

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rafael Augusto Moreira Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DE TRAVESTIS E
MULHERES TRANSEXUAIS EM SOROCABA/SP**

**Sorocaba/SP
2024**

Rafael Augusto Moreira Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DE TRAVESTIS E
MULHERES TRANSEXUAIS EM SOROCABA/SP**

Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto.

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

**Sorocaba/SP
2024**

Ficha Catalográfica

Silva, Rafael Augusto Moreira
S583p Políticas públicas para o acesso e a permanência no ensino superior: uma análise sobre a trajetória de travestis e mulheres transexuais em Sorocaba/SP / Rafael Augusto Moreira Silva. -- 2024.
150 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Ensino Superior – Sorocaba (SP) - História. 2. Identidade de gênero na educação – Sorocaba (SP). 3. Políticas públicas. 4. Ensino superior e Estado. I. Pinto, Rafael Ângelo Bunhi, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Rafael Augusto Moreira Silva

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DE TRAVESTIS E
MULHERES TRANSEXUAIS EM SOROCABA/SP**

Dissertação apresentada a banca
examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
de Sorocaba, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em: 08/02/2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Prof.^a Dr.^a Carolina Zuccarelli Soares
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda
Universidade de Sorocaba

Dedico à minha mãe e ao meu pai, que
são minha base e meus maiores
apoadores

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Rafael, minha melhor escolha quanto à orientação. Obrigado por estar disposto sempre que eu precisei. Você é e sempre será minha fonte de inspiração acadêmica.

À minha mãe, ao meu pai, ao meu padrasto e à minha madrinha, que sempre foram minha base e me apoiaram em todas as decisões que tomei na minha vida. Obrigado por me acolherem da melhor forma possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa integral que me foi disponibilizada. Foi por meio dela que consegui me dedicar integralmente a essa pesquisa.

À Prof.^a Marinete, intitulada por mim como “madrinha do mestrado”. Obrigado por ser meu norte inicial nessa trajetória e por ter me guiado após minha decisão de fazer mestrado.

Aos colegas e professores que eu conheci durante meu percurso no mestrado, agradeço por uma boa parte do conhecimento eu adquiri na presença de vocês.

À todas as mulheres transexuais e travestis que concordaram em participar dessa pesquisa, suas vivências e conhecimentos me engradeceram como ser humano e pesquisador.

Ao Prof. Fernando e à Prof.^a Carolina, membros das bancas de qualificação e de defesa, que corroboraram com seus conhecimentos, complementando, de maneira incrível, minha pesquisa.

Ao Francisco, meu grande amigo que o mestrado trouxe e que continuará durante o doutorado, obrigado por me acompanhar durante toda a trajetória e sempre disponibilizar seu tempo para poder trocar conhecimentos e desabafos.

À Alessandra, minha psicóloga que me acompanha desde 2020, obrigado por me auxiliar a enxergar melhor minhas atitudes e pensamentos.

Ao Rick, Théo, Emanuel, Victor e Felipe, meus amigos do vôlei, que fizeram questão de estarem comigo dentro e fora de quadra. Obrigado por me ajudar a estar presente no vôlei, minha grande terapia.

Ao Gian, Felipe, Maira e Willian, amigos presentes durante esse período importante na minha vida, vocês foram minha válvula de escape de todo estresse e preocupações. Levarei vocês comigo pelo resto da minha vida.

Ao Renato e Cauã, amigos que sempre mostraram um grande interesse na minha pesquisa, obrigado por sempre se disporem a ler e opinar sobre a minha pesquisa.

Ao *b-side* e *freaking* (recinto), meus grupos de amigos virtuais, que agora são amigos que moram longe. Obrigado por toda descontração e risada durante esse período, vocês sempre foram meu riso diário.

Ao Thiago, meu namorado, mineirinho que entrou na minha vida durante esse processo todo e que possui o melhor ombro para eu poder conversar e desabafar. Obrigado por tanto amor, carinho e incentivo.

“Eu poderia fracassar, mas no final da
estrada eu posso vislumbrar uma parte de
mim”

Kelly Clarkson

RESUMO

A partir dos anos 2000, percebe-se que houve, no Brasil, um aumento significativo de políticas públicas relacionadas ao acesso e à permanência de estudantes na educação superior, voltadas inclusive a segmentos específicos como indígenas, pretos, pardos, deficientes, dentre outros. Mesmo apresentando passos importantes na oferta de educação superior a estudantes historicamente excluídos dos bancos universitários, essas políticas ainda não atendem, de forma explícita, a outros segmentos ou grupos sociais considerados como minorias, como travestis e mulheres transexuais. Nesse contexto, essa pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, analisa, por meio das vivências pessoais e educacionais, a trajetória de mulheres transexuais e travestis que cursaram ensino superior, demonstrando a importância de políticas públicas para a entrada e a permanência delas na universidade, trazendo um estudo específico com recorte no município de Sorocaba/SP. A pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da dinâmica de acesso e permanência de mulheres transexuais e travestis na universidade, além de: 1) explicitar as políticas públicas existentes para o acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior, na perspectiva histórica; 2) identificar os problemas no acesso à universidade, bem como os de permanência segundo a percepção dos estudantes transexuais e travestis; 3) avaliar os alcances dessas políticas públicas de acesso e permanência; 4) explicitar as regulamentações postas pelas instituições de ensino superior; e 5) propor o redimensionamento de políticas ou regulamentação envolvendo a inclusão das estudantes travestis e transexuais. No que tange à metodologia, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio: de pesquisa documental das principais políticas educacionais existentes voltadas para o acesso e a permanência na educação superior, com o recorte em mulheres transexuais e travestis; e de pesquisa de campo, esta última se utilizando de entrevistas, como instrumento de coleta de dados, realizadas com mulheres transexuais e travestis na cidade de Sorocaba/SP, que cursaram o ensino superior. A análise de conteúdo foi utilizada enquanto técnica de pesquisa para a análise das entrevistas. Os resultados da pesquisa apontam que há uma necessidade de políticas públicas educacionais específicas para mulheres transexuais e travestis, a fim as auxiliarem tanto na entrada quanto na permanência em cursos de ensino superior, tendo em vista que a população transexual ainda é muito marginalizada no país, o que gera uma dificuldade de alcançar e concluir o ensino superior.

Palavras-chave: Travestis. Mulheres Transexuais. Políticas Públicas em Educação Superior. Acesso. Permanência.

ABSTRACT

Since the 2000s, there has been a significant increase in public policies in Brazil related to access and retention of students in higher education, targeting specific groups such as indigenous people, Black, Brown, disabled individuals, among others. Despite making important strides in providing higher education to students historically excluded from university settings, these policies still do not explicitly address other segments or social groups considered minorities, such as transgender women and travestis. In this context, this research, linked to the Policies, Management, and History of Education research line within the Graduate Program in Education at the University of Sorocaba, analyzes, through personal and educational experiences, the trajectory of transgender women and travestis who have pursued higher education, demonstrating the importance of public policies for their entry and retention in university, focusing on a specific study with a focus on the municipality of Sorocaba/SP. The research aims to contribute to understanding the dynamics of access and retention for transgender women and travestis in university, as well as: 1) outline existing public policies for access and retention of students in Higher Education from a historical perspective; 2) identify access and retention challenges as perceived by transgender students; 3) evaluate the effectiveness of these public policies for access and retention; 4) detail the regulations set by higher education institutions; and 5) propose policy adjustments or regulations involving the inclusion of transgender students. Regarding the methodology, a qualitative research approach was employed, including document analysis of key educational policies related to access and retention in higher education for transgender women and travestis, as well as field research involving interviews with transgender women and travestis in the city of Sorocaba/SP who have pursued higher education. Content analysis was used as a research technique to analyze the interviews. The research findings indicate a need for specific educational public policies to support transgender women and travestis in both accessing and completing higher education, given the significant marginalization of the transgender population in the country, which poses challenges in achieving and completing higher education.

Keywords: Transvestites. Transgender Women. Public Policies in Higher Education. Access. Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas do Ciclo das Políticas Públicas	25
Figura 2 - Sistema de Cotas.....	44
Figura 3 - Totem na entrada da cidade de Sorocaba/SP	59
Figura 4 - Categorização das temáticas das obras	79
Figura 5 - Fases da Análise de Conteúdo	85
Figura 6 - Exploração do material da pesquisa, por meio da categorização.	86
Tabela 1 - Ranking dos países com mais assassinatos de transexuais e travestis durante o período de 2008 a 2022.....	54
Tabela 2 - Distribuição global das características dos assassinatos totais entre 2008 e 2021.....	54
Tabela 3 - Representação numérica dos partidos na Câmara Municipal de Sorocaba/SP	60
Tabela 4 - Resultados da busca de teses e dissertações	71
Gráfico 1 - Número de matrículas em instituições do ensino superior públicas e privadas entre 1960 e 2010	29
Gráfico 2 - Número de matrículas nas instituições superior entre 2010 e 2022, quanto a organização acadêmica.....	33
Gráfico 3 - Número de Instituições de Educação Superior entre 2010 e 2022, quanto à organização acadêmica.....	34
Gráfico 4 - Número de matrículas entre os anos de 2010 e 2022, por grau de curso.....	35
Gráfico 5 - Taxa Líquida de Matrícula entre os anos de 2014 e 2020	38
Gráfico 6 - Dados dos Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2022	52
Gráfico 7 - Percentual de aumento e diminuição dos assassinatos entre 2008 e 2022 (%).....	53
Gráfico 8 - Número de Instituições de Ensino Superior e cursos em Sorocaba entre 2010 e 2022.....	58
Gráfico 8 - Quantidade de teses e dissertações sobre transexuais e travestis no ensino superior 2016 e 2022	78
Quadro 1 - Autores, obras e conceito de política pública	21
Quadro 2 - Formas de política, parte da população que destina, objetivo e exemplo	23
Quadro 3 - Modalidades de Graduação com suas duração e área de atuação	32
Quadro 4 - Condições de pagamento do FIES, pelas suas fases e características ..	42
Quadro 5 - Significado da sigla LGBTQIAP+	48
Quadro 6 - Terminologias de pessoas trans e sua definição.....	49
Quadro 7 - Obras de mestrado e doutorado produzidas entre 2016 e 2022.	72
Quadro 8 - Dados Gerais das participantes da entrevista	82
Quadro 9 - Período e processo de reconhecimento	88
Quadro 10 - Espaços coletivos: discriminação	91

Quadro 11 - Espaço em que se sentem mais seguras para expressarem sua identidade de gênero	96
Quadro 12 - Rotina escolar, sentimentos e maneira como eram tratadas	97
Quadro 13 - Desempenho escolar e o tipo de escola que estudou	102
Quadro 14 - A possibilidade de utilização de espaços coletivos	104
Quadro 15 - Rotina na universidade, sentimentos e maneira como era tratada.....	108
Quadro 16 - Desempenho acadêmico.....	114
Quadro 17 - Espaços para debate e diálogo sobre gênero e sexualidade.....	116
Quadro 18 - Dificuldades encontradas para se manterem no ensino superior.....	118
Quadro 19 - Concepção de política pública.....	122
Quadro 20 - Utilização de política pública para ingresso e permanência na universidade.....	124
Quadro 21 - Conhecimento sobre política pública educacional voltada para população LGBTQIAP+.....	125
Quadro 22 - Conhecimento dos seus direitos como cidadãs	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
ATS	Associação de Transgênero de Sorocaba
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GPESTI	Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade
MEC	Ministério da Educação
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ONG	Organização Não-Governamental
PANES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Partido Liberal
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE-UNISO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRTB	Partido Renovadora Trabalhista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGEU	<i>Transgender Europe</i>
TLM	Taxa Líquida de Matrícula
TMM	<i>Trans Murder Monitoring</i>
TvT	<i>Transphobia Worldwide</i>
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIESP	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	20
2.1	Políticas Públicas: uma breve concepção.....	20
2.2	Política Educacional para o Ensino Superior no Brasil: estrutura e organização.....	27
2.3	Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior no Brasil	37
2.3.1	Políticas de acesso e permanência destinadas às instituições privadas e comunitárias de ensino superior	39
2.3.2	Políticas de acesso e permanência destinadas às instituições públicas de ensino superior	43
3	GÊNERO E TRAVESTILIDADES NO BRASIL	48
3.1	Transexualidade: uma breve concepção	48
3.2	Mulheres transexuais e travestis no Brasil: um panorama sobre a violência brasileira.....	51
3.2.1	O cenário político e social para mulheres transexuais e travestis em Sorocaba/SP	57
3.3	Transexualidade e educação	63
3.4	Políticas públicas para mulheres transexuais e travestis.....	67
3.5	As dificuldades de acesso e permanência de mulheres transexuais e travestis na universidade no Brasil: um levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2022.....	70
4	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	80
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	145
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	146
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	149

1 INTRODUÇÃO

Sempre fui uma pessoa inquieta e envolta a mudanças e, em 2019, durante alguns meses, passei por um processo de questionamentos sobre minha carreira profissional. Na época, exercia funções de gestão dentro de um escritório familiar de contabilidade, trabalhando em uma área que nunca me interessou, e fazia um curso de *Master Business Administration* (MBA), pós-graduação *lato sensu*, nível de especialização, em Gestão Financeira. Foi então que, depois de algumas sessões de terapia, decidi procurar ajuda para seguir um desejo que tinha desde à época da minha graduação: seguir a carreira acadêmica.

Nesse contexto, fui atrás de um norte para começar a me programar para essa transição de carreira e, com a ajuda da professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do MBA em Gestão Financeira que cursava, comecei a pesquisar sobre cursos de mestrado. Como toda minha trajetória acadêmica até então tinha acontecido na Universidade de Sorocaba (Uniso), fui atrás de mais informações sobre o mestrado em Educação, tendo em vista que a Educação sempre foi uma área que me despertava muito interesse, principalmente em razão de seu potencial como instrumento de mudança social.

Em 2020, comecei a publicar trabalhos acadêmicos e participar, como ouvinte, do Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso), o que gerou uma identificação imediata com pesquisa e confirmou ainda mais minha decisão para ingressar, como aluno regular, no mestrado em Educação.

Assim, após ingressar no PPGE-Uniso, a grande motivação para essa pesquisa veio atrelada a duas razões principais. A primeira, relacionada à minha própria jornada inicial como pesquisador, na qual sempre me interessei por demandas sociais, de maneira geral, mas mais especificamente focadas em segmentos populacionais conhecidos comumente como minorias ou em maior exposição às questões de vulnerabilidade social. Isso se reflete, inicialmente, em meu TCC da graduação em Ciências Econômicas, em 2016, o qual teve como título “Análise da desigualdade de gêneros no mercado de trabalho da Região Metropolitana de São Paulo”. Nesse trabalho, foi realizada uma análise para comprovar que existiam menos mulheres

empregadas em cargos de mais alto escalão em empresas da Região estudada se comparadas com homens, bem como verificado que havia uma disparidade salarial entre homens e mulheres em qualquer segmento da economia.

A segunda razão se relaciona à leitura de um relatório elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o qual expressa que, na atualidade, as mulheres transexuais e travestis estão à margem da sociedade brasileira. Segundo o documento mencionado, em 2022, o Brasil foi o país que mais matou travestis e transexuais, totalizando 131 assassinatos, sendo 130 travestis e mulheres transexuais e um homem trans/pessoa transmasculina. “Em sua maioria, dos casos de assassinatos em que possível identificar a atividade laboral, pelo menos 54% das vítimas eram travestis e mulheres trans que atuavam como profissionais do sexo, que são mais expostas à violência direta e vivenciam o estigma que os processos de marginalização impõem a essas profissionais” (Benevides, 2023, p. 40).

Essas características discriminatórias contra travestis e mulheres transexuais, estão, também, presentes na cidade escolhida para a pesquisa. Acosta (2016), em dissertação intitulada “Morrer para Nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância”, busca descrever e analisar as dificuldades enfrentadas por travestis na trajetória escolar em Sorocaba/SP, analisando como a instituição escola interagiu com suas diferentes formas de expressão de gênero no decorrer de suas vidas. A pesquisa de Acosta (2016) também buscou averiguar os processos de discriminação/estigmatização sofridos por questões associadas ao gênero e/ou à sexualidade e evidenciar os possíveis mecanismos normatizadores de gênero e de sexualidade nas escolas frequentadas, concluindo que, em Sorocaba, há um expressivo contingente de mulheres transexuais ou travestis que tem sido objeto frequente de ações violentas e discriminatórias, além do próprio silenciamento – fatos estes determinantes para a escolha desta cidade como local de pesquisa.

Como as mulheres transexuais e travestis estão inseridas em um universo violento e preconceituoso, conforme dados apontados no Relatório da Antra Benevides (2023) e pesquisa de Acosta (2016), o acesso à educação, de maneira geral, é afetado diretamente, o que contribui para que a evasão escolar seja muito alta. As condições financeiras dessa população também interferem na continuidade de seus estudos. Outro fator envolvendo a educação relacionada às pessoas transexuais é apontado por Rosa (2020), que demonstra que mesmo universidades

com projetos educativos com parâmetros inclusivos, seguem com um desafio para o ingresso, bem como para a permanência dessas pessoas nos bancos universitários.

Nesse aspecto, quanto às políticas públicas, nota-se um esquecimento da população trans quanto às discussões acerca delas dentro da educação. Rosa (2020) frisa que a universidade necessita repensar algumas de suas práticas de integração, além de desenvolver ações que recriminem a transfobia sofrida nos espaços acadêmicos. É urgente a necessidade de uma sensibilização maior de professores, de funcionários técnico-administrativos e do próprio corpo estudantil, a fim de desnaturalizar as práticas LGBTfóbicas¹ ocorridas dentro da universidade, criando-se um ambiente mais harmônico e que consiga integrar todos.

Para demonstrar melhor a vivência de mulheres transexuais e travestis no âmbito universitário, a pesquisa percorrerá pela análise das políticas públicas desenvolvidas, com intuito de analisar com maior propriedade aquelas voltadas para a inclusão e permanência no ensino superior, com um recorte de estudo em mulheres trans ou travestis, na cidade de Sorocaba/SP. Nessa perspectiva, a pesquisa busca responder à seguinte problemática: Quais os mecanismos de acesso e permanência de travestis e mulheres transexuais em instituições de ensino superior no município de Sorocaba/SP, considerando-se as perspectivas desses estudantes e as políticas públicas vigentes? Como hipótese, é esperado que apareçam dificuldades quanto a entrada e permanência de mulheres trans ou travestis no Ensino Superior, além de não existir políticas públicas específicas para essa população, a fim de auxiliar na inclusão delas no ensino superior.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da dinâmica de acesso e de permanência de mulheres travestis ou transexuais no ensino superior em Instituições de Ensino Superior da cidade de Sorocaba/SP. Como objetivos específicos, busca-se: 1) explicitar as políticas públicas existentes para o acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior, na perspectiva histórica; 2) identificar os problemas no acesso à universidade, bem como os de permanência segundo a percepção dos estudantes transexuais e travestis; 3) avaliar os alcances dessas políticas públicas de acesso e de permanência; 4) explicitar as regulamentações postas pelas Instituições de Ensino Superior; e 5)

¹ Termo utilizado para se referir a violência contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e demais minorias que compõem o segmento LGBTQIAP+

propor o redimensionamento de políticas ou regulamentações envolvendo a inclusão dos estudantes travestis e transexuais.

No que tange à metodologia, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois é “[...] uma abordagem que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2014, p. 57).

Quanto ao tipo de pesquisa, esse estudo faz uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, esta última com a utilização de entrevistas.

Tendo em vista que a investigação dessa dissertação se utiliza da entrevista como instrumento de coleta de dados, com respostas abertas, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a interpretação dos dados. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2018), consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos e descrição do conteúdo das mensagens, indicadores qualitativos que permitem a obtenção de conhecimentos relativos à temática analisada.

A dissertação está estruturada em capítulos. O primeiro capítulo, que trata dessa Introdução, traz a justificativa para a investigação, a problemática, as hipóteses e os objetivos propostos. O desenvolvimento/arcabouço teórico é apresentado nos capítulos dois e três. O segundo capítulo, especificamente, traz concepções de políticas públicas, sua relação com a educação superior no Brasil e as concepções sobre políticas de acesso e permanência na educação superior. Já o terceiro capítulo trata da identidade de gênero e transexualidade, focando em políticas públicas para a inclusão de LGBTQIAP+², com especial atenção a travestis e mulheres transexuais, na educação. O capítulo quatro trata do percurso metodológico e o capítulo cinco traz a discussão e os resultados oriundos da análise de conteúdo, com base nas entrevistas com mulheres transexuais e travestis, dividida em quatro partes: a) dados gerais; b) trajetória pessoal; c) trajetória acadêmica (educação básica e superior); e d) conhecimento sobre políticas públicas.

² Sigla do movimento GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) que iniciou nos anos 80, passou a ser GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais) e, que atualmente, é LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e o + como demais orientações sexuais e identidades de gênero).

Por fim, o capítulo seis apresenta as considerações finais da pesquisa realizada, trazendo reflexões que respondam a problemática de pesquisa, bem como ao alcance dos objetivos propostos.

2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Uma das bases conceituais dessa pesquisa é o estudo sobre políticas de acesso e permanência na educação superior, as quais estão inseridas em um campo maior de estudo, referente a políticas públicas. Nessa perspectiva, esse capítulo se divide em subseções, para melhor compreensão do estudo proposto: a primeira, traz uma breve concepção do que é política pública, permeando seu conceito, sua historicidade enquanto objeto de estudo, sua tipologia e seus ciclos; a segunda, retrata a política de educação superior no Brasil, focando em sua finalidade, estruturação, organização e expansão a partir da Reforma Universitária de 1968; e, por fim, a terceira retrata a questão de políticas de acesso e permanência, conceituando e mostrando os recortes dessas políticas para públicos pré-definidos.

2.1 Políticas Públicas: uma breve concepção

Política pública é uma vertente da ciência política que começou a ser instituída como campo de estudo, assim como as políticas econômicas, financeiras, tecnológicas sociais e ambientes, no início dos anos 50, nos Estados Unidos, e nos anos 70, na Europa, “quando com a ascensão da social-democracia, o planejamento e as políticas setoriais³ foram estendidos significativamente” (Frey, 2000, p. 214). Já no Brasil, segundo Dourado (2002), o Estado é historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado ao interesse do setor privado. O Estado também sofre impactos com o novo direcionamento da mercantilização das conquistas sociais pós-ditadura, o que dificultava ainda mais o cenário das conquistas sociais. Logo, essa fusão política e econômica implicou, nos anos 90, uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social. Portanto, os estudos sobre políticas públicas, no Brasil, começaram com o início da redemocratização brasileira, a fim de

³ Políticas setoriais são as que relacionam direta ou indiretamente com questões de ordenamento do território, como: de interesse social, saneamento básico, mobilidade urbana, ambiental, preservação do patrimônio cultural, desenvolvimento econômico sustentável e prevenção, proteção e minimização de riscos e desastres (S.I., 2019).

analisar as estruturas e instituições democráticas necessárias para a implantação e uso dessa vertente da ciência política.

Existem vários conceitos e definições sobre o que é uma política pública. Souza (2006) engloba, em uma revisão da literatura sobre políticas públicas, cinco conceitos básicos, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Autores, obras e conceito de política pública

Autor	Ano	Livro	Conceito
Lawrence M. Mead III	1995	<i>Public Policy: Vision, Potential, Limits</i>	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
Lawrence Lynn	1980	<i>Designing Public Policy: A Case Book on the Role of Policy Analysis</i>	Conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.
B. Guy Peters	1986	<i>American Public Policy</i>	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
Thomas D. Dye	1984	<i>Understanding Public Policy</i>	O que o governo escolhe fazer ou não fazer, sendo que a relação e a tomada de decisão do governo perante à algum problema, é uma política pública.
Harold Dwight Laswell	1958	<i>Politics: Who Gets What, When, How.</i>	Decisões do governo baseado na análise das seguintes questões de um problema: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Fonte: Adaptado de: SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

Na concepção de Lasswell (1936, *apud* Souza, 2006, p. 25) é apresentado o conceito de *policy analysis*, o qual pretende analisar a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política, ou seja, procura uma forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, bem como a forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Frey (2000), corroborando com a ideia de Lasswell (1936), explicita que há conceitos dentro da *policy analysis* que auxiliam no entendimento de políticas públicas: *policy*, *politics* e *polity*; *policy network*, *policy arena* e *policy cycle*. Outros autores, como Souza (2006), incluem outras concepções relacionadas às políticas públicas, como *policy makers*. Frey (2000) descreve que *polity*, *politics* e *policy* são três dimensões da política, em que: i) *polity* constitui as instituições políticas, envolvendo a ordem do sistema político e a estrutura institucional do sistema político administrativo; 2) *politics*, por sua vez, se refere aos processos políticos, no que diz respeito à imposição de objetivos e às decisões de distribuição de recursos ao problema encontrado; e, por fim, *policy* é o conteúdo da política, ou seja, a configuração dos programas políticos no que se relaciona aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. Vale lembrar que essas concepções pertencem a língua inglesa, as quais, em português, são todas traduzidas para “política”, o que em alguns casos pode gerar confusão em suas interpretações.

