espaços se tornam menos ‘seguros’ se compartilhados com pessoas que não são negras nem mulheres” (Collins, 2019, p. 199), destacando ainda que “Estrategicamente, os espaços seguros dependem de práticas excludentes, mas seu objetivo geral é uma sociedade mais inclusiva e justa.” (Ibid., p.200). Como os pré-vestibulares que aqui tratamos buscam constituir-se como espaços seguros para pessoas trans*, podemos deduzir que a presença de pessoas cisgênero representaria um risco de diminuir essa segurança.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que todos os pré-vestibulares que aqui tratamos contam com a presença de cisgêneros. Em alguns casos, nos pré-vestibulares exclusivos para pessoas trans*, as pessoas cis estão presentes somente na posição de voluntários. Essa foi a escolha feita, por exemplo, pelo Transviando o ENEM. Apesar do anúncio feito destacar que o projeto era voltado para pessoas trans, algumas pessoas cis não-heterossexuais entraram em contato manifestando o desejo de ali estudar. O diálogo entre a equipe voluntária e os/as estudantes, entretanto, decidiram vetar tal possibilidade.

As meninas comentavam sempre que eram difícil demais encontrar cursinhos voltados para pessoas transexuais e travestis, então a necessidade do curso ser voltado somente para essas pessoas é que elas se sentissem de fato seguras naquele espaço, porque a gente sabe que existem diversas pessoas da comunidade que discriminam pessoas da letra T, então a gente preferiu evitar que isso acontecesse fechando nessa bolha extremamente necessária pra evitar evasões e desconfortos futuros, porque a gente sabe que muita gente leva as coisas na brincadeira, mas brincadeira machuca, né? Então a gente ficou receoso em colocar pessoas gays ou pessoas cis ... pessoas gays dentro da sala

sendo cis porque geraria, poderia gerar esse atrito, e a gente preferiu evitar esse tipo de situação (Josivan Vieira).

Uma situação semelhante, com resultado oposto, ocorreu no Projeto Transcender. Igualmente planejado para atender exclusivamente as pessoas trans*, a demanda de participação vinda de pessoas cis fez com que a questão fosse discutida entre o grupo de voluntários/voluntárias. Com argumentos favoráveis e contrários ao veto, foi decidido que a escolha seria feita pelo grupo de estudantes. No fim, os/as estudantes trans* aceitaram a entrada de pessoas cis, desde que fossem LGB+ e a equipe estabelecesse uma política de tolerância zero com atitudes transfóbicas.

Mesmo os projetos que não planejavam um veto à participação de pessoas cis, mas compreendiam a população trans* como o público-alvo prioritário, estabelecia mecanismos que regulavam o acesso ao espaço dos cursinhos. No caso do Trans+, vinculado a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e do Transeducação, projeto de extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a decisão pela não-exclusividade foi motivada, entre outros motivos, como uma forma de ampliar o número de sujeitos atingidos e evitar o corte dos recursos recebidos para a manutenção do trabalho. Assim como proposto pelo grupo de estudantes do Transeducação, estes dois projetos permitiram o acesso de pessoas cis não-heterossexuais.

Por fim, cabe trazer dois relatos que revelam como, apesar de todas as estratégias, “falhas” de segurança ainda podem ocorrer nos projetos. Um desses casos foi relatado por Raul Capistrano. Segundo ele, havia um professor que seguia o compromisso de tratar os/as estudantes de acordo com suas identidades de gênero. Entretanto, em alguns momentos que ele estava de costas para a turma enquanto escrevia no quadro, um aluno trans fazia perguntas e o professor, interpretando aquela voz como feminina, tratava-o em desacordo com o seu gênero.

As vezes o professor ficava de costas, e ele tá acostumado em todas as aulas dele na vida a ficar de costas e escutar um aluno falando alguma coisa e, pelo timbre da voz, saber se foi um menino ou uma menina que perguntou, pelo timbre da voz... e aí, ele tá de costas escrevendo, alguém fala alguma coisa e ele responde algo e usa o pronome feminino ou masculino dependendo do timbre da voz, e aí teve um estudante lá que ele [o professor] falava “ela” toda hora, porque esse estudante era pré-T, não se hormonizava ainda, entendeu? Então a voz era fina, então eu observei isso, esse estudante ficava super chateado e tal, e aí eu falei assim “olha o que tá acontecendo, todas as vezes que você olha pra ele de frente, quando você olha de frente, você fala ele, quando você responde de costas, você fala ela. Porque de frente você tá vendo, você

tá vendo que essa pessoa tá performando o masculino, mas de costas você vai pela voz. Então não vá mais pela voz, você vai ter que virar e olhar (Raul Capistrano).