A estrutura de uma política pública setorial vem da harmonia entre essas três dimensões, cabendo assim analisar o grau de influência das estruturas políticas (*polity*) e dos processos de negociação política (*politics*) sobre o resultado material concreto (*policy*).

Trazendo um exemplo à ótica da pesquisa, para melhor entendimento, vemos que para elaborar uma política pública setorial de educação voltada para mulheres transexuais e travestis é necessário fazer uma análise do problema que elas enfrentam quanto ao seu acesso e permanência no ensino superior. Nessa perspectiva, a *polity* se relaciona às estruturas ou instituições políticas que abarcam o problema relacionado à marginalização das mulheres transexuais e travestis na sociedade, impedindo o seu acesso pleno à educação, à saúde, ao trabalho, etc., demonstrando a necessidade de elaboração e desenvolvimento de políticas públicas. Além disso, é preciso analisar quais processos políticos (*politics*) serão acionadas para efetuar os projetos além da “[...] trajetória que uma política pública para essa minoria deverá seguir e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que serão envolvidos ou afetados pela política pública” (Souza, 2002, p. 16). Para, então, implantar os projetos políticos específicos a fim de solucionar o problema analisado, ou seja, efetuar a *policy*.

Para haver uma tomada de decisões, Simon (1979, *apud* Souza, 2006, p. 23) apresenta os *policy makers*, introduzindo o conceito de racionalidade limitada dos

decisores públicos, ou seja, uma limitação que vem acompanhada do conhecimento racional por conta de problemas como: informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc. O autor complementa que para haver uma maximização da consciência é necessária uma estrutura (conjunto de regras e incentivos) que molde o comportamento individualista dos decisores para, assim, alcançar os resultados desejados.

Outro conceito apresentado para o entendimento de políticas públicas é a de *policy arena*, introduzido por Lowi (1972, *apud* Souza, 2006, p.28), o qual refere-se aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política causados pelas reações e expectativas das pessoas afetadas pelas políticas públicas. Esse processo tem um efeito de antecipação, que influencia na tomada de decisão e implementação de uma política pública. Sendo assim, o autor qualifica quatro formas de políticas:

O primeiro é o das **políticas distributivas**, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das **políticas regulatórias**, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das **políticas redistributivas**, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das **políticas constitutivas**, que lidam com procedimentos (Lowi, 1972, *apud* Souza, 2006, p. 28) (grifos nossos).

Esses conceitos são utilizados até os dias de hoje e estão demonstrados no Quadro 2, em que estão categorizadas e descritas as formas de política, a população envolvida, o objetivo e exemplos de cada tipo de política.

Quadro 2 - Formas de política, parte da população que destina, objetivo e exemplo

Forma de política	População envolvida	Objetivo	Exemplo
Distributiva	Parcela específica, que não possui as mesmas oportunidades de um mesmo direito	Distribuem vantagens e não acarretam custos, pelo menos diretamente perceptíveis, para outros grupos	Sistema de cotas

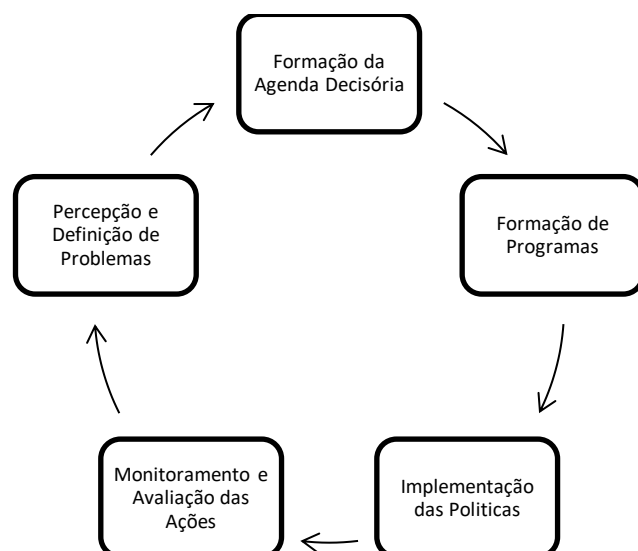
Redistributiva	Parcela específica, que não possui as mesmas oportunidades de um mesmo direito	Redistribuição e deslocamento consciente de recursos financeiros, direitos ou outros valores, entre camadas sociais e grupos da sociedade	Políticas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Política de acesso à educação superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni)
Regulatória	Abrange praticamente toda população em um espaço político	Ajuda a organizar processos do Estado e a ditar as regras do comportamento das pessoas	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
Constitutivas	Abrange o regulamento dos procedimentos políticos	Busca melhorar o desempenho do funcionamento das políticas públicas	Regras constitucionais

Fonte: Adaptado de: SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

No âmbito das *policy analysis*, também há a premente necessidade de discussão sobre o ciclo de políticas públicas (*policy cycle*), que consiste em caracterizar a “[...] política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (Souza, 2006, p. 29). O ciclo de políticas públicas mais utilizado é analisado por Raeder (2014), que considera também as influências externas sofridas pelo Estado, que são cada vez mais comuns em uma sociedade democrática. Sendo assim, reconhece que o ciclo de políticas públicas é formado por cinco fases: percepção e definição de problemas; formação da agenda decisória; formulação de programas e projetos; implementação das políticas delineadas; monitoramento e avaliação das ações planejadas.

Nota-se, conforme a Figura 1, que há uma possível sequência das fases do ciclo de políticas públicas, porém, as fases devem ser observadas como um recurso analítico para reconhecer todos os indivíduos, instituições e processos políticos impactados por cada etapa.

Figura 1 - Etapas do Ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Adaptado de: RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Raeder (2014) também descreve as etapas do ciclo, em que, na Percepção e Definição de Problemas, há a caracterização da situação, tentando desenvolver um raciocínio para perceber o porquê daquela situação ser considerado um problema que o Estado precisa resolver.

Depois passa para a Formação da Agenda Decisória, “que consiste na inclusão do problema na agenda política, ou seja, que ele seja tratado com importância pelos atores políticos que serão acionados para a solução da problemática” (Raeder, 2014, p. 130).

Em seguida, Raeder (2014) explicita a fase da Formação de Programas, na qual há um detalhamento das alternativas já definidas na agenda, especificando o objetivo da política, quais serão os programas desenvolvidos e as linhas de ação a serem executadas para, posteriormente, se realizar a avaliação das causas e as prováveis alternativas para minimizar ou eliminar o problema.

A fase seguinte é a de Implementação das Políticas, em que o “[...] planejamento passa a ser ação em que são direcionados os recursos tecnológicos, financeiros, humanos e materiais necessários para executar a política” (Raeder, 2014, p.133).

E, por fim, no Monitoramento e Avaliação das Ações, há a análise dos resultados e do impacto obtido. É a nesta etapa que será possível efetuar uma supervisão referente à política realizada, “possibilitando a correção de possíveis falhas para maior efetivação e, dependendo do sucesso da política, deliberar se será necessário reiniciar o ciclo das políticas públicas com as alterações solicitadas ou se o projeto continua a ser efetuado” (Raeder, 2014, p. 135).

Há também, outros modelos de tomadas de decisões das políticas públicas, como o *garbage can*, desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972, *apud* Souza, 2006, p. 30), que trabalha com a premissa de que as alternativas para a solução de um problema estão em uma “lata de lixo”, considerando que há vários problemas para poucas soluções. Nesse modelo, cria-se uma compreensão limitada da situação, fazendo com que os gestores adaptem os problemas às soluções disponíveis, ou seja, as organizações dão preferências para a solução dos problemas (a ação) e não para a construção da ação de um determinado problema.

Já Sabatier e Jenkins-Smith (1993, *apud* Gelinski e Seibel, 2008 p. 230) desenvolveram o modelo “*advocacy coalition*”, ou seja, coalizão de defesa, que é uma contraposição ao modelo de ciclo de políticas públicas e *garbage can*, pois há uma escassez de explicação sobre o porquê das mudanças que ocorrem nas políticas públicas. Os autores determinaram que a política pública deve ser estruturada com um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se distinguem pelos seus valores, crenças, ideias e recursos, e que se articulam perante os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros, restrições e recursos de cada política pública, formando, assim, a coalizão de defesa de cada problema.

Por último, há o modelo do “equilíbrio interrompido” (*punctuated equilibrium*), desenvolvido por Baumgartner e Jones (1993, *apud* Souza 2006, p. 33), o qual é caracterizado por uma percepção em que a política pública se caracteriza por períodos de estabilidade que são interrompidos por períodos de instabilidades, os quais geram mudanças nas políticas anteriores, ou seja, os subsistemas de uma política pública fazem as mudanças a partir da experiência de implementação e de

avaliação e, quando ocorre os momentos de instabilidade, é que acontece uma mudança mais profunda da política.

Em suma, o arcabouço teórico referente a política pública é amplo e não há um conceito único a respeito, por isso, se faz o uso de uma estrutura maior de dimensões, composta por todos esses conceitos citados nessa seção, para se obter uma melhor determinação acerca do tema. Tal discussão é importante para entender melhor a subseção seguinte, que trata de um tipo de política pública, a educacional, com foco no ensino superior no Brasil.

2.2 Política Educacional para o Ensino Superior no Brasil: estrutura e organização

Essa seção traz uma breve síntese histórica do Ensino Superior no Brasil, com uma abordagem cronológica do número de matrículas a partir da Reforma Universitária de 1968, promulgada em pleno momento da ditadura militar, até chegar na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, já na redemocratização do país, a qual flexibilizou os mecanismos para a ascensão e expansão do ensino superior privado e trouxe uma nova configuração em termos de finalidade e organização do ensino superior brasileiro da atualidade.

A estrutura educacional brasileira nos anos 50, pós-guerra, era incompreensivelmente retrógrada, hierarquizada, excludente, elitista, completamente inadequada ao tamanho e à diversidade da própria sociedade brasileira (Bomeny, 1994, p. 3), a qual refletia diretamente no ensino superior brasileiro da época, gerando uma dificuldade para as camadas sociais mais desfavorecidas entrarem em uma instituição de ensino superior. Com isso, a temática educação superior ganhava importância e abria-se discussão sobre o papel da universidade, com vistas a democratizar o acesso a ela, com base no princípio de equidade que, segundo Dias Sobrinho (2013), contempla duas faces: a ampliação de matrículas e a expansão das condições de oferta; e a qualidade pública e social que a educação precisa ter para conseguir atender a demanda da sociedade diversificada que o Brasil possui.

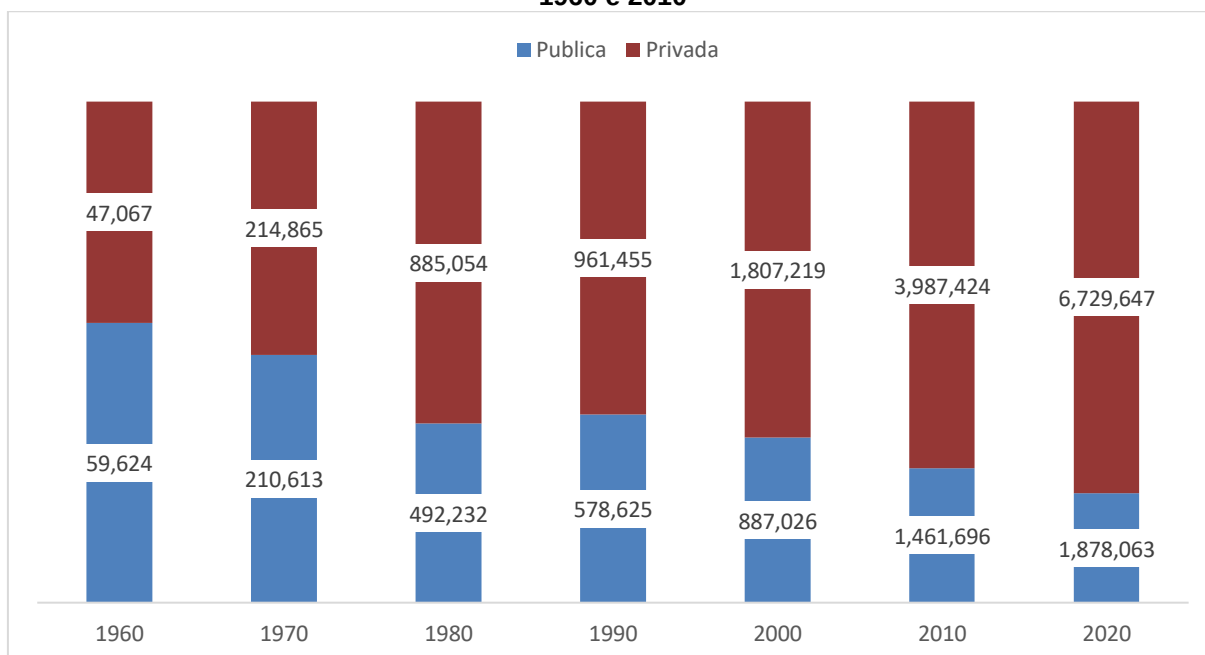
O começo do processo de expansão do ensino superior brasileiro se deu em 1968, com a Lei da Reforma Universitária (Lei Nº 5.540/68), a qual define o papel da educação superior ancorado no tripé de desenvolver Ensino, Pesquisa e Extensão.

Para isso, as medidas propostas pela Reforma que se sobressaem, segundo Fávero (2006), são: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Além disso, segundo Martins (2009), a lei modernizou uma grande parte das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradativamente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

Com isso, conforme o Gráfico 1, segundo dados do INEP/MEC apresentados por Corbucci, Kurbota e Meira (2016), há um aumento significativo nas matrículas do ensino superior nos anos 60, que começou com 47.067 de matrículas em instituições privadas e 59.624 em instituições públicas, totalizando 101.691 matrículas em 1960. Em 1970, já tinham 214.865 matrículas em instituições privadas e 210.613 nas públicas, totalizando 425.478 matriculados, o que mostra esse aumento de vagas nas instituições de ensino superior do país na época, correspondente a 418% no período de 1960 a 1970, e também um constante crescimento nas matrículas desde então.

O Gráfico 1 também demonstra o aumento, transformado em uma maioria absoluta de matrículas em instituições privadas no país, com o maior aumento acontecendo a partir dos anos 2000, com 2.694.245 matrículas no total. Já em 2010, o número quase dobra em relação a 2000, com 5.449.120 matrículas totais, sendo 3.987.424 em instituições privadas, e a crescente continua em 2020, com 8.607.710 matrículas totais, sendo 6.729.647 em instituições privadas. Isso se dá, em grande parte, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a qual flexibilizou a oferta de educação superior para instituições de ensino superior não universitárias e também para instituições de ensino superior não mantidas pelo poder público. Na visão de Barata-Moura (2003), esse processo gera um efeito de mercadorização do ensino, que converte a educação num bem transacionável de exclusivo interesse privado, desfigurando por completo a valência social primeira de que ela se reveste.

Gráfico 1 - Número de matrículas em instituições do ensino superior públicas e privadas entre 1960 e 2010



Fonte: Adaptado de: CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. Radar – Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, n. 46, p. 7 – 12, 2016. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%3c3%a7%3c3%a3o.pd f. Acesso em: 10 abr. 2023; INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTAA5YjliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

A LDB também é a base da organização do ensino superior brasileiro da atualidade, tendo um papel fundamental na determinação das finalidades do ensino superior, as definindo conforme segue:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Brasil, 1996, art. 43).

A Lei supramencionada foi o principal marco histórico institucional da organização do ensino superior brasileiro da atualidade, sendo que as instituições brasileiras de ensino superior estão organizadas sob três *categorias administrativas*: públicas, privadas e comunitárias, conforme preconizado no artigo 19 da LDB.

As Instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser a União, os Estados ou os Municípios. Já as instituições privadas, segundo Bitencourt (2008), são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sendo reconhecidas como com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito, de vocação exclusivamente empresarial. Por sua vez, as comunitárias, incluídas a partir da Lei Nº 13.868/2019, são instituições sem fins lucrativos, constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, compostas por representantes da comunidade em que está inserida. As instituições comunitárias, ainda, podem ou não ser: i) filantrópicas, mantidas por instituições de educação ou assistência social que oferecem serviços complementares ao Estado, sem remuneração; ii) confessionais, atendendo a orientações religiosas ou ideológicas específicas (Brasil, 2019, art. 19, inc. III, par. 1).

No que tange à *organização acadêmica*, segundo o Decreto Nº 9.235/2017, que regulamenta dispositivos da LDB, as Instituições de Ensino Superior podem ser credenciadas como:

- Faculdades: instituições não autônomas que ofertam cursos de graduação, pós-graduação e extensão em determinadas áreas do conhecimento. O corpo docente de uma faculdade deve ter qualificação comprovada e/ou título de especialista, mestre ou doutor, de acordo com os critérios estabelecidos pela faculdade.

- Universidades: “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Brasil, 1996, art. 52). Além disso, essas instituições precisam ter:

- I – produção intelectual institucionalizada (mediante a oferta de no mínimo quatro mestrados e dois doutorados);
- II - pelo menos, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (Brasil, 1996, art 52, inc. I-III).

Para efeitos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são equiparados às universidades.

- Centros Universitários: São instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que precisam ter:

- I – um quinto do corpo docente em regime de tempo integral;
- II - um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - mínimo de oito cursos de graduação reconhecidos;
- IV – programa institucionalizado de extensão;
- V - programa institucionalizado de iniciação científica (que pode incluir programa de iniciação profissional ou tecnológica ou iniciação à docência);
- VI - Conceito Institucional maior ou igual a 4 na última avaliação externa;
- VII - não ter sido penalizada em razão de processo administrativo ou de supervisão do MEC nos últimos dois anos (Brasil, 2017, art. 16, inc. I-VII).

A educação superior, ofertada por instituições enquadradas nas categorias administrativas (públicas, privadas ou comunitárias) e nas organizações acadêmicas (faculdades, centros universitários e universidades), abrange os seguintes cursos e programas:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (Brasil, 1996, art. 44, inc. I-IV).

A expansão da educação superior se dá, com mais força e controle do Estado, por meio da oferta de cursos de graduação, os quais se relacionam com uma formação não apenas cidadã, mas também focada para o mundo de trabalho que, segundo Gisi e Pegorini (2016), constitui-se em uma das principais condições para a mobilidade

social, à medida que para entrar no mercado de trabalho, exige-se em grande parte das profissões regulamentadas o diploma de ensino superior. Sendo assim, todas as instituições podem oferecer três tipos de graus de cursos de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnológico, conforme demonstrado no Quadro 3.

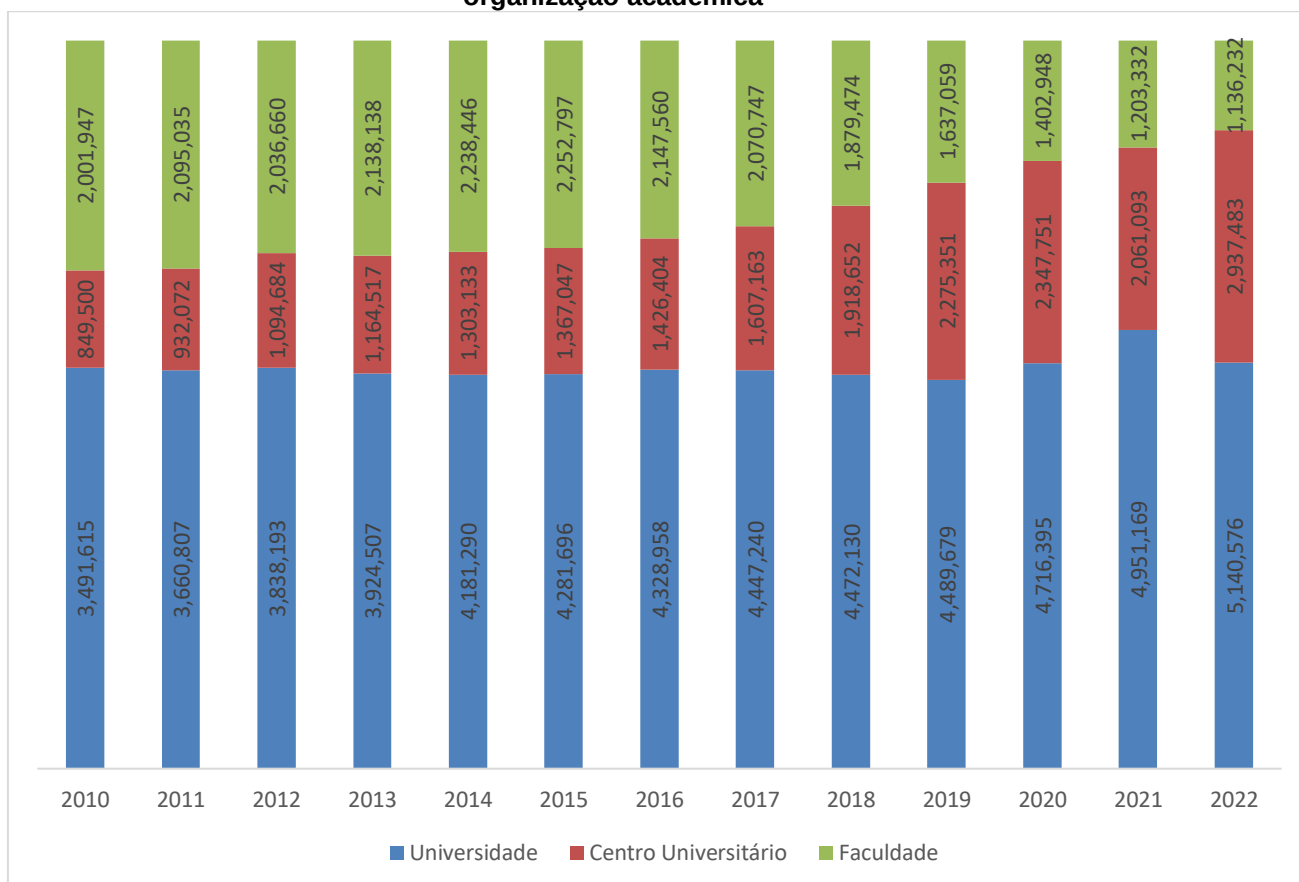
Quadro 3 - Modalidades de Graduação com suas duração e área de atuação

Modalidade de Graduação	Duração	Atuação
Bacharelado	3 a 6 anos, em conformidade com Diretrizes Curriculares próprias de cada curso	Possibilita ao estudante uma formação abrangente, que o prepara para atuar nas diferentes áreas de uma profissão, geralmente regulamentada em legislação específica. Isso aumenta as chances de ingresso no mercado de trabalho.
Licenciatura	4 anos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores	Forma profissionais aptos para atuarem na docência na educação básica, como professores.
Tecnológico	2 a 3 anos	Busca desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e suas aplicações no mundo do trabalho.

Fonte: Adaptado de: BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021; BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

Conforme demonstrado ao longo do texto, a maior concentração de matrículas em cursos de graduação está nas instituições privadas. Trazendo agora um panorama da expansão horizontal, levando-se em consideração a organização acadêmica, nota-se que, de 2010 a 2022, o maior número de matrículas está concentrado nas Universidades, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de matrículas nas instituições superior entre 2010 e 2022, quanto a organização acadêmica

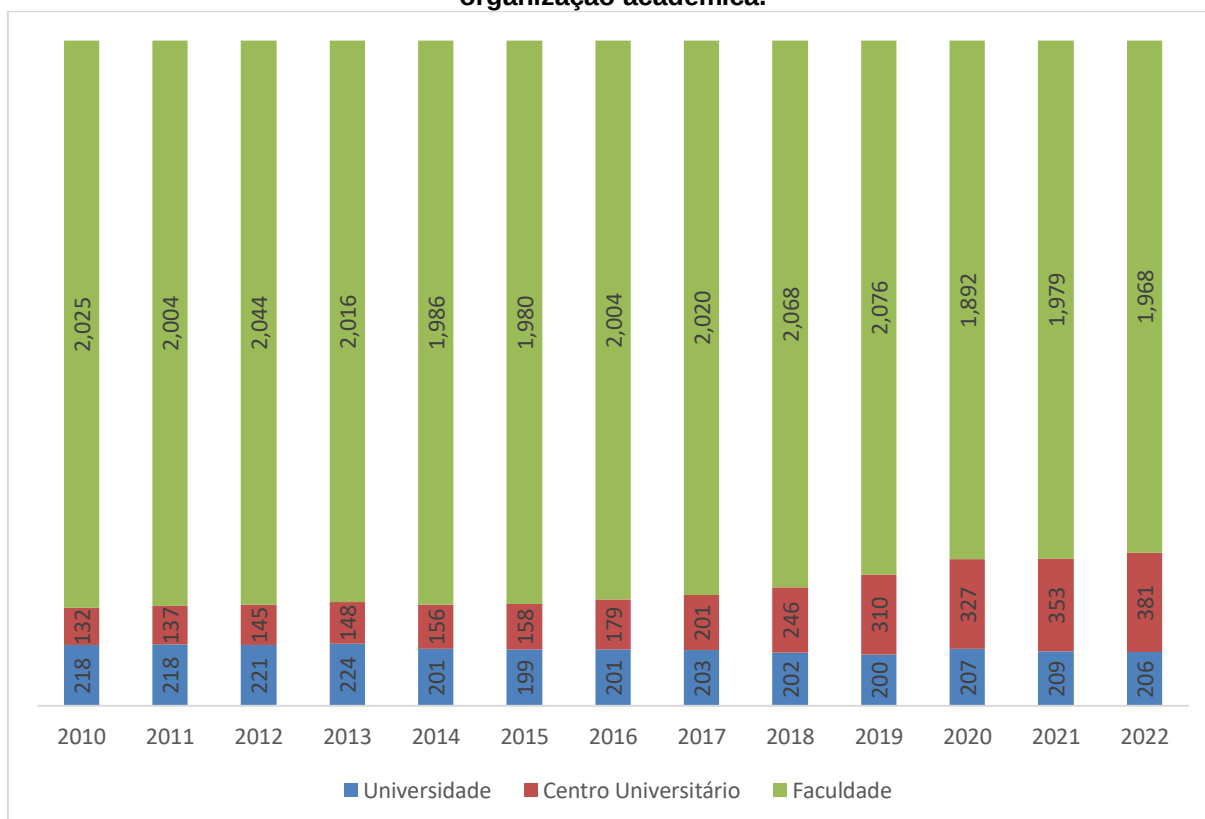


Fonte: Adaptado de: INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTAA5YjIiwiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Especificamente em 2022, levando-se em consideração apenas as Universidades, mais de 5 milhões de pessoas estavam matriculadas em cursos de graduação. Os Centros Universitários alcançaram quase 3 milhões de matrículas e as Faculdades pouco mais de 1 milhão de matrículas.

Apesar de a maioria de matrículas estar concentrada nas universidades, o número de Instituições de Educação Superior segue o caminho oposto, com uma dominância de faculdades no cenário brasileiro, como mostra o Gráfico 3, que demonstra a quantidade de IES no Brasil, de 2010 a 2022.

Gráfico 3 - Número de Instituições de Educação Superior entre 2010 e 2022, quanto à organização acadêmica.



Fonte: Adaptado de: INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjJlIiwidC16IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGl4ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Desde 2010, há uma quantidade muito maior de faculdades do que de universidades e de centros universitários dentro do cenário brasileiro. Especificamente em 2022, foram contabilizados 1.968 faculdades, 381 centros universitários e 206 universidades.

Apesar de representarem maior número de Instituições, as faculdades não possuem o maior número de matrículas, tendo em vista que as Universidades possuem maior número de cursos ofertados. Segundo o INEP' 11QA, em 2022, as universidades ofertaram 17.817 cursos, os centros universitários 13.794 e as faculdades 11.469, o que representa, em média, cinco cursos em faculdades, 36 em centros universitários e 86 cursos em universidades.

Por fim, analisando o número de cursos, segundo seu grau, temos que a maior parte das matrículas está concentrada em cursos de bacharelado, como mostra o Gráfico 4, que traz as informações da quantidade de matrículas por grau de curso, entre os anos de 2010 e 2022.

Gráfico 4 - Número de matrículas entre os anos de 2010 e 2022, por grau de curso

Fonte: Adaptado de: INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTAA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

O número de matrículas em cursos de bacharelado sempre predominou no cenário brasileiro. Observa-se um constante aumento das matrículas em cursos tecnológicos, que ultrapassam as matrículas em cursos de licenciatura em 2022: houve 1.813.574 matrículas em cursos tecnológicos e 1.672.016 em cursos de licenciatura.

Nota-se que a oferta de cursos de graduação oferecidos no Brasil, tem crescido desde 2010, o que caracteriza uma expansão do ensino superior brasileiro. Porém, há de se estudar a estratificação horizontal, que “[...] caracteriza as disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, e que condicionam para quais instituições, graus e modalidades de ensino ou carreiras distintos grupos sociais tendem a se direcionar” (Senkenivics, 2021, p. 72). Sendo assim, a tese de doutorado de Senkenivics (2021) analisa quais grupos são majoritários em determinados cursos, analisando as características: gênero, cor/raça e renda domiciliar *per capita*.

Quanto ao gênero, há uma predominância de mulheres nos cursos de Pedagogia (91,4%) e de Serviço Social (90,6%). Os cursos de Nutrição, de Fonoaudiologia, de Fisioterapia, de Terapia Ocupacional, de Enfermagem e de Psicologia, compõem um quadro acima de 80% de presença feminina. Já os cursos de Farmácia, de Letras, de Odontologia, de Turismo/Serviços e de Biologia compõem um quadro feminino acima de 70%. Por outro lado, há uma predominância masculina nos cursos da área de Computação (82,5%).

Partindo para as características de Cor/Raça, os cursos que possuem mais pretos, pardos e indígenas (PPI) são os de Serviço Social, de Enfermagem, de Educação Física, de Letras e de História/Geografia, que variam entre 55% e 60% nesses cursos, enquanto Medicina possui quase 80% de ingressantes brancos, seguido de Relações Internacionais e de Medicina Veterinária, que possuem, ambas, entre 65% e 75%.

Por fim, quanto a questão de renda domiciliar *per capita*, o estudo de Senkevics (2021) faz uma divisão dos dados em cinco quintos, no qual cada quinto configura 20% dos estudantes. Quanto maior o quinto, maior o nível de renda domiciliar *per capita* envolvido. Sendo assim, a participação dos dois quintos mais pobres se aproxima ou supera a metade dos ingressantes nos cursos de Serviço Social e de Pedagogia, que possuem entre 60% e 55% dos ingressantes mais pobres. Já Letras, História/Geografia, Enfermagem e Matemática/Estatística estão entre 50% e 45%. No outro extremo, o curso de Medicina domina, apresentando 75% dos ingressantes pertencentes ao quinto mais rico. Do restante, praticamente 20% dos ingressantes pertencem ao 4º quintil e aproximadamente 5% está relacionado aos três quintis restantes.

Dentro da ótica de estratificação e de expansão da educação, importante também se faz destacar a lógica dos cursos mais prestigiados e os cursos menos prestigiados. Segundo Setton (1999 *apud* Romão, 2018), os cursos mais privilegiados ou prestigiados são classificados como os mais procurados pelos alunos, já que eles possuem a maior expectativa para se obter um grande nível de concentração e perspectiva de produção de capital econômico, social e cultural. Romão (2018) traz que os cursos mais privilegiados ou prestigiados são: Engenharias (Ambiental, Civil, de Computação, Produção, Elétrica e Mecânica), Arquitetura e Medicina. Em oposição, os cursos menos privilegiados ou menos prestigiados, são: todas as licenciaturas, Serviço Social, Fisioterapia e Turismo.

Sendo assim, segundo Senkenvics (2021), as probabilidades de ingresso na graduação variam intensamente a depender da origem social dos estudantes, já que os grupos mais privilegiados possuem uma proteção contra seus eventuais fracassos e, portanto, são capazes de acessar uma graduação mais prestigiada, o que contraria qualquer visão meritocrática das trajetórias educacionais, já que possuir uma renda familiar alta é a maior característica que assegura o ingresso de algum estudante em determinado curso.

O agravante da desigualdade para a entrada de minorias socioeconômicas dentro da educação superior é objeto de estudos e de políticas públicas educacionais e, para isso, na subseção seguinte serão detalhadas as políticas de acesso e de permanência na educação superior no Brasil, tanto no âmbito privado quanto no público.

2.3 Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior no Brasil

Tomando como objetivo a expansão e a democratização do ensino no país, a fim de buscar a qualidade social da educação, que “[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação” (Silva, 2009, p. 225), nota-se um esforço para obter políticas de acesso e permanência na educação superior no Brasil.

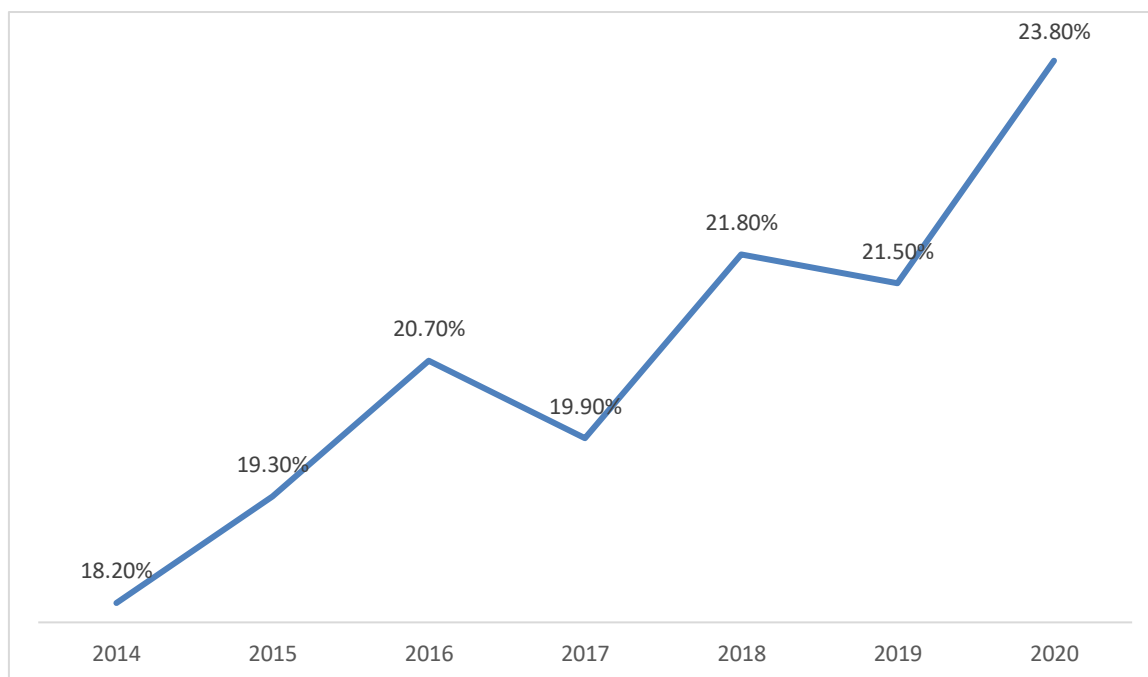
Portanto, o esforço dos programas governamentais de acesso e permanência requer um trabalho conjunto envolvendo a mescla entre a atuação conjunta das instituições e a análise dos estudantes que, em decorrência de dificuldades econômicas, tiveram uma trajetória escolar que não foi benéfica para a escolha do curso e instituição quanto ao sucesso nos cursos escolhidos.

Para obter tal equidade social, em 2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pós LDB, instituído por meio da Lei Nº 10.172, buscou aumentar Taxa Líquida de Matrícula (TLM) na educação superior para 30% até o ano de 2010, o que não foi alcançado. Segundo Sousa Neto (2013), no final de vigência do PNE 2001-2010, apenas 14% de estudantes estavam matriculados na educação superior. O segundo Plano Nacional de Educação pós LDB foi promulgado em 2014, pela Lei

Nº 13.005, o qual fixa que a taxa bruta de matrícula na educação seja superior a 50% e a taxa líquida 33% da população de jovens de 18 a 24 anos, até 2024.

Como mostra o Gráfico 2, com dados obtidos no Observatório do PNE, a evolução da TLM entre 2014 e 2020 teve um aumento de 5,6%, pois em 2014 estava em 18,2% e, em 2020, estava em 23,8%.

Gráfico 5 - Taxa Líquida de Matrícula entre os anos de 2014 e 2020



Fonte: Adaptado de: Observatório do Plano Nacional de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023

Uma das soluções para alcançar essa meta foi por meio do desenvolvimento de políticas públicas de acesso e permanência, ou seja, “políticas afirmativas em instituições públicas, privadas e comunitárias, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias” (Mayorga; Souza, 2012, p. 265). Com isso, segundo Sampaio e Andrade (2020), foram desenvolvidas políticas para a população socioeconômica e étnica que, historicamente, sofre com a exclusão do sistema. Dentre essas políticas, podemos destacar: i) o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) dirigidas aos estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas e comunitárias; ii) a Lei das Cotas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltadas para o setor público, notadamente para as universidades federais.

Essas políticas serão trazidas, com mais detalhes, na seção que segue.

2.3.1 Políticas de acesso e permanência destinadas às instituições privadas e comunitárias de ensino superior

Conforme exposto anteriormente, duas são as políticas relacionadas às Instituições privadas e comunitárias de Ensino Superior: o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O ProUni, idealizado por meio do Projeto de Lei (PL) Nº 3.582/2004, encaminhado ao Congresso Nacional e implementado no dia 13 de janeiro de 2005, pela Lei Nº 11.096/2005, com última alteração realizada por meio da Lei Nº 14.350/2022, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, e instituições comunitárias de ensino superior.

A bolsa de estudo integral é destinada a brasileiros não portadores de diploma de curso de ensino superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio), enquanto as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento), cujos critérios de distribuição serão estabelecidos em regulamento do Ministério da Educação, são concedidas a brasileiros não portadores de diploma de curso de nível superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda ao valor de até 3 (três) salários mínimos.

O artigo 2º da Lei Nº 14.350/2022 traz as condições necessárias para os estudantes terem direito à bolsa no ProUni. Nesse sentido, as bolsas são direcionadas:

- I - a estudante que tenha cursado:
 - a) o ensino médio completo em escola da rede pública;
 - b) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
 - c) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
 - d) o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista;
 - e) o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista;

II - a estudante pessoa com deficiência, na forma prevista na legislação; e
III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, em áreas do conhecimento, especialidades e regiões estabelecidas como prioritárias em regulamento, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (Brasil, 2022, art. 2, inc. I-III).

O benefício é concedido, por meio da nota obtida na última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que a média das notas das cinco provas do Exame (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação) tem que ser, no mínimo, 450 pontos, e a redação maior do que zero.

As distribuições de bolsas são concebidas conforme o desempenho de cada estudante e, quanto maior for a nota, portanto, mais chances o estudante tem de obter o benefício.

Para as Instituições de Ensino Superior aderirem ao Programa, é necessário o cumprimento dos seguintes termos: i) proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade; ii) percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência, na forma prevista na legislação, autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, e estudantes egressos dos serviços de acolhimento institucional e familiar ou neles acolhidos (Brasil, 2022, art. 7). Essas Instituições ficam isentas, após ingresso no Programa, dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (Brasil, 2022, art. 9).

Desde sua implementação, o Programa é tema de discussões sobre sua efetividade, havendo autores que defendem sua existência e autores críticos ao mesmo. Segundo Saraiva e Nunes (2011), o ProUni cumpre os objetivos quanto a inclusão de segmentos sociais desfavorecidos à educação superior, do ponto de vista socioeconômico, o que implica em uma possível melhora em oportunidades e posições profissionais.

Catani, Hey e Gilioli (2006), por sua vez, apontam uma falsa democratização do ensino que o Programa traz, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições, priorizando a entrada precária da classe menos favorecida socioeconomicamente no ambiente

privado, o que levanta a questão da permanência dos bolsistas na Instituição, já que a renda *per capita* exigida é baixa e que há apenas uma bolsa permanência⁴ para os bolsistas integrais, ou seja, aquelas que estudam com carga horária acima de seis horas diárias. Com isso, segundo Pires e Ribeiro (2020), surge a necessidade de conciliar um emprego com estudos, gerando uma possibilidade maior de evasão dos estudantes, já que eles estão inseridos em um cenário precário e exaustivo, composto por horas se locomovendo entre a residência, trabalho e instituição de ensino, além dos que optam por mudar de cidade para residir próximo à Instituição, o que gera gastos adicionais relacionados ao aluguel e à alimentação.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por sua vez, é um programa estabelecido pela Lei Nº 10.260, em 12 de julho de 2001, com a última alteração realizada pela Lei Nº 14.375, em 21 de junho de 2022. O FIES oferta vagas na educação superior de Instituições privadas e comunitárias utilizando recursos financeiros captados de:

- I – dotações orçamentárias consignadas ao MEC;
- III - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos;
- V - multas decorrentes de sanções aplicadas por descumprimento dos preceitos desta Lei e demais normas que regulamentam o Fies;
- V - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do Programa de Crédito Educativo;
- VI - rendimento de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades;
- VII - receitas patrimoniais;
- VIII – outras receitas (Brasil, 2022, art 2, inc. I-VIII).

O FIES é destinado à concessão de financiamento estudantil integral ou parcial de 50% a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva pelo Ministério da Educação (Brasil, 2022, cap. III, art. 1), considerado para tal aqueles cursos que obtiverem conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2010, art. 1, inc. III, par. 2).

O estudante que desejar o benefício tem que se enquadrar nos seguintes pré-requisitos: i) possuir renda familiar mensal bruta, de até 3 (três) salários-mínimos; ii) ter participado de alguma das edições do ENEM a partir de 2010 e ter obtido pelo menos 450 pontos na média das provas e nota acima de zero na redação.

⁴ Na época de publicação do artigo de Catani, Hey e Gilioli (2006), o valor da bolsa permanência era de R\$ 300,00. Atualmente, em 2023, o valor é de R\$ 1.400,00, ocorrendo um reajuste de aproximadamente 21% em um intervalo de 17 anos.

O processo de pagamento do financiamento consiste em três etapas, segundo o Ministério da Educação (2015) e abordado pelo Quadro 4:

Quadro 4 - Condições de pagamento do FIES, pelas suas fases e características

Fase	Características
Fase de utilização	Durante o período de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.
Fase de carência	Após a conclusão do curso, o estudante terá 18 (dezoito) meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento.
Fase de amortização	Encerrado o período de carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até 3 (três) vezes o período financiado da duração regular do curso.

Fonte: Adaptado de: Ministério da Educação, 2015. Condições de financiamento do FIES. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/index.php?pagina=condicoes>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Como exemplo, demonstramos a situação de um estudante que financiou todo o curso com duração de 5 anos. Ele vai pagar, durante o período de estudo no curso, parcelas trimestrais de até R\$ 150,00 e, após a conclusão, ele terá 18 meses de carência para começar a pagar o financiamento, sempre com a cobrança trimestral da parcela de até R\$ 150,00. No fim do período de carência, o saldo devedor do estudante será dividido em até 15 anos (3 x 5 anos, que é período financiado do curso).

Outra modalidade de pagamento foi incluída em 2010, pela Lei Nº 12.202, de 14 de janeiro, que permite o abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos atuantes no serviço público. No primeiro caso, o professor que atuar na escola pública, após formado, paga o financiamento com serviço, sendo que cada um mês de exercício funcional abate 1% da dívida consolidada. O mesmo se aplica aos médicos que atuarem no Sistema Único de

Saúde (SUS), nos programas de Saúde da Família, que terão 1% da dívida abatida a cada mês trabalhado.

O FIES tem um papel importante na democratização da educação superior, pois contribuiu para a superação do desequilíbrio entre as regiões, captando um volume maior de recursos para as regiões com renda média mais baixa, como Norte e Nordeste, gerando uma expansão da educação superior por garantir os recursos financeiros necessários para o pagamento das semestralidades/anuidades para aqueles que não os possuem (Oliveira; Carnielli, 2010, p. 39).

Em síntese, as duas políticas apresentadas contribuem para a democratização do ensino superior por meio do investimento de políticas que aumentam o acesso e a permanência dentro das universidades privadas e comunitárias, envolvendo grupos sociais menos favorecidos historicamente. Percebe-se, nesse ponto, que o ProUni e o FIES atendem segmentos específicos como negros, índios, pessoas de baixa renda e com menor nível de escolarização.

2.3.2 Políticas de acesso e permanência destinadas às instituições públicas de ensino superior

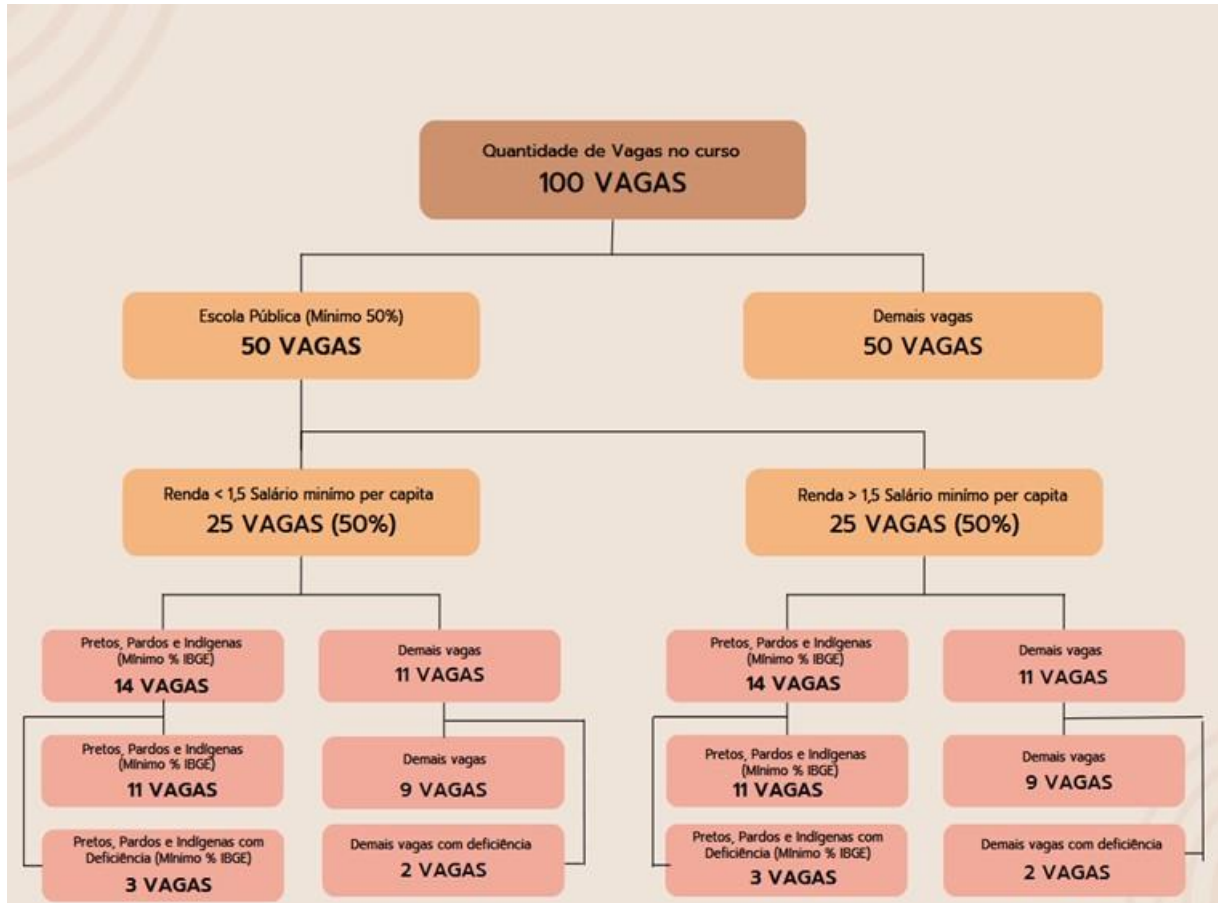
Para as Instituições públicas de ensino superior, são três as políticas centrais relacionadas ao acesso e permanência de estudantes de baixa renda e de classes e segmentos sociais menos favorecidos historicamente em cursos de ensino superior: a Lei de Cotas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Implementada no dia 29 de agosto de 2012, por meio da Lei Nº 12.711, a comumente conhecida como Lei de Cotas instituiu que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso na graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Essas vagas passam por uma distribuição baseada em três critérios: “i) ter cursado o ensino médio integralmente no sistema público; ii) ser preto, pardo ou indígena (PPI); e iii) ter renda média per capita igual ou menor a 1,5 salários-mínimos”

(Brasil, 2012, art. 3). A Figura 2 ilustra esse afunilamento das reservas de vagas conforme esses três critérios.

Figura 2 - Sistema de Cotas



Fonte: Elaboração própria.

Tomando como exemplo uma estimativa de 100 vagas de um curso, 50 dessas vagas serão destinadas para a Lei de Cotas, sendo que 25 vagas são destinadas para quem tem uma renda menor que 1,5 salário mínimo per capita e 25 vagas para quem tem uma renda maior que 1,5 salário mínimo per capita. Dentro dessas vagas definidas por renda, 14 delas são destinadas a Pretos, Pardos e Indígenas (PPE) e 11 para outros candidatos enquadrados dentro dessa margem de renda. Segundo Medeiros, Neto e Gomes (2016), a lei ajuda na democratização do ensino superior, no sentido da superação das desigualdades sociais e educacionais históricas, tendo um bom efeito no médio e longo prazo, principalmente se for levado em conta os problemas existentes na qualidade da educação pública básica.