O segundo caso ocorreu no Transeducação. Como relata Bela Berenguer, um rapaz cisgênero e heterossexual entrou como estudante. Apesar da existência de uma “prática excludente”, para seguir o termo utilizado por Patrícia Hill Collins, que regulava o acesso ao cursinho, ele foi admitido pois a equipe de pessoas voluntárias apenas pressupôs que ele era gay. Seu comportamento e a relação negativa que estabeleceu com os/as outros/outras estudantes, especialmente com uma aluna trans, chamou a atenção da equipe.

A gente conseguiu dar um “se liga” nele, sabe? Dentro do ambiente escolar. Claro, com todo o respeito, com toda a relação professor e aluno e entre eles, também, e aí ele magoou muita gente, mas, com o tempo, a gente conseguiu fazer essa transformação, sabe? A gente viu que mudou pra caramba a mentalidade dele, enfim, aquele ambiente, aquele espaço, por mais que ele não tivesse sido nem convidado, porque não era um local dele ali, como a gente falou que era prioritariamente trans e restrito para pessoas LGBTQI+, mas, de alguma forma, ele se infiltrou, se inseriu e mudou-se, sabe? Deixou de ser... pelo menos eu acho, né, pelo que eu vi mudou bastante a postura dele em relação a gênero e sexualidade (Bela Berenguer).

O conjunto das narrativas aqui apresentado revela como tornar-se um “espaço seguro” para as pessoas trans* é um objetivo perseguido por todos os pré-vestibulares que analisamos. Algumas estratégias, como a opção por permitir ou proibir a participação de estudantes cisgêneros, variam entre os projetos; outras, como o compromisso com o tratamento dos/das estudantes de acordo com sua identidade de gênero, permanecem como elemento comum em todas as experiências. Além disso, nem sempre as ações empreendidas foram capazes de garantir a segurança dos/das estudantes, mas, nos casos relatados, o diálogo e o firme posicionamento anti-transfóbico foram essenciais para combater a reprodução da transfobia no espaço dos cursinhos. Como revelam as entrevistas, o ponto fundamental nessa construção é contrapor-se ao histórico de violências e opressões frequentemente experienciadas por pessoas trans* nas instituições de educação.

Considerações Finais

No livro “Ensinando a Transgredir”, bell hooks (2013) resgata memórias do seu processo de escolarização e relata as violências raciais que passou a sofrer no cotidiano escolar quando mudou de uma instituição segregada, frequentada exclusivamente por estudantes negros, para uma escola majoritariamente branca, “onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali” (hooks, 2013, p. 12). Cairíamos em um grave equívoco se fizéssemos a leitura proposta pela autora como uma defesa da segregação como solução para as violências perpetradas no ambiente escolar. Seu trabalho, entretanto, revela a insuficiência de uma política que acabe a segregação sem a superação do racismo e da dominação racial.

A exclusão das pessoas trans* e travestis vem sendo denunciada por ativistas e intelectuais que revelam que, ainda que as noções de liberdade, diversidade, respeito e tolerância figurem como princípios para o projeto educativo nacional, a transfobia e a cisnormatividade sustentam violências e mecanismos que tornam o acesso à educação um direito ainda não plenamente efetivado para essa parte da população.

Nesse terreno de disputas, os pré-vestibulares para pessoas trans* devem ser vistos não como a solução para todos os males. Ao analisarmos as experiências construídas por esses projetos, não defendemos que a resposta à expulsão escolar da população trans* deva ser a criação de ambientes segregados. Retornando ainda a Patricia Hill Collins:

Os espaços seguros das mulheres negras não foram feitos para ser um estilo de vida. Ao contrário, constituem um mecanismo dentre muitos destinados a promover o empoderamento das mulheres negras e nos capacitar para participar de projetos de justiça social. (Collins, 2019, p. 199).

Novamente destacamos que, apesar de a análise da autora estar centrada nas mulheres negras, suas propostas oferecem importantes pistas para nós. A citação que trouxemos encontra eco no relato de Raul Capistrano, nosso interlocutor, ao afirmar que “o objetivo do Transenem era acabar um dia, porque, enquanto existir transenem, quer dizer que a nossa educação não está atendendo”.