Há, ainda, o debate a respeito de que a lei cria privilégios para determinados grupos, inclusive de escolas públicas que apresentam desempenhos comparáveis ao das escolas privadas de elite, além de surgirem questionamentos a respeito de se os grupos beneficiários da lei realmente precisam e se isso não despreza o mérito e esforço de cada um de entrar em alguma Instituição de Ensino Superior pública. “Todas essas controvérsias se originam na falta de consenso, nas diferentes sociedades, sobre os critérios de justiça social, sobre quais grupos têm direito à educação e sobre quais são os efeitos da discriminação nas oportunidades dos indivíduos” (Heringer, 2018, p. 4). Portanto, a população beneficiada é caracterizada por alguma opressão histórica, já que a população negra, por exemplo, sofre uma maior discriminação na sociedade brasileira, portanto, precisam desse apoio a fim de ampliar oportunidades de acesso à educação. Isso vale também para a população indígena, para as pessoas com deficiências e para os estudantes que estudam em instituições públicas no ensino médio.

A outra política afirmativa voltada para o setor público foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado por meio do Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tinha por objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1).

As diretrizes do programa estão especificadas no artigo 2º do Decreto supramencionado, propondo:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007, art. 2, inc. I-VI).

O Ministério da Educação destinou às universidades federais recursos por meio do plano de reestruturação, a fim de auxiliar essas instituições com despesas

relacionadas a: “i) construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; ii) compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; iii) despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação” (Brasil, 2007, art. 3, inc. I-III).

Costa, Costa e Barbosa (2013), em um artigo em que traz uma perspectiva de gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), apontaram que os recursos foram designados às universidades federais, as quais vivenciaram uma oportunidade única de expansão e reestruturação, reconhecendo a importância dos investimentos para o desenvolvimento das Instituições federais. Do lado crítico, nota-se um impasse entre a criação de novos cursos e o aumento de vagas dos cursos já existentes, em que há uma tendência para a criação de novos cursos nas universidades, ignorando o fato de ter uma demanda alta em alguns cursos existentes e que não recebem novas vagas para atendê-la.

Por fim, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi implantada por meio do Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, tendo como objetivos, segundo o Artigo 2º:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, art. 2, inc. I-IV).

O programa de assistência estudantil deverá ser desenvolvido nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Para o estudante receber tais benefícios, o Decreto define que estudantes oriundos da rede pública da educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio têm prioridade às bolsas, porém caberá à Instituição de Ensino Superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos graduandos

a serem beneficiados. Além disso, não há um valor fixo para cada bolsa-auxílio (moradia, transporte, alimentação etc.), variando de Instituição para Instituição. Sendo assim, a Instituição que participar do programa, tem que prestar informação referente a implementação do PNAES, “[...] solicitada pelo Ministério da Educação, para que tenha o repasse dos recursos necessários para suprir as despesas das ações de assistência estudantil” (Brasil, 2010, art. 8). Vale ressaltar que, dentre todas as políticas citadas nesse capítulo, a PNAES é a única que dá a possibilidade de se obter uma assistência estudantil bem estruturada durante a graduação em uma instituição superior pública.

Em suma, o capítulo trouxe um panorama sobre concepção de políticas públicas, a fim de buscar um entendimento melhor do objeto da pesquisa, relacionado às políticas de acesso e permanência do ensino superior brasileiro. Foi descrita, também, a estruturação do ensino superior brasileiro na atualidade, podendo entender melhor as categorias administrativas e a organização acadêmica das instituições e cursos de educação superior no país. No próximo capítulo, será tratada a conceituação da população objeto central da pesquisa, com foco no conceito de gênero e travestilidade. Também serão apontados os ambientes discriminatórios nos quais as mulheres transexuais e travestis estão inseridas aqui no Brasil, buscando entender o porquê dessa situação e sua correlação com as políticas de acesso e permanência na educação superior.

3 GÊNERO E TRAVESTILIDADES NO BRASIL

A outra base conceitual da pesquisa vem da determinação da população analisada, que são as travestis e mulheres transexuais. Para isso, o capítulo será dividido em três subseções, para melhor desenvolvimento da temática: primeiramente, se abordará a transexualidade, trazendo seus conceitos acerca do debate atual; em seguida, se descreverá o panorama vivido por travestis e mulheres transexuais no Brasil, detalhando toda a marginalização e violência vivida sofrida por elas, buscando pontuar as principais razões de tanta violência, fazendo posteriormente um recorte no município de Sorocaba/SP (em razão do objeto da pesquisa); por fim, será feito um mapeamento de teses e dissertações que tratam de mulheres transexuais na universidade no Brasil.

3.1 Transexualidade: uma breve concepção

A população transexual é um subgrupo da comunidade LGBTQIAP+, que procura contemplar todos os segmentos da diversidade sexual e identidade de gênero existentes, detalhados no Quadro 5.

Quadro 5 - Significado da sigla LGBTQIAP+

Letra	Significado
L	Lésbicas
G	Gays
B	Bissexuais
T	Transexuais, Travestis e Transgêneros
Q	Queer
I	Intersex
A	Agêneros e Assexuados
P	Pansexual
+	Possibilidade de novas sexualidades e identidades de gênero

Fonte: Elaboração própria.

Para abrir o debate sobre transexualidade, Simone Beauvior, em seu livro “O Segundo Sexo”, diz que “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvior, 1949, p. 22). Essa frase, dita que o gênero é “construído”, ou seja, uma questão de identificação e não determinado unicamente no nascimento de uma pessoa. Há uma concepção básica, trabalhada por Jesus (2012), que, em relação ao gênero, as pessoas podem ser enquadradas como: i) “cisgênero”, que se identificam com o

gênero designado a elas quando nasceram; e ii) pessoas transexuais, travestis e transgêneros, que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer.

Para um melhor esclarecimento das terminologias das identidades de pessoas que não se enquadram como cisgênero, há as definições feitas pelo Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM, 2007 *apud* Acosta, 2016, p. 23), as quais são descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Terminologias de pessoas trans e sua definição

Terminologia	Definição
Pessoas transexuais	São aquelas que possuem uma identidade de gênero oposta ao sexo que lhes foi designado ao nascer. Em sua grande maioria, recorrem a modificações corporais, tais como tratamentos hormonais ou cirúrgicos. Mesmo assim, existem muitas pessoas transexuais que optam por não levar adiante tais modificações, por razões médicas, econômicas, reprodutivas, ou simplesmente porque não o desejam.
Pessoas transgênero	São aquelas que identificam a si mesmas com gênero diferente daquele que lhes fora designado ao nascer, e que relacionam de maneira contingente seu corpo, sua identidade, sua expressividade e sua sexualidade. Podem modificar ou não seu corpo por meio de hormônios e/ou cirurgias, com fins expressivos, eróticos ou de bem-estar pessoal.
Pessoas travestis	Definem-se assim aquelas pessoas que tendo sido designadas ao gênero masculino ao nascer, expressam-se a si mesmas em modos autoconstruídos da feminilidade. Podem modificar ou não seu corpo por meio de hormônios e/ou cirurgias. Para muitas delas, constitui uma identidade em si mesma. A emergência da travesti como um gênero definido em seus próprios termos se relaciona com a politização da experiência travesti realizada pelas ativistas e teóricas travestis da região.

Fonte: Adaptado de: ACOSTA, Tássio. Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridade e a pedagogia da intolerância. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8448/Acosta_Tassio_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2022

Entretanto, não há uma unanimidade quanto a definição dessas terminologias, principalmente pelo fato das características tendenciosas em reger as pessoas em relação a cada uma dessas identidades. Sendo assim, cabe analisar a construção da identificação da identidade de cada uma. Butler (2003) desenvolve um pensamento

que consiste em uma polaridade filosófica convencional entre o livre-arbítrio e o determinismo. Segundo a autora, a mulher transexual é um corpo passivo inserido a um sistema já determinado com um conjunto de culturas que designa os papéis de gênero fazendo, assim, com que ela se enquadre entre: i) se sentir bem com o gênero no qual ela se identifica; e II) se apropriar de rótulos culturais já designados ao gênero feminino, como nome, aparência e comportamentos que auxiliam na sua identificação como trans.

O determinismo de Butler (2003) é complementada por Louro (2000), que descreve supostas “marcas” do corpo determinadas pela sociedade e que a presença delas é que sinaliza a identidade. Tais marcas também variam conforme os tempos, ou seja, são características voláteis e cabe a problematização a respeito. A autora complementa que:

Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, etnia ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. 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. [...] Parece mais fácil (mais seguro?) acreditar que as características chamadas “físicas” estão fora da cultura, são duráveis, estáveis, fixas e, portanto, confiáveis. No entanto, não somente os significados dessas marcas se modificam nas várias culturas, mas elas mesmas mudam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos: os corpos se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas (Louro, 2000, p. 62-63).

Todas as questões de identificações passam, também, pelo fator do período em que as mulheres transexuais se identificam com o gênero feminino. Nota-se, então, que essa identificação é feita em um período indeterminado, pois ela é dinâmica. “Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência ou a maturidade — que possa ser como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida” (Louro, 1997, p. 22). Britzman (1996) complementa que:

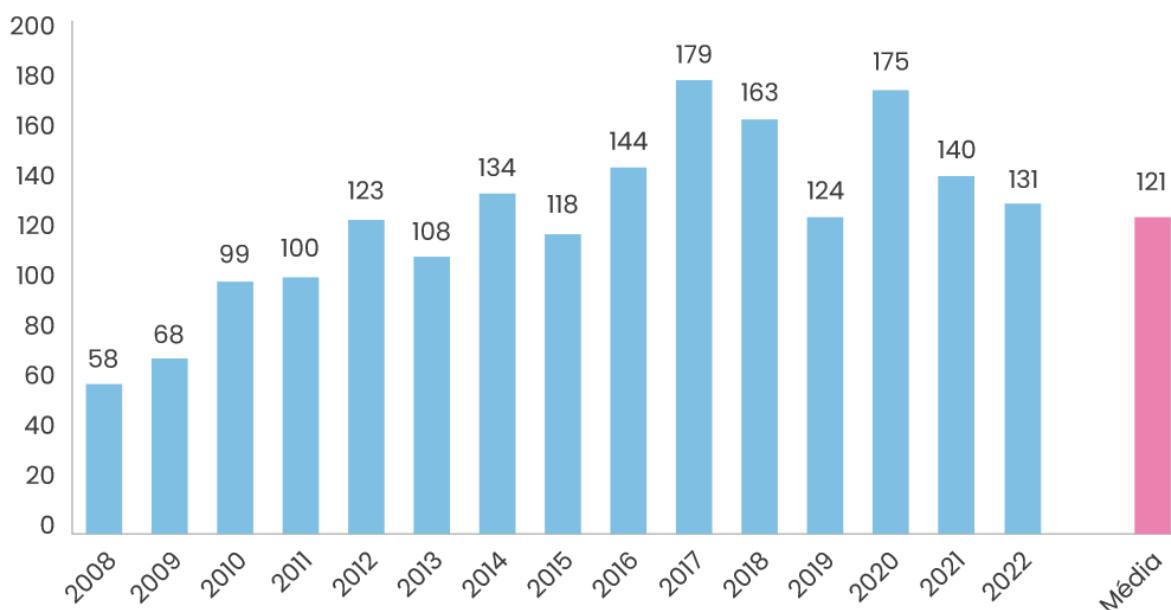
[...] nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção (...) toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. Como uma relação social no interior do eu e como uma relação social entre 'outros' seres, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (Britzman, 1996, p. 74).

Em suma, todo conceito atrelado a transexualidade vem de um ponto em comum: a identidade. Silva, Hall e Woodward (2014) determinam a terminologia “identidade” atrelada a “diferenças”, como conceitos dependentes entre si. Logo, se existe uma identidade afirmativa de uma pessoa como: “sou mulher”, “me identifico com o gênero feminino” e “sou transexual”, ela automaticamente estende uma cadeia de negações, de diferenças como: “não sou homem”, “não me identifico com o gênero masculino” e “não sou cisgênero”. A identidade transexual é o resultado de uma criação de variados e complexos atos linguísticos, frutos de um contexto social e cultura, que a define como sendo diferente de outras identidades de gênero.

Assim, essa seção descreveu o objeto de estudo da pesquisa, que são as mulheres transexuais e travestis, a fim de determinar suas características e formas de identificação na sociedade. A questão da mulher transexual dentro da sociedade brasileira será aprofundada na seção seguinte, trazendo apontamentos e dados sobre o preconceito vivido e as razões de isto acontecer.

3.2 Mulheres transexuais e travestis no Brasil: um panorama sobre a violência brasileira

O relatório desenvolvido pela ANTRA, que começou a ser elaborado em 2008, demonstrou que, em 2022, o Brasil completou 14 anos no topo do *ranking* de países que mais matam travestis e transexuais no mundo, totalizando 131 assassinatos, como mostra o Gráfico 6, sendo 130 travestis e mulheres transexuais e um homem trans/pessoa transmasculina, gerando um aumento de 126% em relação a 2008, “o ano em que a *Transgender Europe* (TGEU), Organização Não-Governamental (ONG) com sede em Viena, na Áustria, inicia o monitoramento global” (Benevides, 2023, p. 27).

Gráfico 6 - Dados dos Assassinatos de pessoas trans no Brasil entre 2008 e 2022

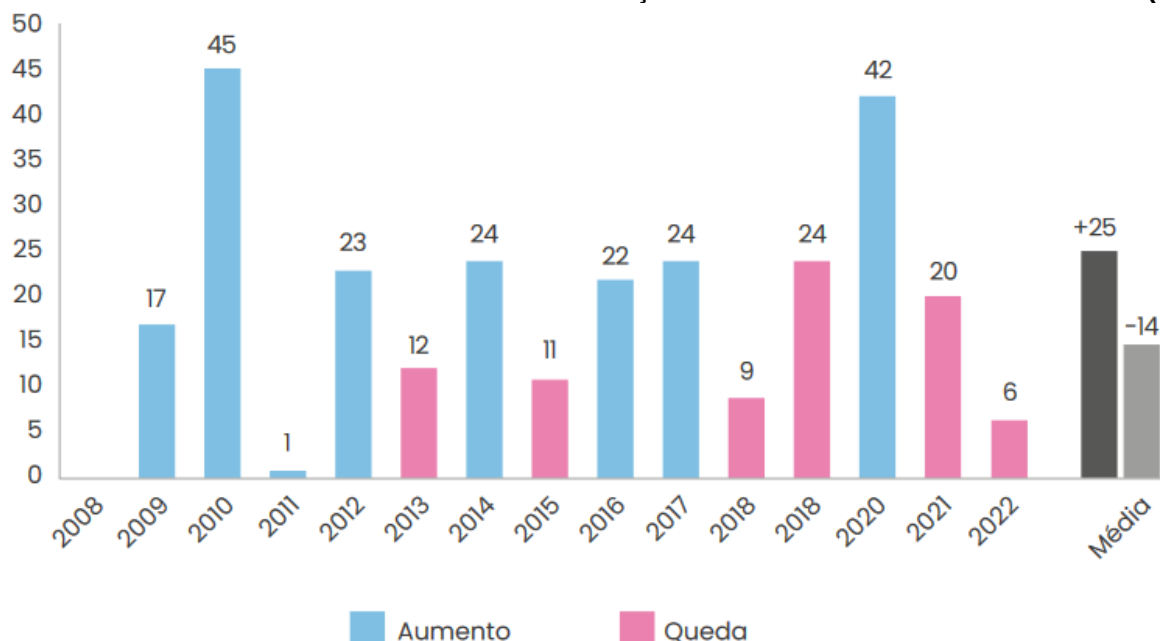
Fonte: BENEVIDES. Bruna. Dôssie – Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022. 2023. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em: 29. Jul. 2023.

No mesmo Relatório, pode-se notar, conforme Gráfico 7, a variação dos assassinatos por ano, em que há uma sequência de oito variações de aumento na quantidade de casos, com uma média acumulada de 25%, e seis oscilações de diminuição, que geram uma média acumulada de 14%.

Nota-se, também, que quase todos os cenários de aumento dos assassinatos estão acima da média geral da diminuição; apenas em 2011 que o aumento ficou com uma média abaixo. A média de diminuição dos dois últimos anos não representa um caráter de melhoria na situação das mulheres transexuais e travestis no Brasil, tendo em vista que o número de assassinatos ainda é muito alto.

O Relatório da ANTRA também traz um cenário geral dos assassinatos de pessoas transexuais no Brasil, pontuando três características além dos dados apresentados: “i) falta de dados e/ou subnotificações governamentais; ii) ausência de ações de enfrentamento da violência contra pessoas LGBTQIAP+ e; iii) aumento de ações antitrans e propostas que visam institucionalizar a transfobia” (Benevides, 2023, p. 28).

Gráfico 7 - Percentual de aumento e diminuição dos assassinatos entre 2008 e 2022 (%)



Fonte: BENEVIDES. Bruna. Dôssie – Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022. 2023. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em: 29. Jul. 2023.

Outra base de dados, agora em nível global, que detalha as características dos assassinatos de transexuais e travestis no mundo vem dos projetos de pesquisa quali-quantitativa “*Trans Murder Monitoring*” (TMM) e “*Transrespect versus Transphobia Worldwide*” (TvT), conduzidos pela TGEU.

Com a TMM, podemos notar a diferença da quantidade de assassinatos entre o Brasil e o restante do mundo, entre os anos de 2008 e 2022, como mostra a Tabela 1, em que, entre 4.369 assassinatos que aconteceram no mundo todo durante o período, o Brasil lidera o ranking com 1.741 mortes, o que representa 39,8% dos casos mundiais, seguido do México, com 649 (14,6%), EUA, com 375 (8,6%), Colômbia, com 233 (5,3%), Venezuela, com 131 (3%), Índia, com 114 (2,6%), e Argentina, com 113 (2,6%). O restante dos países configura um total de mortes abaixo de 100 casos. Nota-se, também, uma concentração maior de assassinatos na América do Sul, representando 50,7% dos assassinatos mundiais, seguido da América do Norte, com 23,2%.

Tabela 1 - Ranking dos países com mais assassinatos de transexuais e travestis durante o período de 2008 a 2022

País	Nº	% do total global (n = 4639)
Brasil	1.741	39,8
México	649	14,6
EUA	375	8,6
Colômbia	233	5,3
Venezuela	131	3
Índia	114	2,6
Argentina	113	2,6

Fonte: Adaptado de: TRANS MURDER MONITORING. TMM Absolute numbers (2008 – Sept 2022). (Online, 2022). Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>

Já a TvT, objetiva monitorar a situação dos direitos humanos de pessoas transexuais em diferentes partes do mundo, por meio de informações coletadas por instituições internacionais de direitos humanos, incluída a ANTRA aqui do Brasil, e por qualquer indivíduo que queira denunciar algum tipo de violência, podendo ser baseado por notícias veiculadas pelos meios de comunicação.

Tal pesquisa nos ajuda a definir as características dos assassinatos como: i) locais do crime; ii) causas das mortes; e iii) profissões das vítimas. A Tabela 2, a seguir, traz tais características desses crimes, em números totais, entre os anos de 2008 e 2021, em nível global.

Tabela 2 - Distribuição global das características dos assassinatos totais entre 2008 e 2021

	Nº	% do total global (n = 4042)
Locais do crime	Rua	1263 31,25
	Residência	683 16,90
	Campo/Área rural/Floresta	185 4,58

Causas das mortes	Alvejamento	1537	38,02
	Esfaqueamento	820	20,29
	Espancamento	377	9,33
	Estrangulamento	140	3,46
Profissões das vítimas	Profissionais do sexo	971	24,02
	Cabeleireira	211	5,22

Fonte: Adaptado de: TRANSGENDER EUROPE'S TRANS MURDER MONITORING. 4042 trans and gender-diverse people reported murdered between 1 January 2008 and 30 September 2021. (Online, 2021). Disponível em https://transrespect.org/wp-content/uploads/2021/11/TvT_TMM_TDoR2021_Tables.pdf

Os dados da tabela demonstram números globais e são significativos para demonstrar a marginalização que as mulheres transexuais e travestis sofrem no mundo inteiro. A maioria das ocorrências vem de locais públicos, como rua (31,25%), e com profissionais do sexo (24,02%), “[...] profissão marginalizada geralmente atribuída à população transgênero, especialmente às travestis, devido à exclusão educacional e laboral que sofrem historicamente” (Jesus, 2013, p. 110).

As causas das mortes podem mostrar uma relação de crime premeditado, já que a maior parte acontece por alvejamento, ou seja, executadas com tiros (38,02%), seguido de esfaqueamento (20,29%), espancamento (9,33%) e estrangulamento (3,46%).

Após a demonstração de dados comprovando o cenário violento que essas mulheres vivem no mundo, a pesquisa irá buscar entender o porquê disso, dando um enfoque no Brasil. Para isso, será usado como base o conceito da teoria do poder de Michael Foucault, que ajuda a entender melhor a relação do poder de exclusão, de uma determinada minoria, que a sociedade tem. Foucault (2021), explica que o poder só pode ser real no nível de relações, não é algo que se tem, mas algo que se exerce. Há uma multiplicidade de correlações de forças iminentes ao domínio onde se exercem e constituem a sua organização, criando, assim, algo intencional e não subjetivo.

Foucault traz também alguns traços principais sobre a teoria do poder, sendo um deles a “lógica da censura”, em que se supõe que essa interdição toma três formas: “i) afirmar que não é permitido, ii) impedir que se diga, iii) negar que exista” (Foucault, 2021, p. 92), o que gera uma lógica em cadeia com características excludentes, pois a partir do momento que há a negação e a falta de debate sobre algo, ele será anulado do real, não tendo direito a nenhuma manifestação de sua existência.

Trazendo para o campo da identidade de gênero, há um tratamento da relação de poder por meio da sociedade que oprime as sexualidades e identidades fora do padrão imposto por ela, marginalizando e censurando os corpos dito “estranhos” por não se enquadrarem neste padrão. Portanto, a marginalização das mulheres transexuais e travestis é percebida quando, segundo Fraccaroli e Vieira (2018), o escárnio e a humilhação social das mulheres transexuais e travestis é regulada pelo nível de inscrição e exposição que elas têm por fugirem do padrão associados à ordem simbólica dominante: a masculinidade.

Isso explica porque há, em nível micro, a incidência de crimes de ódio já que, segundo Stotzer (2007), eles são motivados por preconceito contra alguma característica específica de grupo de minoria que se identifiquem com ela e que são socialmente desprotegidos, gerando violência com possibilidade de execuções como esfaqueamento, alvejamento sem aviso prévio e espancamento, os quais ficam explícitos na Tabela 2, caracterizando o cenário de violência generalizada que mulheres transexuais e travestis sofrem, inclusive no Brasil.

Em nível macro, a violência sofrida por essa população pode ser caracterizada como um genocídio. Segundo o Artigo 2º do Decreto Nº 30.822, de 6 de maio de 1952, que promulga a convenção para a prevenção e a repressão do crime de genocídio, concluída em Paris pela Assembleia Geral das Nações Unidas, é caracterizada a intenção desse crime como de destruir, no todo ou em parte, um grupo, como tal:

- a) matar membros do grupo;
 - b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo;
 - c) submeter intencionalmente o grupo a condição de existência capazes de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial;
 - d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio de grupo;
 - e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo
- (Brasil, 1952, art. 2).

Considerando o contexto da letalidade que a sociedade brasileira tem contra mulheres trans e travestis no Brasil, elas se encaixam nas alíneas a, b e c, as quais caracterizam a violência estrutural em que elas estão inseridas.

Essa caracterização dos assassinatos, que parte da conceituação de um crime de ódio até a de um genocídio, visa elucidar as consequências da violência estrutural contra as pessoas transexuais, para que se deixe de invisibilizar o que sofrem como se fosse apenas uma série de assassinatos isolados, e “[...] revelar seu mecanismo de intolerância generalizada, que encerra a ideia da impossibilidade de conviver com “esse” outro, porque sua vivência de gênero é diferente da “nossa” (Jesus, 2013, p. 119).