A importância do trabalho aqui apresentado reside, portanto, não na criação de múltiplas experiências locais de alcance limitado, mas, seguindo as propostas de outros/outras autores/autoras (Freire, 2019; Gomes, 2017; Arroyo, 2014, 2003), na visão das lutas cotidianas realizadas por movimentos sociais e ações coletivas como potenciais

produtores de conhecimentos e práticas relevantes para construir uma educação efetivamente justa e democrática.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; SILVA, Guilherme Freitas; MOREIRA, Maria Ignez Costa. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 11, n. 2, p. 325–340, jul./dez. 2016. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/1769. Acesso em: 04 mai. 2023.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 08 mar. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 336 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem fronteiras*, Braga, v. 3, n. 1, p. 28–49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549–559, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmPzNbKWgH8zbgQhLQks/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165–182, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 123–144, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LRjYPXnRxxwFHYwMG6RwzYzd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a. 266 p.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b. 288 p.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* 1. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2015. 288 p.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CARVALHO, Mario Felipe de Lima. “Muito prazer, eu existo!” *Visibilidade e reconhecimento no ativismo de pessoas Trans no Brasil*. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2015. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/4733>. Acesso em: 07 mar. 2023.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 37–51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

COACCI, Thiago. *Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil*. 2018. 290 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B32NG7>. Acesso em: 09 mar. 2023.

COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 496 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a. 222 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b. 308 p.

FERRARI, Anderson; MAZZEI, Luiz Davi. Quais são os espaços seguros para as homossexualidades? *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, v. 3, n. 11, p. 30–52, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/245934>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 160 p.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 288 p.

ITAQUI, Cintia. *Possibilidades de acesso à educação superior: a experiência do transenem Porto Alegre*. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1118?locale=pt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, Natal, v. 11, n. 2, p.8-19, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150>. Acesso em: 16 fev. 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Travessia: caminhos da população trans na história. In: GREEN, James; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa. *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2018. p. 379-392.

JESUS, Jaqueline Gomes. de. Feminismo e identidade de gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. *Anais do Fazendo Gênero*, v. 10, p. 1-10, 2013.

LAGES, Vitor Nunes; DUARTE, Evandro Piza; ARARUNA, Maria Léo. “Gambiarras legais” para o reconhecimento da identidade de gênero? As normativas sobre nome social de pessoas trans nas Universidade Públicas Federais. *Revista Direito Público*, São Paulo, v. 18, n. 97, p. 712-744, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5013>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.), Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

NASCIMENTO, Alexandre do. *Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10559/1/Dissert_Alexandre%20Nascimento_Bdt.d.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. 192 p.

NOGUEIRA, Sayonara Nader Bonfim; ARAÚJO, Maria Cristina Cavalcanti; FRANÇA, Rebeqa de. A importância do uso do nome social no exame nacional do ensino médio - ENEM. *Geoconexões*, Natal, v. 2, p. 21–25, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/6288>. Acesso em: 07 mai. 2023.

NUNES, Priscila Spindler Corrêa. *Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo antinormativo*. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado Ensino de História) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213527>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*. Salvador: Editora Devires, 2020. 134 p.

OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro. Micropolíticas de exclusão: as dificuldades no acesso e permanência das pessoas trans na educação. *Sociologias Plurais*, Curitiba, v.4, n.3, p. 103-121, nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/62823/pdf>. Acesso em: 17 mai. 2023.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das Travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 128 p.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do Salto Alto: Histórias de professoras Transexuais e travestis na Educação Brasileira*. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>. Acesso em: 07 jun. 2023.

RODOVALHO, Amara Moira. Cis By Trans. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365–373, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/48521>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SALES, Adriana Barbosa. *Travestilidades e escola nas narrativas de algumas travestis*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SILVA, Isabella dos Santos; GUIMARÃES, Rafael Siqueira de. Cursinho Preparatório para o ensino superior: garantia de práticas no ensino básico de condições de acesso às Universidades para pessoas LGBTI e demais minorias sociais. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 13, n. 20, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/17688>. Acesso em: 08 fev. 2023.

SILVA, Tamires Barbosa Rossi. *Experiências multissituadas: entre cursinhos trans e ativismos: quais narrativas, que cidadania é essa?* 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152038>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUZA, Laila Queiroz de. *Pré-vestibular PreparaNem: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à Universidade*. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46511/46511.PDF>. Acesso em 08 jun. 2023.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 08 jan. 2023

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Araraquara, v. 11, n. 2 p. 289-297, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125179>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149–174, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149>. Acesso em: 06 mar. 2023.

Recebido em setembro de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.