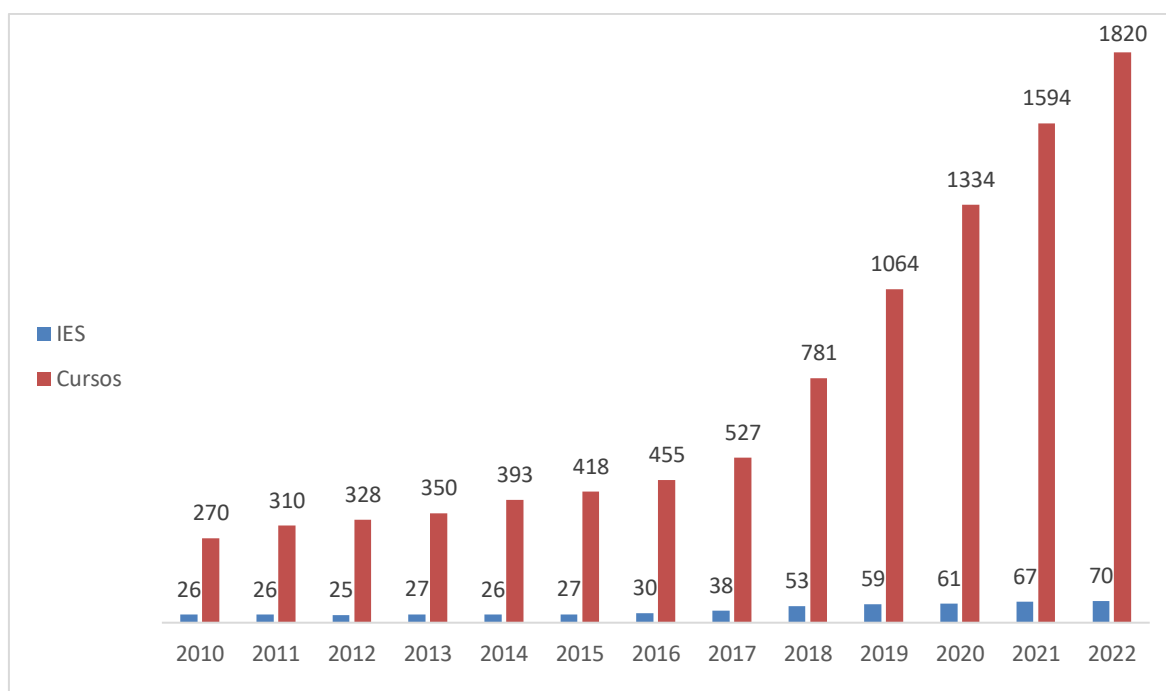
Portanto, nota-se que há uma violência generalizada contra mulheres transexuais e travestis no Brasil como um todo. E como a pesquisa delimitou o campo de estudo em Sorocaba, uma cidade no interior de São Paulo, a seguir será descrito todo cenário político e social existente na cidade, que pode gerar ou não um ambiente mais hostil para essas mulheres.

3.2.1 O cenário político e social para mulheres transexuais e travestis em Sorocaba/SP

O município de Sorocaba, localizado no interior do estado de São Paulo, possui 723.682 habitantes, sendo a 7ª maior cidade do Estado de São Paulo, em termos populacionais, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023, *online*).

Quanto à sua estrutura na educação superior, Sorocaba tem crescido consideravelmente desde 2010, como mostra o Gráfico 8, no qual se visualizam os números de Instituições de Ensino Superior e cursos presentes no município, presenciais e à distância, entre 2010 e 2022.

Gráfico 8 - Número de Instituições de Ensino Superior e cursos em Sorocaba entre 2010 e 2022.



Fonte: Adaptado de: INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2023. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTAA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGl5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Com base nos dados do gráfico 8, que foram coletados no Painel de BI (*Business Intelligence*) do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo INEP, pode-se notar que desde 2010 Sorocaba teve um aumento de 44 IES e 1.550 cursos ofertados na cidade, nas modalidades presencial e EaD. Além disso, os dados do INEP trazem que, em 2022, 46.822 estudantes estavam matriculados em cursos de educação superior no município (INEP, 2023, *online*).

Em relação à cor/raça, os dados do Censo Demográfico de 2022 apontam que a população de Sorocaba é composta por 66,57% de cidadãos brancos, 26,21% de pardos, 6,04% de negros, 1,09% de orientais e 0,09% de indígenas (IBGE, 2023, *online*).

Os dados sobre religião coletados no Censo Demográfico de 2022 ainda não foram divulgados e, nesse sentido, com base nos últimos dados oficiais disponibilizados, referentes ao Censo Demográfico de 2010, Sorocaba possuía: 56,45% de cidadãos católicos, 27,77% de evangélicos, 7,42% sem religião, 3,38% de

espíritas, 0,25% de budistas, 0,14% de umbandistas e 0,02% de judeus (IBGE, 2012, *online*).

Tal dominância religiosa de cristãos pode ser notada por duas características da cidade: a primeira, que vem da utilização de artifícios religiosos que ficam espalhados pela cidade, como diversos totens escrito “Sorocaba é do Senhor Jesus Cristo”, como mostra a Figura 4, a qual destaca um totem localizado na entrada da cidade; e, a segunda, vem da influência do conservadorismo religioso na política local, pois os cristãos evangélicos têm “[...] demonstrado forte capacidade de indução nas pautas do município nas mais diversas áreas, tanto no legislativo quanto no executivo, mais do que qualquer outra religião no país. Se voto é confiança, o vínculo religioso entre candidato e eleitor a atesta” (Almeida, 2017, p. 7).

Figura 3 - Totem na entrada da cidade de Sorocaba/SP



Fonte: RIBEIRO JUNIOR, Eduardo. 2016: Justiça mantém decisão e totem religioso permanece em Sorocaba. G1 Sorocaba e Jundiaí, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/06/justica-mantem-decisao-e-totem-religioso-permanece-em-sorocaba.html> Acesso em: 10, Nov. 2023.).

Tratando-se do conservadorismo religioso, nota-se que ele é visível no panorama político do município, tanto no poder executivo quanto no poder legislativo, conforme mencionado. O poder executivo é exercido atualmente pelo prefeito Rodrigo Manga, do partido Republicanos, que possui como slogan “O verdadeiro partido conservador do Brasil”, e pelo vice-prefeito Fernando do Clube São Bento, do Partido Social Democrático (PSD). No que tange ao poder legislativo, a Câmara Municipal de Sorocaba é constituída por 20 vereadores, de diferentes partidos, conforme se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Representação numérica dos partidos na Câmara Municipal de Sorocaba/SP

Partido	Número de Vereadores
Republicanos	5
Partido Social Cristão (PSC)	2
Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)	2
Movimento Democrático Brasileiro (MDB)	2
Partido dos Trabalhadores (PT)	2
Partido Social Liberal (PSL)	1
Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)	1
Partido Liberal (PL)	1
Partido Democrático Trabalhista (PDT)	1
Podemos	1
Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)	1
Partido Renovadora Trabalhista Brasileiro (PRTB)	1
Total	20

Fonte: Adaptado de: CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. Vereadores 18 Legislatura. Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://sorocaba.camarasempapel.com.br/spl/parlamentares.aspx>

Dos 20 vereadores eleitos para a legislatura 2021-2024, nove estão filiados a partidos conservadores, conforme segue: cinco vereadores do partido Republicanos, dois do PSC, um do PSL e 1 do PL. Esse conservadorismo presente no cenário político pode dificultar a presença de políticas públicas e projetos de lei que beneficiem a população LGBTQIAP+ de maneira geral, já que, segundo Souza (2013), os parlamentares evangélicos e os que representam o interesse da Igreja Católica estabeleceram como pauta moral a luta contra as demandas do movimento LGBTQIAP+, sendo desfavoráveis a qualquer reivindicação desse movimento.

Pode-se notar com mais clareza essa característica conservadora na política municipal ao se constatar que, em termos de projetos de lei, não houve nenhum

registro de algo que incluísse ou fosse favorável às pautas de mulheres transexuais e travestis em Sorocaba/SP.

Ao contrário, em legislatura anterior, houve um projeto de lei (PL Nº 126/2015) de caráter transfóbico, que culminou na promulgação da Lei Municipal Nº 11.185, de 28 de setembro de 2015, de autoria do vereador Irineu Donizeti de Toledo (eleito pelo Partido Republicano Brasileiro – PRB, atual partido Republicanos). Aprovada pela Câmara de Vereadores com 15 votos favoráveis e três contrários, a lei buscava proibir a utilização de banheiros, vestiários e demais espaços segregados, de acordo com a identidade de gênero, nas instituições de ensino fundamental, público ou privado, instaladas no âmbito do município de Sorocaba/SP.

Segundo o parágrafo único do Artigo 1º da Lei Municipal Nº 11.185/2015, “considera-se identidade de gênero o conceito pessoal, individual, psíquico e subjetivo, divergente do sexo biológico, adotado pela pessoa” (Sorocaba, 2015, art. 1. par. 1).

Importante se faz destacar que, além de ficar vedada a utilização de banheiros, vestiários e demais espaços segregados, de acordo com a identidade de gênero, em instituições que atendam ao ensino fundamental, público ou privado, instaladas no âmbito do município de Sorocaba/SP, o Artigo 2º da Lei Municipal mencionada “estendia a vedação à utilização de uniformes, vestimentas ou demais elementos de indumentárias” (Sorocaba, 2015, art. 2).

Apesar de a Lei ter sido aprovada e promulgada pelo município de Sorocaba/SP, em 2019 o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do estado de São Paulo considerou-a inconstitucional, alegando que ela configura grave comprometimento à dignidade da pessoa humana e à liberdade de orientação de gênero (São Paulo, 2019, p. 246)

Apesar da ausência de projetos de lei ou de políticas públicas oficiais de caráter inclusivo, em Sorocaba/SP, voltados para mulheres transexuais e travestis, em 2017 foi lançado o “TransForma APP”, um aplicativo de celular e uma página no *Facebook* que surgiu em um projeto de TCC do curso de Design da Universidade de Sorocaba, desenvolvidos por d Diego Ferraz e Tom Valcazara, com orientação da professora Josefina de Fatima Tranquilin Silva. O “TransForma APP” “consistia em um aplicativo de caráter informativo e educacional que servia para auxiliar pessoas LGBTQIAP+, dividido em sessões como: Emergência, Leis, Grupos de Apoio, Histórias, Conceitos,

Teste de Identidade de Gênero Binária e Gírias” (SINPSI, 2017, *online*). Em 2019, o aplicativo foi descontinuado, em razão de falta de patrocínio e financiamento.

Além disso, outra medida inclusiva para transexuais e travestis em Sorocaba/SP também surgiu em 2017, especificamente em janeiro, quando foi fundada a Associação Transgênero de Sorocaba (ATS).

A Associação, com personalidade jurídica de direito privado sem vínculos jurídicos, administrativos ou partidários, surgiu com o intuito de integrar e incluir pessoas transgêneros das mais diversas identidades, sendo seus objetivos:

- a) Promover a inserção das pessoas transgênero à sociedade civil através de debates, cursos e atividades de formação;
- b) Defender o direito ao uso do nome social e a retificação do prenome no registro civil, bem como ao seu reconhecimento nas diversas esferas públicas;
- c) Trabalhar pela inclusão das pessoas transgênero ao mercado formal de trabalho e;
- d) Batalhar pela criação de um abrigo e centro de acolhimento LGBTQIA+, bem como da criação de um ambulatório para atendimento de saúde para pessoas transgênero no município (ATS, 2017, *online*).

Para atingir tais objetivos, a Associação dispõe de ferramentas, que são: o programa de atendimento psicoterapêutico gratuito para pessoas trans em situação de vulnerabilidade; o programa de distribuição de kits de higiene e profilaxia; acolhimento social para pessoas trans e integração na rede de acolhimento, junto com o encaminhamento de demandas para o poder público; o curso anual de formação de gênero e diversidade sexual, aberto à comunidade; o curso “PreparaTrans”, buscando ajudar pessoas trans em cursinhos e concursos públicos; a promoção de mutirões de informação sobre uso do nome social e de retificação do prenome civil; e a realização anual da Marcha da Visibilidade Trans de Sorocaba, que acontece desde 2018 e que, em 2022, foi realizada a 6ª edição com a temática “(Trans) Afetividades: entre o acolhimento e o abandono.”

A Marcha da Visibilidade Trans traz uma ambientação de uma minoria dentro de uma cidade conservadora já que possibilitou, assim, a união das pessoas trans e todas as letras da comunidade LGBTQIAP+. “Dessa forma, enodando os espaços higienizados das geografias da cidade, as edições da marcha de Sorocaba foram desterritorializando o que é o territorializado” (Tranquilin-Silva, 2020, p. 229).

Essa seção se mostra relevante para ilustrar o cenário de violência generalizada que essas mulheres transexuais e travestis sofrem no Brasil,

demonstrando também que essas se encontram marginalizadas da sociedade, além de analisar melhor o local de estudo da pesquisa, o município de Sorocaba/SP. Na seção seguinte, será posta a relação dessa população com a educação, apontando suas dificuldades e desafios dentro do ambiente escolar e universitário, além de demonstrar como as instituições de ensino se portam perante essas mulheres e travestis.

3.3 Transexualidade e educação

Antes de entrar no âmbito escolar, precisamos citar a importância da família para a inserção de qualquer indivíduo na educação, já que a família é a principal responsável pelo acesso à educação das crianças. “São os pais, mães e responsáveis incumbidos de matricular seus filhos, crianças e adolescentes, em instituições de ensino. Sem essas pessoas, os dependentes raramente conseguem ir à escola” (Oliveira; Porto, 2016, p. 323).

A realidade de pessoas transexuais, no entanto, que decidem expressar e assumir sua identidade de gênero em qualquer fase da vida, é de que uma grande parte não é aceita e não possui apoio da família. Segundo Acosta (2016), as dificuldades das pessoas transexuais para expressarem seu gênero vieram principalmente das expectativas parentais que foram colocadas sobre elas desde o nascimento, o que gera uma situação de abandono, fazendo com que elas frequentemente sejam forçadas a viver na rua, procurando sobreviver, não existindo tempo e nem condições para estudarem.

Existem duas grandes possibilidades de mulheres transexuais e travestis que estão matriculadas na educação básica, normalmente durante sua adolescência nos anos finais do ensino fundamental ou no início do ensino médio, segundo Oliveira e Porto (2016), que são: as que deixam de assumir devidamente as performances de gênero que se identificam, com medo da rejeição, e as que assumem e raramente recebem o apoio de seus familiares, garantindo seu acesso às escolas.

Portanto, há uma dificuldade enorme dessa população quanto à permanência na educação básica e, dentro do ambiente escolar, elas também possuem dificuldades, desde a convivência com os outros alunos, professores e diretores, até a possibilidade de utilizar espaços coletivos de maneira confortável, o que caracteriza

a heteronormatividade existente no ambiente escolar. Segundo Junqueira (2013), as disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heteronormatividade e regularização das normas de gênero, que cria um dimorfismo, em que o que não encaixa dentro dessa regularização, ou seja, a pessoa heterossexual, sofre discriminação dentro do ambiente que se está inserido.

Acosta (2016) cita que durante a trajetória escolar, mulheres transexuais e travestis sofrem para conseguir usar de forma confortável coisas ditas como básicas para qualquer um, como: i) a utilização de um nome social, tanto na matrícula quanto na chamada de presença durante as aulas, ii) o uso de vestimenta mais utilizada por pessoas do gênero feminino, como saias, e iii) o uso do banheiro feminino sem sofrer represália ou até mesmo a proibição de utilizá-lo. Junqueira (2013) complementa, citando uma “rede de exclusão” que transexuais e travestis sofrem na escola:

As experiências de chacota, ridicularização e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de segregação e guetização a que estão expostas as arrasta como uma “rede de exclusão” que se fortalece, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, bem como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas. Como os relatos ilustram, nas escolas elas tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades minimamente respeitadas, fazer uso das estruturas das escolas e conseguir preservar sua integridade física (Junqueira, 2013, p. 296).

E, para concluir sobre a educação básica, há então a “[...] perspectiva de que a escola é um espaço em que circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações por gênero, orientação sexual, cor de pele e outras” (Lima, 2020, p. 79). Tais características discriminatórias reverberam nas mulheres transexuais e travestis de maneira excludentes, fazendo com que haja uma “evasão escolar” por parte delas, já que, segundo Bento (2011), crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, onde há uma intolerância contra essas alunas, além disso, o autor trabalha com a ideia de que essa população sofre um processo de “expulsão” das escolas, velada como “evasão”:

[...] quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão. É importante diferenciar ‘evasão’ de ‘expulsão’, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância [...] (Bento, 2011, p. 555).

Logo, há uma dificuldade maior ainda para entrar no ensino superior, por não terem uma base educacional sólida para o ingresso em uma universidade. Para analisar melhor a vivência de mulheres transexuais e travestis no ensino superior, são utilizadas três produções acadêmicas sobre a questão.

O primeiro estudo, de Pereira (2020), em sua tese de doutorado intitulada “Mulheres trans universitárias: A emergência de políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no universo acadêmico”, busca pensar quais processos sociais contribuíram para que existam outros modos de subjetivação de pessoas trans, que não apenas os ligados à margem da sociedade, como as questões de renda, bem como quais são as condições de emergências desses processos para a entrada e permanência de mulheres trans nas Universidades públicas brasileiras. A tese também procura traçar rotas criadas pelos movimentos de travestis e transexuais no meio acadêmico e que atuam na construção de políticas públicas, como, por exemplo, a utilização de nome social nas universidades.

Essa tese de Pereira (2020) traz como resultado principal a importância de se ter Movimentos Sociais específicos para classes, como, no caso da pesquisa, o movimento de transexuais e travestis. É em razão desses movimentos que essa população conseguiu se inserir na sociedade, de maneira geral, principalmente nas universidades, ou seja, uma resistência micropolítica reverbera em lutas macropolíticas, para depois produzir mais micropolítica. O estudo ainda ressalta que a aceitação no âmbito familiar também é uma maneira de empoderamento e fortalecimento da resistência para que essa população se estruture melhor para se inserir na sociedade.

Rosa (2020), com a dissertação chamada “Políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal Da Integração Latino-Americana”, traz como problemática principal como questões de gênero estão pautadas na filosofia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que propõe a integração dos povos latino-americanos. Também levanta, como problemática, de que maneira pode-se criar um modelo de educação para a diferença e simultaneamente para a igualdade destes povos? A autora coloca que o objetivo principal da pesquisa é analisar as

dificuldades de inserção e permanência de pessoas trans no ensino superior público, por meio do estudo de caso da UNILA.

Os resultados da pesquisa de Rosa (2020) mostram que mesmo universidades com projetos educativos com parâmetros inclusivos, seguem tendo um desafio para o ingresso, bem como para a permanência de pessoas trans. No âmbito das políticas públicas, nota-se um esquecimento da população trans quanto as discussões acerca delas dentro da educação. Sendo assim, o trabalho averiguou que a universidade necessita repensar algumas de suas práticas, já que a proposta da UNILA é de integrar qualquer povo latino-americano. Em relação a transfobia sofrida dentro da sala de aula, como também nos serviços oferecidos pela universidade, é tido como urgência a necessidade de uma sensibilização maior de professores e técnicos, a fim de desnaturalizar as práticas lgbtfóbicas ocorridas dentro da universidade, a fim de criar um ambiente mais harmônico e que consiga integrar a todos.

Scote (2017), em “Será que temos mesmos direitos à universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior”, tratam das condições de inclusão e estabilidade da população trans no ensino superior, por meio da compreensão do seu comportamento de gênero no espaço universitário. A pesquisa objetiva perceber os fatores que dificultam o acesso e a permanência da população trans na universidade, e como são construídas as experiências de travestilidades e transexualidades, tendo em vista que a universidade ainda é, predominantemente, um *locus* cis heterossexual.

Os autores chegaram à conclusão de que há uma ausência de conhecimento dos docentes, gestores e funcionários das universidades com relação às questões referentes às diversidades sexual e de gênero, gerando invisibilidade e preconceito, mesmo que em um grau menor se comparado ao ambiente de ensino fundamental e médio. Relata-se que houve um aumento de ingressos de mulheres e homens trans em ambientes universitários, por meio de conquistas do movimento trans e de outros movimentos. Destaca-se, ainda, a implementação legal e o direito da utilização do nome social para travestis e transexuais em instituições de ensino. Quanto a permanência de transexuais no ensino superior, nota-se a utilização de auxílios para cotistas por renda, mas nada específico para a população trans. Por fim, as dificuldades da população transexual na universidade são: pagar a matrícula da universidade (no caso das universidades privadas), a utilização de banheiro segundo o gênero de identificação e o acesso à moradia estudantil.

A seção buscou tratar da vivência de mulheres transexuais e travestis na educação como um todo, passando pela educação básica e indo até o ensino superior. Com isso, nota-se a ausência de políticas públicas que podem auxiliar o trajeto de uma população tão marginalizada a entrar e permanecer na educação, por isso, na seção seguinte, serão mostradas quais políticas públicas existem no Brasil para essa população.

3.4 Políticas públicas para mulheres transexuais e travestis

No Brasil, existem poucas políticas voltadas exclusivamente para mulheres transexuais e travestis, que visam garantir o acesso dessas mulheres a uma vida mais digna e diminuição de sua invisibilidade na sociedade.

A primeira política importante e de abrangência nacional é a do uso do “Nome Social”, que tem o poder de humanizar as pessoas transexuais e reconhecer, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, a sua identidade de gênero. A política entrou em vigor por meio do Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016, e reconhece o Nome Social como designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida, determinando que os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento, além de ser “[...] vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais” (Brasil, 2016, art. 2, par. 1).

O Decreto ainda discorre sobre os registros feitos pelas mulheres nos órgãos e instituições que forem usar o nome social, conforme segue:

Art. 3º Os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo “nome social” em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos.

Art. 4º Constará nos documentos oficiais o nome social da pessoa travesti ou transexual, se requerido expressamente pelo interessado, acompanhado do nome civil.

Art. 5º O órgão ou a entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional poderá empregar o nome civil da pessoa travesti ou transexual, acompanhado do nome social, apenas quando estritamente necessário ao atendimento do interesse público e à salvaguarda de direitos de terceiros.

Art. 6º A pessoa travesti ou transexual poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2016, art. 3-6).

O Brasil é o único país do mundo em que, no vácuo de uma legislação geral, segundo Bento (2014), instituições garantem um direito negado globalmente. Aqui, as mulheres transexuais e travestis conseguem o respeito à identidade de gênero por meio do “nome social”, que garantem a utilização dele em universidades, escolas, ministérios etc. Mudar o nome sem precisar alterar em nada, fisicamente falando, da vida de uma transexual, é de extrema importância para a inclusão dela dentro de qualquer núcleo público ou privado.

Essa inclusão é também feita em uma política municipal da cidade de São Paulo, que serve de modelo nacional e internacional para a inclusão dessa população dentro do mercado formal de trabalho e de ensino. O Programa TransCidadania, elaborado pela prefeitura de São Paulo, pelo Decreto Nº 55.874, de 29 de janeiro de 2015, com última alteração realizada pelo Decreto Nº 58.227, de 16 de maio de 2018, “destina-se a promover os direitos humanos, a autonomia financeira, a elevação de escolaridade, a qualificação profissional e a preparação para o mercado de trabalho das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans em situação de vulnerabilidade social, bem como a humanização dos serviços públicos prestados pelo Município a essas pessoas” (São Paulo, 2018, art. 2).

As diretrizes do programa se constituem em:

- I - a oferta de autonomia financeira, observadas as normas fixadas para o Programa Operação Trabalho – POT no Decreto nº 44.484 de 10 de março de 2004, de elevação de escolaridade, de qualificação profissional e de preparação dos beneficiários para o mercado de trabalho;
- II - o desenvolvimento de ações voltadas ao enfrentamento do preconceito e da discriminação contra as travestis, as mulheres transexuais e os homens trans, respeitando-se, em qualquer situação, o uso do nome social, a identidade de gênero e a orientação sexual dessas pessoas, em conformidade com a Lei Estadual nº 10.948, de 5 de novembro de 2001, e o Decreto nº 57.559, de 22 de dezembro de 2016;
- III - a capacitação e a sensibilização permanentes dos servidores públicos municipais para a oferta de atendimento qualificado e humanizado às travestis, às mulheres transexuais e aos homens trans, observados os princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da não revitimização;
- IV - a formação cidadã em direitos humanos para o exercício da cidadania, participação popular e controle social (São Paulo, 2018, art. 3, inc. I-IV).

As ações do programa estão divididas em três eixos, segundo Pedra *et al.* (2018), que consistem em: i) o “Mais Autonomia”, que é a estrutura do programa, o qual reconhece a autonomia financeira como passo inicial necessário e fundamental para a reinserção social; ii) o “Mais Oportunidades”, que reúne núcleos que auxiliam na inserção ocupacional, ou seja, formação escolar, qualificação profissional e a aquisição de experiência profissional e preparação para o mundo do trabalho; e, por fim, iii) o “Mais Cidadania”, que desenvolve ações destinadas à formação da consciência cidadã, como o respeito ao nome social.

Para ter acesso ao Programa, a pessoa transexual tem que cumprir três pré-requisitos: não ter completado o ensino médio, estar estudando ou ter matrícula feita para o próximo ano letivo e estar sem emprego e/ou não ter trabalhado formalmente nos últimos quatro meses. As pessoas trans beneficiadas participam do programa durante dois anos, o qual compreende quatro módulos semestrais e conta com uma série de atividades distribuídas em 30 horas semanais. A participação no Programa garante bolsa no valor de R\$ 1.272,60, último valor ajustado em 2022, e há uma estrutura de incentivo e facilitação do cadastramento dos participantes em outras políticas (municipais, estaduais e federais) de assistência social.

Por fim, há uma outra medida paralela que compete à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo, por meio de seu Departamento de Políticas para LGBT, que articula-se com outras Secretarias Municipais e Estaduais, que são: Secretaria Municipal do Trabalho; Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social; Secretaria Municipal de Educação; Secretaria Municipal de Saúde; Secretaria Municipal de Mobilidade e Transportes, com a finalidade de aprimorar e aperfeiçoar o programa TransCidadania. Além disso, referencia-se “[...] equipamentos municipais, principalmente das redes educacional, de saúde e de assistência social, bem como do Departamento de Políticas para as Mulheres, da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, para o bom atendimento das travestis, das mulheres transexuais e dos homens trans” (São Paulo, 2018, art. 4. inc. IV).

Voltando-se para o ensino superior, há uma ação inclusiva que infelizmente tem um alcance bem pequeno, que destina cotas para transexuais e travestis no ensino superior. Como não há uma lei federal que garanta a política de cotas destinadas a população trans em todo o território nacional, essas ações ocorrem por meio de legislações municipais, estaduais ou de iniciativas políticas internas de organizações

públicas ou privadas que adotam o sistema de cotas para disponibilizar oportunidades às pessoas trans. Atualmente, segundo Ribeiro e Nascimento (2023), com base no Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), apenas cinco universidades federais adotaram o programa de cotas para transexuais, que são: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC) e Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Para mudar essa realidade, foi protocolado, em 2023, pela deputada federal Erika Hilton (PSOL-SP), um Projeto de Lei (PL) para instituir cotas para pessoas trans e travestis em universidades federais brasileiras, com reserva de 5% das vagas. Para os cursos que ofertam menos de 50 vagas anuais, devem ser reservadas, pelo menos, três vagas (Brasil, 2023, art. 1, par. 1).

Nota-se, pelo exposto, uma escassez de políticas públicas exclusivas para mulheres transexuais e travestis, principalmente no âmbito da educação superior. Com isso, a próxima seção traz o debate do tema no meio acadêmico, por meio de um mapeamento de teses e dissertações publicadas nos últimos seis anos, com o intuito de averiguar se o tema tem sido pesquisado nas universidades brasileiras.

3.5 As dificuldades de acesso e permanência de mulheres transexuais e travestis na universidade no Brasil: um levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2022

Para o levantamento de trabalhos, foi utilizado como base de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com as palavras “travesti”, “transexuais” e “ensino superior”. Considerando a possível coerência ao tema dessa dissertação e observando os títulos e os resumos, foram selecionadas teses e dissertações entre o período de 2016 e 2022. Esse período foi determinado por conta da dissertação de mestrado da Acosta, em 2016, que serviu como um referencial para a minha pesquisa, e o ano de 2022 foi escolhido por ser o período mais recente das dissertações e teses defendidas quando da elaboração deste levantamento.

A Tabela 4 mostra a quantidade de teses e dissertações encontradas e a combinação de descritores utilizados para chegar a esse resultado. Foi feita uma filtragem nos trabalhos encontrados, consistindo em: (i) somente trabalhos publicados entre 2016 e 2022; (ii) somente as obras em que a dinâmica e vivência acadêmica/no

ensino superior de transexuais e/ou travestis eram o objeto de pesquisa, seja pela ótica de estudantes transexuais ou de docentes.

Tabela 4 - Resultados da busca de teses e dissertações

Classificação	Termos	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Selecionados
1	“trans” + “ensino superior”	216	19
2	“travesti” + ensino superior”	36	10
Total		252	29

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que houve uma exclusão muito grande de trabalhos na classificação 1. Isso se deu em razão de a palavra “trans”, incluída na busca, trazer nos resultados encontrados no BDTD trabalhos que tinham no título outras palavras que utilizam o sufixo trans, como “transformação”, por exemplo. Isso resultou no encontro de teses e dissertações das mais variadas áreas, sem relação direta, contudo, com a temática dessa pesquisa, gerando, assim, essa grande diferença entre os trabalhos encontrados e os trabalhos posteriormente selecionados.

Após a filtragem da pesquisa, foram encontradas 29 teses e dissertações no BDTD durante o período de 2016 a 2022, na qual todos os trabalhos encontrados na classificação 2, ou seja, com os termos “travesti” e “ensino superior” foram encontrados também na classificação 1, com os termos “trans” e “ensino superior”. Então, excluindo a duplicidade desses trabalhos, foram encontradas 19 teses e dissertações.

No Quadro 7 estão listados, em ordem de data ascendente, todos os trabalhos encontrados, com seu respectivo título, autor, tipo de trabalho, instituição e ano. A numeração foi elaborada conforme a ordem cronológica e colocada uma letra antes de cada número, em que “M” significa que é um trabalho de mestrado e “D” um trabalho de doutorado.

Quadro 7 - Obras de mestrado e doutorado produzidas entre 2016 e 2022.

Nº	Título	Autor	Tipografia	Instituição	Ano	Resumo
M1	“Notas” de uma vida: vivências trans em instituições de ensino	Roberta Polak	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	2016	Esta dissertação objetivou investigar as vivências que pessoas trans tiveram nas instituições de ensino até que chegassem ao ensino superior. O estudo foi realizado com cinco pessoas trans por meio de entrevista narrativa e análise de conteúdo. Sendo possível observar histórias de vidas escolares permeadas por violências, exclusões e patologização, o que nos faz pensar que as pessoas trans entrevistadas que chegaram até o ensino superior tiveram um caminho de superação de muitas dificuldades.
M2	Nome social como política pública nas universidades estaduais do Paraná: coalizões, permanências e persistências	Aline Oliveira Gomes da Silva	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2017	Este trabalho analisa o processo de regulamentação do uso do Nome Social para identificação de gênero envolvendo estudantes de graduação, professores, professoras, servidores e servidoras nas instituições pesquisadas. Como metodologia, optou-se pelo aporte teórico-metodológico do modelo de Coalizões de Defesa (MCD ou <i>Advocacy Coalition Framework</i> - ACF), buscando analisar como os grupos de atores e de atrizes têm se organizado diante da política pública envolvendo o Nome Social no estado do Paraná. Conclui-se que a universidade pública tem papel de destaque na difusão de teorias/práticas legitimadoras de direitos, num constante combate a toda forma de desigualdade, violência e discriminação.
M3	Será que temos mesmo direitos a universidade? O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no ensino superior	Fausto Delphino Scote	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2017	Esta dissertação almejou analisar a dificuldade de acesso e permanência da população trans no ensino superior. Foi realizado um trabalho de campo que envolveu a realização de seis entrevistas com mulheres trans e uma com um homem trans. Os resultados obtidos apontam que o acesso à universidade foi facilitado por conquistas específicas do movimento trans, mas também por outras conquistas mais amplas, dentre as quais destacam-se: a implementação legal e o direito de utilização do nome social para travestis e transexuais; e o oferecimento de bolsas de estudos

						em universidades privadas e comunitárias pelo PROUNI.
D1	Subjetividades em trânsito: nome social, travestilidades e transexualidades em duas universidades públicas do sul do Brasil	Crishna Mirella de Andrade Correa	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2017	O trabalho analisa a importância do Nome Social para a população transexual. Para isso, busca acompanhar três mulheres trans e três homens trans em seus percursos e lutas pelo uso do nome social, dentro da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Federal de Santa Catarina. Conclui-se que os elementos da transexualidade são fundamentais para a escolha do novo nome e que o uso do nome social compõe um quadro de medidas de precarização da cidadania e da vida trans, deixando essa população à margem dos direitos civis.
M4	Transgêneras nos espaços universitários - as alunas trans	Gisele Aparecida Zutin Castelani	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2018	A dissertação busca conhecer as demandas das alunas transgêneras da Universidade de São Carlos (UFSCar) a fim de atendê-las e tornar a universidade um local mais favorável à convivência. Foram entrevistadas quatro alunas transgêneras da UFSCar, sendo uma desistente. Encontrou-se um cenário sombrio para as trans dentro da Instituição, mas a presença de políticas de ações afirmativas oferecem conforto, amparo e representatividade a elas.
M5	Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico	Adriana Lohanna dos Santos	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2018	Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na UFS, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitárias e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero. A metodologia utiliza estratégias de produção de dados a partir da realização de sete entrevistas narrativas com estudantes de diversos cursos de graduação da UFS. Conclui-se que refletir acerca das narrativas formativas de estudantes transexuais na UFS faz-se necessário para desfazer ideias preconcebidas sobre corpo, gênero e sexualidade, para que possamos não mais analisar os corpos, os gêneros e as sexualidades das pessoas transexuais, mas aprender a partir deles.
D2	Cidadanias precárias: sujeitos trans e educação	Izaque Machado Ribeiro	Tese	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2019	Esta pesquisa aborda o tema das travestilidades e transexualidades no campo da Educação e os processos induzidos de precarização da vida presentes nessa relação, assim

						como as possibilidades de resistência. O método utilizado é o da pesquisa narrativa de cunho (auto) biográfico e o processo de produção dos dados ocorre através da entrevista narrativa. Os resultados produzidos apontam três eixos que estão interligados entre si: as trajetórias educacionais, os espaços inabitáveis e as estratégias de sobrevivência.
M6	(Trans)passando os muros do preconceito e adentrando a universidade: uma análise das políticas para pessoas trans* dentro das instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte	Emilly Mel Fernandes de Souza	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2019	Essa pesquisa, de natureza qualitativa, procurou compreender como se deu o início de implementação as políticas de acesso e permanência das pessoas trans nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Rio Grande do Norte (RN), e, consequente a isso, quais eram as demandas desse segmento nas IPES. A pesquisa foi conduzida por meio de uma análise documental, para verificar e identificar se existem políticas em IPES desse estado que são voltadas à demanda da população trans; e entrevistas semi-estruturadas para identificar, através das falas dos colaboradores de pesquisa, quais são as suas demandas ao chegarem às IPES. Conclui-se que esta pesquisa abre caminhos para pensar e defender as demandas e os corpos trans nas IPES, servindo de subsídio para pensar quais políticas poderiam ser mais eficazes para garantir não só o acesso, mas também a permanência de pessoas trans nesse espaço.
M7	Narrativas sobre gêneros e corpos fora da cis-heteronormatividade: uma pesquisa/viagem cartográfica (sobre)vivências trans* não-binárias na universidade	José Augusto Gerônimo Ferreira	Dissertação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	2019	Esta dissertação narra sobre vida e resistência Trans* não-binária em contextos universitários. Somaram a essa pesquisa três narrativas de jovens anteriores que se identificam enquanto pessoas Trans* não-binárias. Verificou-se que a Cis-heteronormatividade emaranhada às relações sociais e institucionais provocam diversas experiências LGBTQIfóbicas como efeitos a invisibilidade daqueles que fogem as normas de gêneros e sexualidades impostas.
M8	Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação	Sarah Wagner York	Dissertação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2020	Esta dissertação discute o impacto do acesso e da permanência de pessoas trans e travestis nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , nas instituições de públicas de ensino superior, através das chamadas cotas trans/travestis. O

						estudo possui um teor descritivo crítico desconstrucionista, em que houve a inserção de um quadro teórico que atrela narrativas de vida, em especial, a inserção das experiências da autora da pesquisa. Conclui-se que há vestígios nos quais os corpos trans/travestis, imersos em processos de subjetivação, produzem enfrentamentos na/com a diferença letalizada.
M9	Educação e Movimento Social: Contribuições de um pré-vestibular com o recorte de gênero e sexualidade na vida dos egressos trans	Ana Cristina Fournier	Dissertação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	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, a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis entrevistados. Esses consideram 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.
M10	Políticas Públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Karen Susan Silva Pitinga da Rosa	Dissertação	Universidade de São Paulo (USP)	2020	O presente trabalho pretende discutir, por meio do estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a necessidade em se discutir políticas públicas de inserção e permanência para pessoas trans no ensino superior. Foi realizado por meio de entrevistas com estudantes da instituição em que se evidenciou a necessidade e a urgência em se pautarem políticas públicas de ação afirmativa, a fim de não somente inserir esta população, mas também em se frear as constantes práticas transfóbicas que ocorrem dentro dos espaços acadêmicos.
M11	O aprimoramento das políticas institucionais para a garantia do acesso e da permanência das pessoas trans na UFJF	Luana Fonseca Pereira Ribeiro	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2020	A dissertação discutirá os desafios do acesso e da permanência das pessoas trans na UFJF. O objetivo da dissertação é analisar os programas, ações e políticas de acesso e permanência para alunos e alunas trans na UFJF e propor um Plano de Ação Educacional por meio de uma análise de documentos, apropriação do campo e entrevistas semiestruturadas. Tais aportes possibilitarão a construção de Plano

						de Ação Educacional visando encontrar caminhos e ações para aprimorar as políticas presentes na UFJF e propor ações outras que possam corroborar no sentido de garantir uma permanência saudável das pessoas trans na instituição.
M12	Dos saberes e outros trânsitos: percursos de alunos e alunas trans*, políticas de acesso e permanência, 7 anos depois da política de nome social	Keo Silva	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2020	A UFSC colocou em vigor, desde 2012, uma resolução que busca reconhecer a identidade de gênero de pessoas transexuais por meio do nome social. Deste modo, esta pesquisa debruça-se sobre uma análise comparativa das resoluções internas (2012 e 2015) da UFSC a respeito do nome social e sobre entrevistas realizadas em 2019 com alunos que se autodeclararam trans nos cursos de graduação da UFSC. O objetivo central deste trabalho foi identificar quais as principais mudanças e contribuições advindas da entrada de pessoas trans na universidade. Por fim, apontou os impactos que tais transformações trazem para o campo de reflexão sobre educação e sociologia na contemporaneidade.
D3	Mulheres trans universitárias: a emergência de políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no universo acadêmico	Marlyson Junio Alvarenga Pereira	Tese	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	2020	Nesta tese é traçado um histórico da emergência de Políticas de governo e de Estado que levaram mulheres trans às Universidades Públicas brasileiras, resultante de um movimento que propicia três vias construídas entre Universidades Públicas e Movimento Social de Travestis e Transexuais. Por meio da cartografia, pode-se notar as rotas que as políticas e movimentos sociais tiveram na melhora da condição de entrada e permanência de transexuais no ensino superior.
M13	Existe 'universidade' em pajubá?: transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans	Brume Dezebrom Iazzetti	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	2021	A pesquisa busca se atentar às questões de acesso e permanência de estudantes trans* no ensino superior público brasileiro, observando, sob uma perspectiva interseccional, dinâmicas políticas, epistemológicas e afetivas nas transições de tais corpos e histórias entre redes estatais, acadêmicas e ativistas.
D4	Sob o prefixo trans: etnografia, transgeneridade e educação em coletivos políticos e programas de extensão	Alef de Oliveira Lima	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2021	A pesquisa analisa a importância de coletivos políticos e programas de extensão que contribuem para o ingresso de Pessoas Trans no Ensino Superior, por meio da etnografia em dois ambientes: o coletivo pela Educação Popular TransEnem, situado em Porto

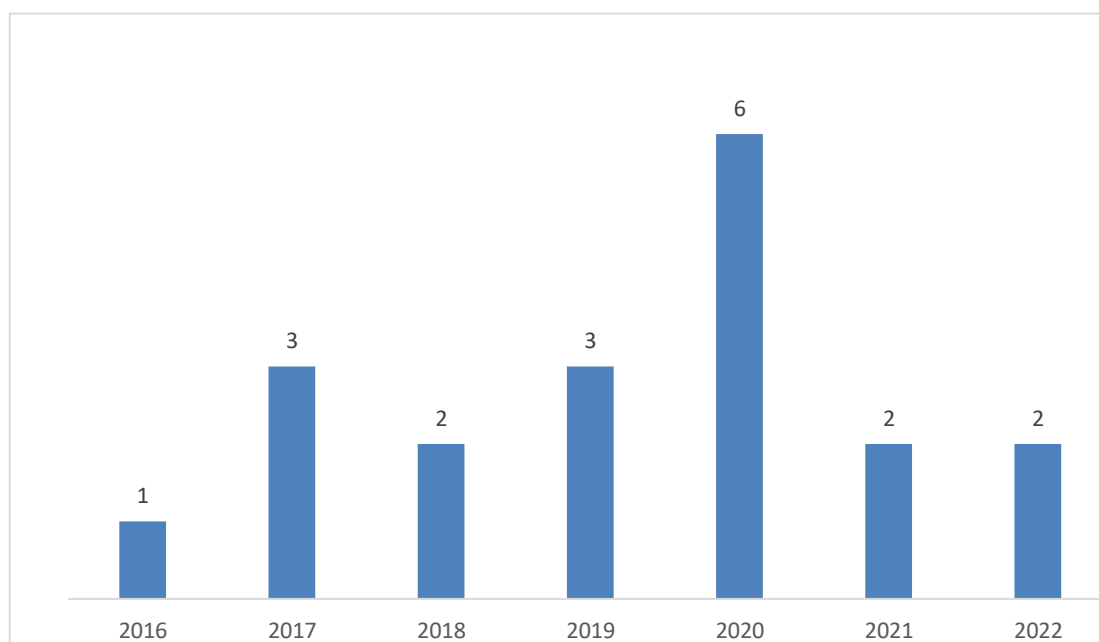
						Alegre, e o Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará TransPassando, localizado em Fortaleza, Ceará. Conclui-se que a educação, nesse sentido, passa a figurar enquanto um elemento essencial de dignidade e resistência para Pessoas Trans e Travestis. E os coletivos se tornam agentes sintetizadores de uma vontade social difusa desse grupo por seu reconhecimento, mesmo com todos os seus problemas de representatividade.
M14	(Trans) formando no ensino superior: Trajetórias de estudantes Travestis e Transexuais na Universidade Federal de Uberlândia	Rosilaine Cristina Silva	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2022	A pesquisa objetiva compreender como se deu o processo de acesso, permanência e vivências de estudantes travestis e transexuais, de cursos de graduação e pós-graduação da UFU. A metodologia envolveu um questionário on-line e a condução de entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma remota, concluindo que as estudantes em sua maioria ingressaram na UFU através do ENEM/SISU e cada um(a) ao seu modo, criou estratégias para manutenção de sua existência e permanência dentro da instituição.
D5	Cisnormatividade e presenças trans em universidades públicas da Bahia	Marília Neri Matos	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2022	A tese propõe analisar a presença de pessoas trans em duas universidades Federais da Bahia, por meio de entrevistas com estudantes transexuais. Constata-se que a universidade é reprodutora de silenciamentos e violências contra pessoas trans, não promovendo rápidas respostas para mudanças burocráticas de respeito ao uso do nome social e de respeito ao uso dos banheiros e outros espaços comuns em conformidade com a identidade de gênero.

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo do período analisado – 2016 a 2022 – há um constante número de publicações a respeito desse tema, normalmente de dois a três trabalhos a cada ano, com exceção do ano de 2020, em que houve um maior número de teses e dissertações defendidas, sendo seis no total, e apenas uma dissertação em 2016. O Gráfico 1 ilustra esses dados.

A discussão sobre a temática, apesar de ainda ser pequena, tem se mostrado permanente nas Instituições. Chama a atenção que todas as dissertações e teses publicadas no período foram defendidas em instituições públicas de ensino superior.

Gráfico 9 - Quantidade de teses e dissertações sobre transexuais e travestis no ensino superior 2016 e 2022

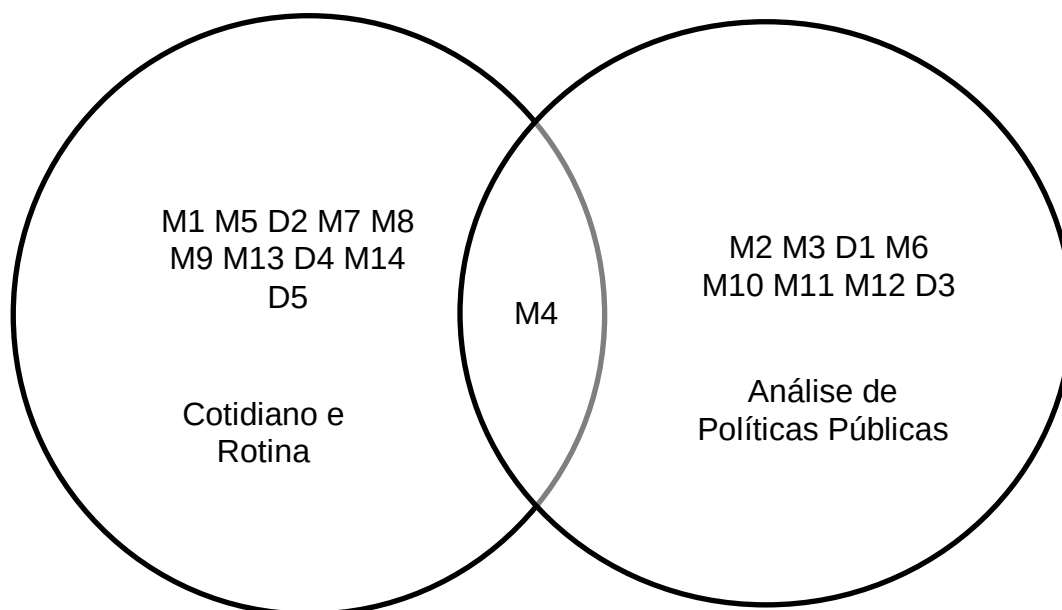


Fonte: Elaboração própria.

O levantamento demonstra que há uma predominância de trabalhos de mestrado nos resultados da busca no BDTD com as palavras-chaves utilizadas, sendo 14 no total, e apenas cinco teses de doutorado.

Realizando uma categorização dessas teses e dissertações, separando os trabalhos entre aqueles que envolvem questões relacionadas “às políticas de acesso e de permanência na educação superior” e aqueles que têm o foco apenas no “cotidiano e rotina dessas mulheres no ensino superior”, como mostra a Figura 3, há predominância de trabalhos abordando o cotidiano e rotina das mulheres transexuais e travestis dentro da universidade, com dez dissertações ou teses. Na outra categoria, verifica-se a existência de oito trabalhos com uma temática mais voltada para a manutenção e importância das políticas públicas para a entrada e permanência dessas mulheres no ensino superior. Há um trabalho, referente à uma dissertação, que se encaixa nas duas categorias.

Figura 4 - Categorização das temáticas das obras



Fonte: Elaboração própria.

O capítulo trouxe a concepção de transexualidade, a fim de explicar sobre a população analisada nesta pesquisa. Foi mostrado, também, toda situação e ambiente violento que as mulheres transexuais e travestis vivem na atualidade, buscando entender o motivo dessa violência e pontuar também toda vivência delas no ambiente escolar, desde a educação básica até o ensino superior.

Além disso, foi apresentado um breve cenário com algumas políticas públicas para mulheres transexuais e travestis em âmbito nacional e, também, na cidade de São Paulo, em razão da existência de uma política com recorte municipal, além de um levantamento sobre pesquisas acadêmicas produzidas em universidades, no âmbito da pós-graduação, feita com essa população.

4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento metodológico dessa dissertação, adotou-se, quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa que, segundo Sousa e Santos (2020), é aquela que se preocupa com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais, remetendo a um universo de significados que corresponde a um espaço mais amplo das relações que não podem ser reduzidos a dados quantitativos.

Quanto ao tipo de pesquisa, esse estudo se utiliza, primeiramente, da pesquisa documental, com a análise de documentos e de legislações referentes às principais políticas públicas educacionais existentes voltadas para o acesso e a permanência na educação superior, com o recorte na população transexual ou travesti. Em seguida, se realiza a pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas enquanto instrumento de coleta de dados.

O roteiro de entrevistas utilizado foi debatido e aprimorado ao longo do segundo semestre de 2022, no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação da Universidade de Sorocaba, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por ser uma pesquisa que inclui a participação de seres humanos, o Projeto de Pesquisa precisou ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). A submissão ao Comitê ocorreu em 30 de novembro de 2022, sendo solicitado ajustes no Projeto. Nova versão, com as correções solicitadas, foi submetida em 30 de janeiro de 2023, a qual foi aprovada em 14 de fevereiro de 2023, por meio do Parecer nº 5.894.676.

Após aprovação no CEP, deu-se início à procura por mulheres transexuais e travestis que estivessem cursando ou que já cursaram o ensino superior em alguma Instituição de Ensino Superior em Sorocaba/SP. Como não há dados oficiais do Censo da Educação Superior sobre essa população, foi realizada uma busca em redes sociais com o intuito de se encontrar mulheres transexuais ou travestis que tivessem concluído o ensino superior ou que ainda estivessem matriculadas em algum curso de ensino superior em Sorocaba/SP. A busca resultou na identificação de seis

mulheres transexuais ou travestis que aceitaram participar das entrevistas, todas já com ensino superior concluído.

As entrevistas foram feitas de maneira on-line, pelo *Microsoft Teams*, plataforma que foi escolhida em razão da facilidade para transcrever as entrevistas posteriormente, utilizando-se de ferramenta nativa da plataforma em conjunto com o *Microsoft Word*. A entrevista mais curta durou 27 minutos e a entrevista mais longa totalizou 1 hora e 44 minutos.

Antes de iniciar as entrevistas com as mulheres transexuais ou travestis, houve uma entrevista teste realizada com um homem transexual, com o intuito de analisar a melhor forma de conduzir o processo e a melhor forma de abordagem das entrevistadas, a fim de conseguir extrair o máximo possível de informações das participantes.

O roteiro da entrevista foi estruturado em quatro partes, a saber: i) dados gerais; ii) trajetória pessoal, a qual envolveu questionamentos sobre período de identificação como transexual ou travesti, os possíveis preconceitos e dificuldades que sofreram na época, a relação com pais/parentes e amigos e, por fim, os espaços coletivos que se sentiram mais acolhidas; iii) trajetória acadêmica, desde a educação básica até a superior, com relatos sobre a rotina escolar e sentimentos que tinham durante o período, além de possíveis preconceitos e discriminação que elas sofreram nos espaços escolares; iv) conhecimentos sobre políticas públicas, com o intuito de se verificar se havia o discernimento dessas mulheres sobre o que são políticas públicas e sobre políticas de inclusão de mulheres transexuais e travestis no ensino superior, inclusive sobre seus posicionamentos perante o Estado para elaboração e desenvolvimento das mesmas.

Os dados coletados na primeira parte das entrevistas foram tabulados e categorizados, conforme se pode observar no Quadro 8. Para cada entrevistada, optou-se pela escolha de um pseudônimo, a fim de preservar suas identidades. A escolha dos nomes são uma homenagem a mulheres transexuais e travestis que apresentam marcas significativas para a história do Brasil.

Quadro 8 - Dados Gerais das participantes da entrevista

Pseudônimo	Telma⁵	Luana⁶	Roberta⁷	Maite⁸	Bruna⁹	Érika¹⁰
Idade	51	32	31	44	27	29
Cor/Raça	Preta	Branca	Branca	Branca	Branca	Parda
Cidade de Origem	Sorocaba	São Paulo	Votorantim	Sorocaba	Sorocaba	São Paulo
Nível de escolaridade	Superior Completo e cursando Mestrado	Superior Completo	Superior Completo	Superior Completo	Superior Completo e cursando Mestrado	Mestra

⁵ Telma Lipp foi uma modelo e atriz trans brasileira que fez sucesso nos anos 80 e 90 do século passado, atuando em diversas peças de teatro e filmes. Quase atuou no filme nacional Carandiru, no qual interpretaria “Lady Di”, papel que ficou com o ator brasileiro Rodrigo Santoro.

⁶ Luana Muniz foi uma travesti símbolo da Lapa, no Rio de Janeiro, responsável por fundar um casarão no qual acolhe travestis, transexuais, portadores de HIV e prostitutas em situação de rua.

⁷ Roberta Close é uma apresentadora, atriz e modelo, profissão na qual foi muito bem-sucedida, sendo capa de revistas como Vogue e Marie Claire, além de ter desfilado para inúmeras grifes. Ela foi uma das primeiras representatividades de mulher transexual na mídia brasileira.

⁸ Maite Schneider é uma figura importante na luta pela empregabilidade de mulheres transexuais, sendo cofundadora do projeto TransEmpregos e da Integra Diversidade, além de fazer parte do Comitê Consultivo do Programa Municipal de DST/Aids e da Frente Parlamentar pelos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ do Estado de São Paulo.

⁹ Bruna Benevides é Secretária de articulação política da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Autora da pesquisa anual sobre violência contra a população trans brasileira e pesquisadora sobre pessoas trans nas eleições e violência política de gênero.

¹⁰ Érika Hilton foi a primeira vereadora transexual na cidade de São Paulo e foi, em 2020, a vereadora mais votada do país. Em 2022 se candidatou a deputada federal e foi eleita, sendo, junto com Duda Salabert, as duas primeiras transexuais a ocuparem esse cargo no país.

Profissão	Assistente Social	Assistente Administrativa	Analista Fiscal	Professora de Educação Infantil	Articuladora Social	Educadora / Professora de Educação Básica III
IES que cursa/cursou	Universidade Norte do Paraná (Unopar)	Faculdade Pitágoras	União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP)	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Idade que ingressou Ensino Superior	46	19	21	34	19	21
Curso na IES	Serviço Social	Administração	Ciências Contábeis	Pedagogia	Geografia	Ciências Biológicas
Modalidade do curso	Híbrido	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Idade que concluiu o Ensino Superior	49	22	24	37	25	28

Quantidade de pessoas que moram juntos	1	1	1	1	1	1
Renda per capita	3 – 5 Salários Mínimos	1 – 2 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos	+ de 8 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos
Escolaridade do pai	Fundamental Incompleto	Médio Completo	Fundamental Completo	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Fundamental Incompleto
Escolaridade da mãe	Fundamental Incompleto	Superior Completo	Fundamental Completo	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo
Renda	3 – 5 Salários Mínimos	1 – 2 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos	+ de 8 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos	3 – 5 Salários Mínimos

Fonte: Elaboração própria.

Com exceção da primeira parte das entrevistas, em que os dados podem ser facilmente categorizados, tabulados e analisados, para a segunda, terceira e quarta partes optou-se pelo desenvolvimento da técnica de pesquisa de análise de conteúdo.

A técnica de análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, segundo Sousa e Santos (2020, *apud* Bardin, 2018, p. 1400), é estruturado em três fases: i) Pré-análise: primeira etapa, considerada como a fase de organização da pesquisa, na qual é realizada a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a (re)reformulação de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores; ii) Exploração do material, quando são definidas e formuladas as categorias, que consistem no desmembramento e, posteriormente, agrupamento dos registros textuais; e, por fim, iii) Tratamento dos resultados, que busca a significação das mensagens analisadas, correspondendo ao momento da intuição e da análise reflexiva e crítica. Essas fases podem ser verificadas, de forma sintética na Figura 5.

Figura 5 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de: SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, 2020. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7029254/mod_resource/content/2/artigo%2020An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

Ná pré-análise, por meio da leitura flutuante, foram realizados os primeiros contatos com os documentos, as legislações e demais textos pertinentes à temática desta dissertação, bem como selecionados, posteriormente, aqueles que seriam utilizados no *corpus* da pesquisa. Ainda nessa fase, foi elaborado o roteiro de entrevistas, organizado em quatro partes / indicadores: i) dados gerais; ii) trajetória pessoal; iii) trajetória acadêmica; iv) conhecimentos sobre políticas públicas, conforme já mencionado. As entrevistas foram realizadas com seis mulheres transexuais ou travestis de Sorocaba/SP, que concluíram o ensino superior, as quais foram transcritas posteriormente. Não houve a necessidade de reformulação dos objetivos e das hipóteses da pesquisa.

Após a fase de pré-análise, cria-se um panorama para a segunda etapa da análise de conteúdo: a “Exploração do material”, que consiste na categorização do estudo. A Figura 6 ilustra as quatro categorias principais criadas a partir das entrevistas e, conseqüentemente, as categorias intermediárias, organizadas para analisar melhor as respostas obtidas.

Figura 6 - Exploração do material da pesquisa, por meio da categorização

Identidade de Gênero	Educação Básica	Educação Superior	Conhecimento sobre Políticas Públicas
• Período e processo de reconhecimento • Espaços coletivos: discriminação e acolhimento • Espaço em que se sentem mais seguras para expressarem sua identidade de gênero	• Rotina escolar, sentimentos e maneira como eram tratadas • Desempenho escolar e o tipo de escola que estudou • A possibilidade de utilização de espaços coletivos	• Rotina na universidade, sentimentos e maneira como eram tratadas • Desempenho acadêmico • Espaços para debate e diálogo sobre gênero e sexualidade • Dificuldades encontradas para se manterem no ensino superior	• Concepção de política pública • Utilização de política pública para ingresso e permanência na universidade • Conhecimento sobre política pública educacional voltada para população LGBTQIAP+ • Conhecimento dos seus direitos como cidadãos

Fonte: Elaboração própria.

Após a categorização, foi realizada a última parte da análise de conteúdo, que consiste no “Tratamento dos resultados”, em que as respostas obtidas são analisadas e interpretadas, a fim de conseguir demonstrar seus pontos em comum e correlação com o aporte teórico da pesquisa, conforme se pode observar no capítulo que segue, denominado Resultados e Discussão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As perguntas foram organizadas em quatro categorias principais, a saber: i) Identidade de gênero, ii) Educação básica, iii) Educação superior e iv) Conhecimento sobre Políticas Públicas. Ao analisar as respostas, dentro dessa organização, foram criadas categorias intermediárias, para se conseguir desenvolver melhor cada temática, as quais serão descritas a seguir.

Começando pela primeira categoria principal, a respeito de Identidade de gênero, foram definidas três categorias intermediárias de análise: i.a) Período e processo de reconhecimento; i.b) Espaços coletivos: discriminação e acolhimento; e i.c) Espaço em se sentiam mais confortáveis para expressarem sua identidade de gênero.

Importante ressaltar que a descrição das falas das mulheres transexuais ou travestis participantes da pesquisa será feita exatamente da forma como elas relataram e se manifestaram durante os momentos das entrevistas. Assim, os relatos não serão objeto de correções ou intervenções por parte do pesquisador que conduziu as entrevistas.

Em relação à primeira categoria intermediária, i.a) Período e processo de reconhecimento, da categoria principal i) identidade de gênero, o Quadro 9 traz a descrição das respostas das entrevistadas.

Quadro 9 - Período e processo de reconhecimento

Luana	"Quando eu cheguei na adolescência, eu já conseguia perceber que a sociedade me via como algo diferente de uma menina cis ou de um menino cis (...), mas eu demorei para realmente me ver enquanto uma mulher trans, e foi em torno dos meus 18 anos onde eu comecei a ler sobre transgeneridade e me identifiquei com a descrição da não binariedade. Então, eu passei muito tempo me identificando como uma pessoa não binária, uma pessoa transgênero não binária. Até mais ou menos nos meus 26 anos, quando eu comecei a realmente mudar a minha percepção de mim mesma, (...). E fui retificar o meu prenome em 2021. É um evento."
Telma	"Então, a minha memória é exatamente sobre a observação da sociedade cisgênera sobre mim, muito antes que eu mesma me desse conta. Um exemplo disso, era que quando eu saía com a minha mãe, porque eu tenho

	mais 3 irmãos, né? Uma irmã e dois irmãos mais novos que eu. Então, quando eu saía com a minha mãe, com os meus irmãos também, as pessoas que ela encontrava pela rua sempre falava assim: "aí, que lindo, você tem duas meninas e dois meninos", já me identificando como menina, (...) E aí as justificativas eram: o jeito dela, como a voz e o olhar dela, o modo que anda, o modo que fala, sempre era identificado quanto menina e para mim estava tudo natural assim. Eu não me esforçava para fazer ou para falar, entendeu? Então, era uma coisa do olhar do outro, já dizendo que eu não me encaixava dentro dos padrões. Eu fui começar a ter essa noção acredito que aos 6 anos de idade..."
Maite	"O período que eu me descobri... na verdade, sempre me imaginei que eu era mulher, sabe? (...) Mas no meu caso, eu só me descobri quando eu passava por opressão e violações. Quando eu fiquei um pouquinho maior, com 6/7 anos, onde sofria opressão por parte do meu pai e na escola, que havia alguma coisa errada pelo meu jeito de ser, de externar meus modos."
Roberta	"Com 8 anos de idade, mais ou menos, eu lembro que eu passei com a minha mãe e com a minha tia na rua e passou uma travesti e eu lembro que minha mãe comentou com a minha tia: "não é mulher, é homem" e daí, para mim, eu, olhando criança de 8 anos, eu olhei, e eu vi uma mulher. (...) E com 12 anos, foi ficando cada vez mais forte, eu contei para minha mãe com 12 anos e com 14 anos eu comecei a transição."
Bruna	"Então o meu processo de visibilização da minha identidade aconteceu ali em meados de 2015, mas ele foi mais pujante a partir de 2017. Então, esse visibilizar-se é o momento em que eu digo ao mundo ou aceito do mundo a alcunha de que eu sou uma pessoa trans, né? Que isso vem em amar uma outra coisa e um outro conceito que eu venho trabalhando, é sobre a travesti que existe demais na cabeça do outro, né? Antes de eu entender que eu sou uma travesti, quem me chamava como tal era vocês, né? São as pessoas cis, então ela existe na cabeça do outro. Quem vê a travesti em mim, pela forma com que eu me comporto e me penso, antes de tudo é meu pai, minha mãe, a minha família, a sociedade como um todo. (...) É, mas para mim, no meu caso, foi um momento ali de me identificar enquanto uma pessoa transgênero fluído e viver mais uma identidade feminina a partir de 2017."

Érika	"Eu tinha 11/12 anos. Fazia o que eu achava que deveria ser feito, mas eu não tinha necessariamente uma referência, sabe? Eu nem sabia o que era transexualidade. Eu nem sabia o que era travesti, porque na periferia essas discussões não chegam ou pelo menos não chegaram (...). Eu fui para a parada LGBT de Carapicuíba, cheguei lá e me encontrei, comecei a me ver. Acho que essa foi a grande virada de chave. Assim, um grande, grande divisor de águas. Eu tinha 12 anos, eu acho 12 para 13. Eu já tinha 13. E aí, o que aconteceu foi que eu vi outras travestis lá. E eu lembro até hoje, veio uma travesti. Ela estava caminhando lá na rua e ela estava montadíssima. Eu parei, assim, literalmente parei e fiquei. Hoje eu entendo porque algumas crianças fazem isso comigo, porque eu parei olhando para ela e ela estava tipo, belíssima. Eu via, por exemplo, os meninos, eu desejava os meninos. Mas quando eu vi uma travesti, eu não estava desejando ela. Eu estava querendo ser exatamente como ela. Mas na época eu não despertava dessa forma, né? Na época eu só sentia, né? Tipo, sentia uma coisa muito diferente em mim. Foi muito marcante, assim, porque foi um divisor de águas mesmo na minha vida."
-------	---

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, pelos relatos descritos, que a maioria das locutoras passou pelo período de reconhecimento durante a infância e a adolescência: Telma e Maite, com 6 anos; e Érika e Roberta, por volta dos 12 anos. Bruna e Luana, por sua vez, passaram por esse processo já na fase adulta, com 21 e 26 anos, respectivamente. Luana, Telma, Maite, Bruna e Érika reforçam a terminologia da “identidade” de Silva, Hall e Woodward (2000), na qual ela é atrelada à “diferença”, já que há uma identificação delas como algo diferente do gênero masculino. Até serem designadas com o gênero feminino passou, primeiramente, pela forma como a sociedade as viam, o que corrobora com o determinismo de Butler (2003), onde há supostas “marcas” do corpo determinadas pela sociedade, como no caso das entrevistadas: os trejeitos, entonação da voz, modos de olhar, andar e falar ou, até mesmo, pelas opressões que elas passavam dentro dos ambientes familiares, como os casos de Telma e de Érika, que foram expulsas de casa por não se sentirem acolhidas e seguras para expressar suas identidades de gênero dentro de seus lares. Nota-se, também, que a opressão familiar parte da figura paterna e o acolhimento normalmente vem da figura materna.

Telma, Maite, Bruna e Érika ressaltam as opressões que sentiram por parte dos pais, em que destaquem que não têm diálogo ou não fazem questão mais da figura paterna na vida delas. A figura materna ainda é muito presente na vida de todas, menos na de Telma, que já tem a mãe falecida; porém, Telma ressalta como a mãe a protegia e "segurava as pontas" durante seu período de reconhecimento com o gênero feminino.

Em relação à segunda categorização intermediária, i.b) espaços coletivos, discriminação e acolhimento, o Quadro 10 traz a descrição das respostas das entrevistadas.

Quadro 10 - Espaços coletivos: discriminação

Luana	"Particularmente, quando a gente fala do banheiro, que é um espaço coletivo, que elegeram para ser a polêmica, né? Relacionada à vivência das pessoas trans, eu sempre sinto um friozinho, um calafrio quando eu vou entrar no banheiro público feminino, mas eu procuro entrar quieta, né? Não olho muito para os lados, vou direto para a cabine, depois, dependendo da situação, até espero a área livre ali das pias, ficar completamente vazia para eu poder sair. (...) Mas eu sinto um desconforto, não porque eu já fui submetida a alguma situação de desconforto pelas outras usuárias desses estados, porque eu nunca sofri nenhum episódio de violência enquanto mulher trans, eu nunca soube nenhum episódio de violência nesses espaços. O desconforto que eu sinto é por causa dessa aura de polêmica que foi criada por certas dores da sociedade e que pode sujeitar nós a algum episódio de violência verbal, física, psicológica em algum momento, enquanto nós estivermos nesses espaços. (...) E não, no ambiente de trabalho nenhum, porque o meu ambiente de trabalho é extremamente acolhedor nesse sentido. Eu nunca sofri nenhum episódio de discriminação. O que eu sofri foi um pouquinho de dificuldade quando eu comecei a requerer o tratamento feminino. Algumas pessoas, eu tive que bater de frente e fazer uma exigência mais enfática."
Telma	"Além do preconceito e discriminação em espaços coletivos cisnormativos, eu sofri com a falta de informação também, o próprio movimento, na época identificado como GLS, não era um movimento acolhedor. Entendeu? As travestis não frequentavam as boates. (...). Isso na década de 90, eu adentrei na prostituição em 94, então peguei o <i>boom</i> da AIDS e toda a ideologia dela

	como uma "doença dos gays" (...) E a gente começa a reivindicar também no meio trans. A gente vivia um momento de muito retrocesso, no sentido, ainda na esteira da marginalização. A gente apanhava na rua sem estar fazendo nada, à luz do dia, era presa por vadiagem, ainda resquício da época do racismo na nossa sociedade. Então a gente não frequentava banco, cinema, não ia ao shopping, não entrava nas lojas para comprar coisas como qualquer outra pessoa que é consumidora. (...). Sobre o ambiente de trabalho, sofri certa resistência devido a um episódio em que uma cliente foi me elogiar quando eu trabalhava no telemarketing me colocando no nome feminino, meu chefe da época me questionou e disse que não existia nenhuma menina trabalhando lá, a cliente me citou com o nome morto mas no gênero feminino e ele me mandou embora por achar que estava passando o nome feminino para isso".
Maite	"Sim já sofri muitos, muitos ataques de pessoas próximas, muita hostilidade na rua, no ônibus para ir trabalhar, escola, tudo e em todos os espaços é muito difícil a gente permanecer quando há de ter luta, né? (...) pós transição eu senti muita discriminação, muitas vezes, desde olhares, porque as combinações são múltiplas, desde os olhares. Ela é velada, ou mesmo de não poder usar o banheiro, já tive que passar a enfrentar essas situações, né? (...). Eu comecei a trabalhar com 17 anos, não era transicionada embora sempre confundia as pessoas por causa do cabelo, sabe? Pelo porte físico já mesmo sem ter transicionada ou nem tinha escolhido nome e não tomava hormônio. Mas já confundi as pessoas assim e por conta disso eu passava muito sem sofrer discriminação no trabalho"
Roberta	"Sofri principalmente na escola que eu comecei a transição. Eu estava no ensino médio, depois eu fiz o colegial. Além disso sofri no hospital, é? Os postinhos, a UPA. Esses lugares, pra mim, era uma tortura ter que ir porque eu tinha um nome masculino e eu percebia que as pessoas não estavam nem um pouquinho preparadas pra atender uma pessoa trans pra atender um corpo trans. (...) Ah, eu não faço atendimento de tratamento hormonal para pessoas trans. Então, a própria, mesmo pagando, tendo um convênio que eu pagava, que era da empresa assim que saía do meu dinheiro também, que se recusavam, sabe? Principalmente em Sorocaba foi muito difícil eu achar

	um endocrinologista, principalmente quando eu mudei de São Paulo (...). No ambiente de trabalho já sofri sim (...) A maioria das vezes eu sempre percebia algum preconceito por meio de uma risadinha, uns comentários, mas eu acho que por estar em um ambiente de trabalho, as pessoas se contêm um pouco mais, sabe? (...). Nunca tive assim nenhum preconceito que passa o nível, pelo contrário, mas eu tive um emprego que eu tive um assédio. E eu tive que falar com a dona da empresa sobre esse assédio que não estava dando mais. Eu tinha uns 22 anos de idade e esse cara ficava me perturbando e porque ele sabia que eu era trans, ele descobriu que era trans, daí eu tive que falar com a dona da empresa, e ela prontamente mandou ele embora. Mas de preconceito no ambiente de trabalho, as pessoas tentam se controlar mais"
Bruna	"Já sofri preconceito de maneira geral, sim. Acho que no meu caso, ela tem uma ponderação, acho que assim posso dizer que já sofri, mas sempre de maneira velada ou muito no sentido de um assédio sexual. Velada porque ela não foi explícita, é um olhar, uma recusa, um comentário com um terceiro em que eu percebo que está se relacionado a mim e esse ambiente, esse clima que se torna desagradável. (...) do assédio sexual, que vem muito mais nesse contexto do convite do programa, né? Pro sexo que eu acho que ambas estão relacionadas, por um lado que uma travesti ou que uma mulher trans, uma identidade feminina, causa no outro. Esse lugar do corpo disponível para o sexo da gente ser sempre entendido, independente dos títulos, da posição que a gente ocupa em todos os lugares, como uma prostituta. E, por outro lado, eu acho que esse preconceito velado vem pela brancura, pela passabilidade¹¹, então blinda-se, né? Em alguma medida, essa violência é mais dura, explícita, física, provavelmente, em mulheres negras, mulheres trans, negras e travestis sofrem mais diretamente. (...). Quando a gente for olhar para os dados, 70% / 80% das mulheres trans, no geral, que são assassinadas no Brasil, são pessoas trans negras (...). No ambiente de trabalho é a mesma coisa. Velada, menos explícita e muito no sentido do assédio sexual."

¹¹ Na perspectiva trans, passabilidade é a qualidade de poder ser reconhecida socialmente como alguém do gênero, sem que sua condição seja notada ou descoberta.

Érika	"Com travestis negras, a gente é 70% / 80% das estatísticas de violência e que resultam em morte. Quando a gente fala só das pretas, a gente em média é expulsa de casa aos 13 anos de idade, não temos a nossa infância reconhecida. Então, mesmo que a gente enfatize o fato de parar nas ruas aos 13 anos, a gente é vista como adulta. A gente não é vista como criança. 13 anos, antes, é criança. A gente é pré-adolescente, não chega nem a ficar adolescente, né? A gente vai ser adolescente a partir dos 14. Tanto é que, juridicamente falando, menores de 14 anos, independentemente de haver consentimento ou não, é estupro de vulnerável, né? Então a gente não é nem reconhecida enquanto crianças e adolescentes com direitos. Né? É, então eu passei por todas as estatísticas de violência. Na minha primeira vez que fiz programa, que foi uma venda em que eu não sabia que estava sendo vendida, a gente foi para a casa desse cara, ele me estuprou nesta casa. Sofri dentro do ambiente de trabalho mais micro agressão, né? Então eu sofri uma micro agressão de uma professora durante uma conversa que não foi assim direta, foi meio indireta. Ela disse que ela não acreditava em crianças trans, que não, que na opinião dela a transição de gênero na infância/adolescência não deveria ser cogitada. Teve um professor que errou meu pronome uma vez. Só."
-------	--

Fonte: Elaboração própria.

Pelos relatos descritos, constata-se que todas as mulheres entrevistadas citaram algum tipo de violência, discriminação ou insegurança sobre a utilização de espaços coletivos. Isso corrobora com o estudo de Siqueira, Marcolino e Santos (2021), que aponta que a discriminação sofrida por mulheres transexuais gera rejeição e impedimento da utilização de ambientes coletivos. As entrevistadas relataram os ambientes e situações que ocorreram essas proibições.

Luana foi a única que ressaltou explicitamente a questão do banheiro, frisando o sentimento de insegurança que tem para utilizá-lo, com medo de ser hostilizada. Por isso, ela entra quieta e tenta utilizar o banheiro bem rápido para não criar possíveis "problemas".

Telma cita a falta de inclusão dentro da própria comunidade LGBTQIAP+, dando ênfase à questão da década em que se reconheceu como mulher trans, nos

anos 90, mencionando que já foi hostilizada na rua gratuitamente, além de não frequentar locais como cinema, shopping e lojas, com medo das agressões.

Maite, Roberta e Bruna citam a questão do preconceito velado, que não é explícito e que envolve olhares e falas entre as pessoas, mas nada direcionado. Apesar de não ser explícito, fica nítido o desconforto que pessoas cis têm de estarem no mesmo ambiente que mulheres transexuais e travestis.

Roberta, Bruna e Érika citam, também, a questão do assédio sexual sofrido, demonstrando que há uma sexualização do corpo da travesti. Roberta cita um acontecimento dentro do ambiente de trabalho em que um homem, quando teve conhecimento de que ela era uma transexual, começou a assediá-la; Bruna relata que houve propostas para um programa, já relacionando a imagem dela de mulher transexual com uma prostituta; Érika menciona que, no primeiro programa que fez, assim que foi expulsa de casa, ela sofreu estupro. Essa característica da sexualização do corpo da travesti é analisada por Benevides (2023), que demonstra que o Brasil é o país que mais consome pornografia com pessoas trans. Por meio de dados divulgados pelo *RedTube*, um site de conteúdo pornográfico, foi possível constatar que o Brasil lidera o *ranking* de procura e visualizações de conteúdos com pessoas trans desde 2016, o que cria uma situação altamente problemática, já que ao mesmo tempo que o brasileiro deseja sexualmente as mulheres trans, ele tem repulsa a ponto de transformar o Brasil no país que mais assassina essa população no mundo (Benevides, 2023, p. 6).

Além disso, a questão racial é colocada em pauta por Bruna e Érika. Ambas citam a mesma informação de que de 70% a 80% das transexuais que sofrem violência, são negras. Para Siqueira, Marcolino e Santos (2021), a combinação entre experiências de preconceito e de discriminação racial e sexual se manifesta no impedimento da realização dos potenciais de vida dessas mulheres, no agravamento de sua saúde física e mental e na violação de seus direitos.

Dentro do ambiente de trabalho, apenas Luana não teve dificuldades ou sofreu preconceito, apenas agiu com um pouco mais de imposição quanto à exigência de ser tratada no feminino. Telma sofreu resistência durante o processo de empregabilidade formal, assim como Maite. Roberta e Bruna relatam a questão da violência velada e justificam que essa questão vem porque as pessoas tendem a se controlar mais. Já Érika ressalta micro agressões sofridas dentro da escola que dá aula, quanto ao uso incorreto do seu pronome para designá-la.

A respeito dos espaços em que se sentem mais seguras para expressarem sua identidade de gênero, objeto da terceira categorização intermediária da primeira categoria principal, o Quadro 11 traz os relatos das locutoras.

Quadro 11 - Espaço em que se sentem mais seguras para expressarem sua identidade de gênero

Luana	"Minha casa, atualmente. Mas o lugar que eu me senti mais bem acolhida foi entre as minhas amigas trans (...). Que são pessoas com quem eu já convivia, inclusive enquanto eu me identificava como pessoa não binária, pessoas que também já me tratavam no feminino, com quem eu já conversava sobre diversas questões trans como um todo. "
Telma	"A vida inteira, o espaço que me acolheu mesmo foi o universo das travestis e a prostituição, as ruas te acolhem de uma maneira surpreendente."
Maite	"Acolhimento eu tive no seio familiar por algumas pessoas que te encorajam, que você pode se abrir e criar apoio."
Roberta	"Minha mãe, primeiramente, depois, meus amigos e, em terceiro, a comunidade LGBT com certeza, e depois, em quarto lugar, as empresas que confiaram em mim como profissional."
Bruna	"Em espaços em que majoritariamente eram conformados por pessoas trans (...) Quanto mais pessoas trans, em maior quantidade numérica, maior que pessoas cis, melhor."
Érika	"Eu expressei a minha identidade em primeiro lugar que eu me senti confortável para expressar minha identidade de gênero foi na rua, na prostituição. Depois, foi a universidade. (...) Depois disso, todos os lugares. Dos lugares que eu vou, eu me sinto confiante, por essa minha identidade de gênero, mesmo que seja um lugar hostil, eu me imponho."

Fonte: Elaboração própria.

Possuir redes de afetos é importante pois, segundo Acosta (2016), são elas que vão permitir que pessoas marginalizadas tenham dignidade e autonomia para ir em busca de seus direitos e condições melhores de vida. Portanto, nessa categoria, pode-se verificar que o espaço em que Luana, Telma e Bruna se sentem mais acolhidas e seguras para expressarem suas identidades de gênero são aqueles onde

há mais mulheres transexuais, e que o acolhimento da própria comunidade trans é o mais seguro.

Telma, em razão da prostituição, expressa que as ruas a acolheram bastante no começo. Érika também cita a prostituição, vislumbrando-a como um ambiente acolhedor quanto à sua expressão de gênero. Apenas Roberta e Maite citaram o ambiente familiar como o mais acolhedor, e elas reconhecem esse fato como um privilégio. Trazendo para a temática da pesquisa, apenas Érika faz uma breve menção de que a universidade é o segundo lugar mais confortável para ela expressar sua identidade de gênero.

Finalizando as questões de identidade de gênero, passaremos para a segunda categoria principal, referente às experiências vivenciadas pelas entrevistadas na educação básica. Para o desenvolvimento desta categoria principal, foram organizadas três categorias intermediárias: ii.a) Rotina escolar, sentimentos e maneira como eram tratadas; ii.b) Desempenho escolar e tipo de escola por dependência administrativa que estudaram e; ii.c) A possibilidade de utilização de espaços coletivos na escola.

Começando pela categoria intermediária relacionada à rotina escolar, sentimentos e maneira como eram tratadas, o Quadro 12 traz as vivências das locutoras.

Quadro 12 - Rotina escolar, sentimentos e maneira como eram tratadas

Luana	"Na educação básica, a gente está naquela formação inicial da nossa vida, né? Mas eu me lembro que eu já me percebia como algo diferente. Eu percebo que, de certa forma, as pessoas também me percebiam como algo diferente pelo tratamento que era me dado naquele momento, mas essa é a minha percepção. Eu aguiei ela ainda mais quando eu avancei mais próximo do ensino médio, por exemplo, mas na educação básica eu tinha esse entendimento de que eu era algo diferente. Naquele momento da minha vida, eu já percebia que a atração que eu sentia não era por meninas, era por meninos, mas ainda havia aquele estímulo da sociedade (...). Teve uma, apenas uma menina durante toda a minha trajetória na escola, que demonstrou atração física por mim. Teve um momento que ela veio conversar comigo, pediu para ficar comigo e eu lembro que para mim foi
-------	---

	uma experiência extremamente traumática, porque eu não esperava aquilo. Eu fiquei tipo, e agora, o que que eu faço? Eu vou ter que agora ficar com a menina para provar para todo mundo que eu não sou algo que todo mundo já sabe que eu sou (...) eu fui realmente experimentar de fato a minha atração física e emocional por homens só depois dos meus 18 anos de idade. Então, por muito tempo, aquela tinha sido a minha única experiência de contato direto com outra pessoa. Eu nunca sofri nenhum episódio de discriminação pelo que a sociedade percebia que eu era. E, na época, então, se talvez ela era percebida como um menino gay, eu nunca sofri homofobia na escola. Eu posso ter sofrido alguns episódios de desentendimento com outras crianças ou outros adolescentes, mas nunca foi por causa disso. É, não sei te dizer o porquê, mas eu nunca sofri nenhum episódio. E também a partir do momento que a sociedade passou a me perceber como algo diferente de um menino, também nunca sofri transfobia em ambientes de educação. A maneira como eu era tratada durante minha educação básica foi tranquila, mas eu vejo que foi assim porque eu não exigia o tratamento no feminino, né? Como uma mulher, naquela época, se eu exigisse o tratamento no feminino, eu tenho certeza que a minha vivência acadêmica devia ter sido muito difícil, até porque naquela época nem exigia ainda a retificação do prenome. Era tudo feito na base da conversa, né? Que já existia algumas normas legais que falavam sobre a utilização do nome social, mas não existia nada muito sólido, então eu tenho certeza que a minha vivência acadêmica teria sido muito mais difícil."
Telma	"Na escola, eu era uma aberração, né? Tinha a voz muito fina e rebojava. Tinha a minha personalidade e tal, mas eu tive que desenvolver estratégias para conseguir sobreviver a este ambiente. Uma delas foi que eu era uma das melhores alunas de matemática da minha sala, eu comecei a ensinar matemática para os meninos em troca de eles me protegerem e não me zoarem, entendeu? Então, assim, eu sempre tive essa percepção de desenvolver estratégias de sobrevivência. Teve uns abalos assim, eu ia para a escola como um animal vai para o matadouro. Eu ia, porque minha mãe insistia e falava, estude, porque é a única forma de você conseguir boas oportunidades na vida, e eu não tinha

	coragem de dizer tudo que eu estava enfrentando na escola. Porque eu tinha medo de decepcionar, sabe? Eu entendia todo o sacrifício que estava sendo colocado para que eu continuasse na escola, então eu ficava com medo de decepcionar, trazendo essas questões de preconceito que eu vivi. Sempre as situações começavam pela minha voz, sempre identificada como uma voz feminina, e aí depois o meu olhar, o meu sorriso, o meu modo de falar, meu modo de andar. Então sempre foi motivo de muita chacota."
Maite	"Aí eu repeti um ano, quando eu mudei de escola, que foi um <i>bullying</i> infernal, de muitas violências, teve um dia que tinha 9 meninos para bater em mim. Minha avó foi na escola quando ela descobriu isso, mas teve vezes que eu apanhei dentro da sala, levei chute e a professora não fez nada. E foi um ano que eu matei a aula, repeti de ano, não tinha como eu ficar na escola. E graças a Deus, eu tive uma professora, no mesmo quarto ano que eu repeti, que me encorajou muito, me colocou como representante de sala, ela me elogiava e eu comecei a me destacar a ponto das pessoas me respeitarem mais. Eu senti muita segurança com ela. Graças a Deus tive a oportunidade de falar isso para ela. Depois de alguns anos, sabe? Ela foi muito marcante para mim. No ensino básico, estava na quarta série em uma escola muito maior, onde eu não conhecia ninguém e foi um inferno da minha vida, porque do pré ao terceiro ano, era escola do meu bairro, que todo mundo me conhecia, sabia meu jeito. Eu fui para uma escola grande que eu não conhecia ninguém e era ameaça, <i>bullying</i>, agressões físicas, violações, hostilidade e todo mundo tirava sarro de mim. Eu não tinha apoio de ninguém, foi um inferno. E aí eu repeti, mas continuei nessa escola, né? "
Roberta	"Por ter começado a transição durante o ensino médio eu senti um distanciamento grande dos meus amigos da época, houve um afastamento geral dessas pessoas além de eu me sentir insegura dentro do ambiente escolar."
Bruna	"No ensino, no primeiro ciclo do fundamental, eu sentia uma violência muito mais corporal. É aquele momento em que a própria criança não sabe muito bem o que você é, o que ela é, mas ela já capta, que a senhora não emite as mesmas ondas sonoras que ela e a violência vem de várias formas. Obviamente que tinha uns, principalmente meninos nessa época, que já

	sacavam, e como já existiam os termos “viado, a bicha, o baitola” eu era designada com eles e eu lembro que eram alguns meninos muito específicos, aqueles meninos mais brincalhões, que provavelmente depois iam dar para a gente ou querendo nos comer quando crescesse. Mas também tinha do corpo de professores. Você sente isso quando você já começa a se relacionar só com as meninas, você nunca consegue participar de nada de menino. É isso, você não consegue dotar de palavra ou sentimento, mas você sabe que você não é igual a elas. No ensino fundamental 2, que eu fui para uma escola do estado, foi quando começaram as pancadarias e eu precisei começar a ter que me defender, pois quando eu vou para o estado, eu percebo que ser estudiosa gera ainda mais violência, não que no <i>fund</i>¹² 1 não gerava, mas é menos perceptível porque as crianças não têm tanta diferença, né? De nota de rendimento, isso está mais difuso. Quando você entra no <i>fund</i> 2, a coisa é: você tinha que ser um mau aluno, você ser bom aluno é sinal para sofrer muita violência. Eu sofria preconceito por ter carteirinha da biblioteca e pegar livro além do que a professora pedia para ler, por viver lendo. Aí você começa a entender que você tem que brigar, porque o pessoal fala que vai te pegar na saída. Aí você entende que ou você bate ou todo mundo vai te bater. Então eu acho que aí se torna mais agressivo, assim, a violência que era ali, sensitiva, corporal, ela se torna uma violência explícita, física e verbal. Entre a questão do afeto, do sexo, porque está a parte do descobrimento, e aí, você beija por fachada, que foi o meu caso, tem os namoricos de fachada ou você assume essa identidade muito cedo, né? E sofre tudo que tem que sofrer ali (...). Talvez, como meio tático, você ser um LGBT com diploma é uma outra conversa, porque se eu fosse só uma LGBT “pão com ovo¹³”, pode bater, pode xingar o que quiser, mas se você tem um diploma já, você sabe que você está falando. Tem o mesmo no âmbito da escola, isso é muito pesado. Mesmo no âmbito da escola. Você entende que você ser uma boa aluna é a única forma de você ser protegida, salvaguardada. Sacarem, tipo, é o que te protege, de certa forma, é o que te faz com que a professora tipo te defenda e não deveria. Não deveria ser necessário isso, né? Você deveria ser defendido que você é gente. Mas no
--	--

¹² Termo utilizado para designar o ensino fundamental.

¹³ Termo preconceituoso para referir-se ao jovem gay pobre e afeminado da periferia.

	fundo, no fundo, você tem que ser assim. A poderosa “pica das galáxias ¹⁴ ” que não tira a nota baixa, o que gera uma autocobrança insana, um perfeccionismo e o nível de detalhe, de autossabotagem, de quando você não consegue render nesse nível. É bem complexo, porque você acha que a qualquer momento você vai ser descartada se não for ‘boa o suficiente’.”
Érika	<i>*Não houve uma resposta concreta passível de categorização durante a entrevista*</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os sentimentos que as entrevistadas vivenciaram durante a educação básica são parecidos. Todas, em algum momento durante os estudos na educação básica, se identificavam com algo que fugia dos padrões que a sociedade colocava ou o próprio ambiente escolar as identificavam como algo "diferente", não necessariamente como mulher trans. Telma, Maite, Roberta e Érika já se identificavam como mulheres trans, enquanto Luana e Bruna começaram a ter esse reconhecimento próximo ou no ensino superior. Junqueira (2013), traz que mulheres transexuais enfrentam uma “rede de exclusão” dentro da educação básica, por meio de diversas formas de opressão e processos de segregação, como: experiências de chacota, ridicularização e humilhação. O que corrobora com todas as entrevistas, já que todas relataram uma certa violência sofrida dentro da escola durante a educação básica.

Luana é a única que não relata algo verbal ou físico, apenas uma pressão, que já é um estímulo da sociedade de que “meninos tinham que se relacionar com meninas”, impondo essa necessidade dela se relacionar com outras meninas, já que durante os estudos na escola de educação básica ela ainda não se identificava como uma mulher trans.

As outras entrevistadas sofreram tipos de violências em um grau muito maior: Telma era vista como aberração, se sentia muito mal em ir para a escola pois era um local onde sofria agressões verbais e físicas; Maite chegou a repetir de ano pelo *bullying* e preconceito vivido na escola, tendo relatado um episódio em que nove meninos se juntaram para bater nela; Bruna sofreu agressões verbais, com xingamentos com palavras como “bicha”, “baitola”, entre outros, além da exclusão de qualquer ciclo social dentro da instituição escolar; e Roberta também sofreu a

¹⁴ Termo utilizado para designar que uma pessoa é muito boa em alguma coisa, domina algum assunto ou algum tema.

exclusão de alguns ciclos de amizades, em razão de seu período de transição ocorrer durante a educação básica, mais especificamente, dentro do ensino médio.

Por consequência dessas agressões, algumas delas adotaram mecanismos de defesa e de sobrevivência dentro de um ambiente tão preconceituoso. Telma fazia uma "troca de favores", em que ela, por ser uma criança muito estudiosa e com notas boas, passou a ensinar matemática para alguns dos alunos que a agrediam, com o intuito de não sofrer mais as agressões; Maite buscou refúgio em uma professora que a incentivou a estudar e também ensinou a ela sobre questões de gênero e sexualidade; e Bruna cita também um refúgio por parte dos professores do ensino médio, por ser uma ótima aluna e ter as melhores notas da turma, o que a fazia ter a necessidade de continuar a ser sempre uma ótima aluna, para obter esse tratamento especial dentro da instituição.

Entrando na segunda categoria intermediária da categoria principal referente à vivência na educação básica, o Quadro 13 traz os relatos das entrevistadas sobre o desempenho escolar e o tipo de escola por dependência administrativa em que estudaram.

Quadro 13 - Desempenho escolar e o tipo de escola que estudou

Luana	"Então, eu estudei por muito tempo numa escola particular em São Paulo, porque eu morei em São Paulo, então eu estudei em escolas particulares até aproximadamente a sétima série. Quando eu cheguei na sétima série, minha família veio para cá e daí, quando a gente chegou aqui, eu passei a estudar em escola pública. Eu fiz a oitava série e o primeiro ano do ensino médio numa escola pública. Quando eu fui para o segundo ano do ensino médio, eu fui para uma escola filantrópica aqui de Sorocaba, que é o Politécnico. E na época ela funcionava meio que como uma escola pública, porque todo mundo que entrava ali era com bolsa. Quanto ao desempenho escolar, sempre o melhor de todos. As melhores alunas da sala, se não a melhor, porque a gente sente a necessidade, enquanto pessoa LGBT, sente a necessidade de validar a nossa existência e validar o respeito que a gente quer das outras pessoas, de maneiras diferentes, daquelas que as outras pessoas têm respeito delas. E eu sempre tento validar o respeito que eu queria através do meu desempenho nas coisas
-------	--

	e também mostrando que eu era uma pessoa que tinha um conhecimento legal. Então, na escola, por exemplo, eu sempre queria ser a melhor aluna da sala, se não uma das melhores, justamente para impor algum respeito ali na sala de aula, porque a maior parte dos alunos, eles já me viam como uma pessoa que podia ajudar eles a estudar, a ter um desempenho um pouco melhor, né? Eu lembro que em todas as provas, durante toda a minha vida. Na escola, sempre sentava todo mundo na minha volta, sabe? Eu corri atrás de ter um desempenho acadêmico muito bom na escola, era uma maneira de eu validar a minha existência e o respeito que eu queria ter. Então, eu sempre fui uma das melhores alunas da sala”
Telma	"Estudei em escola pública, estudei aqui no Senador Vergueiro, fiz o meu ensino fundamental. Depois fiz uma parte do ensino fundamental na escola Francisco Euphrasio Monteiro e depois fiquei no Achilles de Almeida, que era uma escola municipal. Eu sempre fui considerada uma pessoa muito inteligente, assim. Mas tiveram algumas caídas sim, de 9 para 6,5, sabe, e eu hoje entendo que era tudo por conta dessa fase de violência que eu sofri. Mesmo assim, foi nada que me prejudicou, a ponto de repetir de ano, mas era um agravante.”
Maite	"Escola pública. Meu desempenho foi muito maravilhoso, menos nessa quarta série que eu repeti de ano, mas eu me destacava na escola do pré ao terceiro ano.”
Roberta	"Sempre em escola pública e eu sou virginiana, então sou muito perfeccionista, muito detalhista. Então, o meu desempenho poderia ter sido muito melhor, mas é porque é da minha personalidade. Eu sou uma pessoa curiosa. Eu gosto de ler. Eu gosto, por exemplo, eu aprendi a falar inglês sozinha só ouvindo música, assistindo série, assistindo filme, então sempre fui uma pessoa que eu sempre gostei de aprender, então eu não permiti que o que estava acontecendo ao meu redor naquela época me afetasse. Então, eu sempre tive notas boas, tanto no ensino médio como na universidade.”
Bruna	"Ensino fundamental todo foi público e no médio foi técnico. Meu desempenho sempre foi muito bom, ótimo, exemplar. Perfeita, nunca tirei um 8 na vida e se tirasse eu chorava e pedia para minha mãe conversar com a professora na escola, ficava sem dormir e tudo.”

Érika	"Estudei em escola pública a vida toda e meu desempenho sempre foi alto, acima da média."
-------	---

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à questão do tipo de escola por dependência administrativa em que as entrevistadas estudaram, Telma, Maite e Érika cursaram a educação básica toda em escola pública, Luana estudou até o sétimo ano em escola particular e depois foi para a escola pública, ingressando no segundo ano do ensino médio em uma instituição filantrópica de Sorocaba, e Bruna fez o ensino fundamental todo no sistema público e foi para uma escola técnica durante o ensino médio, não esclarecendo se este era em escola pública ou privada.

Todas as entrevistadas relataram que o desempenho escolar delas sempre foi muito bom durante a educação básica, tirando alguns eventos que contribuíram para uma piora nesse desempenho, como, por exemplo, Maite, que repetiu a quarta série em razão do *bullying* e preconceito que sofreu dentro da instituição escolar, e Telma, que sofria violência dentro da escola e, por esse motivo, a média de suas notas, que era 9, começou a cair para 6 e 6,5. Isso corrobora com o descrito por Mota e Pordeus (2023), que afirmam que a LGBTfobia sofrida por essas mulheres acarreta em diversos danos, que possivelmente se manifestam, também, no desempenho escolar de estudantes LGBTQIAP+. Luana complementa que há uma necessidade de pessoas LGBTQIAP+ se destacarem dentro do ambiente escolar como uma maneira de validar sua existência e gerar um respeito das outras pessoas em razão de suas orientações sexuais e/ou identidades de gênero.

E, para finalizar as categorizações intermediárias da categoria principal relacionada à educação básica, o Quadro 14 traz as respostas referentes à possibilidade de utilização de espaços coletivos.

Quadro 14 - A possibilidade de utilização de espaços coletivos

Luana	(* A locutora não se reconhecia como uma mulher trans na época, por isso questionei se, hipoteticamente, ela conseguiria utilizar os mesmos espaços, naquela época*) "Reconheço a dificuldade a mais que eu poderia ter tido a partir disso, porque eu vejo bem a diferença que foi na minha vida, em todos os ambientes em que eu convivo, o momento em que eu pedi para ser tratada no feminino e,
-------	--

	também, tenho os relatos das mulheres trans que eu conheço, que saíram da escola ainda no ensino fundamental para poder viver aquilo que elas eram em essência. E eu vejo essa diferença que existe na dificuldade que foi colocada ali para cada indivíduo. Acho que sim, se eu tivesse já naquele momento, explodido uma identidade feminina dentro de mim. Eu acho que teria sido mais difícil.”
Telma	“Não, não nessa época, não. Eu tinha que sair 5 minutos antes do sinal para ir ao banheiro, por exemplo. Depois, quando voltava, as vezes não podia entrar na sala de aula porque o professor já tinha fechado a porta. Porque eu esperava todo mundo sair do banheiro para usar, ou às vezes, por exemplo, na hora da saída, tinha que sair correndo para os meninos não saírem correndo atrás de mim para ter uma distância para não apanhar na saída. Então eram essas situações e tudo isso fazia com que a escola para mim fosse um martírio.”
Maite	<i>*Não houve uma resposta concreta passível de categorização durante a entrevista*</i>
Roberta	“Não sofri dificuldade no ensino médio. Era bem desconfortável, porque eu já tinha começado a transição, já fazia tratamento hormonal e no ensino médio foi bem desconfortável no colegial, porque já vinha de pessoas que já me conheciam, porque eu estudei em Barueri, que é do lado de Osasco. Eu estudei da quinta até a oitava série, depois eu fiz o primeiro, segundo e terceiro colegial, também em Barueri, que é do lado de Osasco. Como já fui vindo da quinta série, então, tipo assim, as pessoas foram me conhecendo, então a escola se prontificou a entender mais o meu lado trans. Eles mudavam o meu nome na chamada para colocar o meu nome, que eu queria ser chamada mesmo eu não tendo trocado de nome ainda.”
Bruna	<i>(*A locutora não se reconhecia como uma mulher trans na época, por isso questionei se, hipoteticamente, ela conseguiria utilizar os mesmos espaços, naquela época*)</i> Imagina, eu acho que inclusive eu não me visibilizei, não transicionei porque eu não me entendia, mas porque eu não tinha referência, né? E em algum momento, se isso passou pela minha cabeça, eu acho que teria sido brutal. Eu acho que eu teria virado uma estatística. Eu acho que eu teria sofrido o

	que todas as gatas sofreram. Eu acho que eu nunca consegui por isso no papel, ou falar isso para mim, mas eu tinha muito claro assim, porque, tipo, existiam conversas dos meus pais sobre eles separarem por conta de mim. Então se meus pais vão separar, o que que eles iam fazer com a gata? Eles iam me expulsar, ia passar por todos os processos, então eu acho que eu também tranquei o cu ali e passei, entendeu? Então, assim, eu não ia, eu não sobreviveria um dia no Dionysio¹⁵, tu não sobrevive quando é uma bicha poc poc¹⁶ saltitante, imagina como uma travesti. Assim, não tinha condições, 2000, sei lá, transicionar ali em 2007, nossa, na escola. <i>Impossible</i>. Se na universidade de 2014 já foi difícil, 2014 e 15 imagina uma década atrás, o que era o debate de homossexualidade em 2007? Nome social, vixe, estava longe demais. Não ia ter como. Então eu provavelmente teria virado uma estatística, não teria concluído ensino médio, não teria entrado no ensino superior. Não teria usufruído de nada. Provavelmente teria se tornado a gata que foi expulsa e foi para a prostituição. Minha família não ia dar conta. Nunca deu. Até hoje não dá conta. Então teria me expulsado assim, certamente teria me convidado a retirar ou me expulsado muito nova ali, com meus 10/11 anos, eu não acho que a minha família seguraria o babado ou teria causado um rebuliço e, por outro lado, a escola também não ia saber lidar. De 2007, assim, caso, sabe, acho que tem poucos casos dessa época. Queria conhecer gatas que estudaram e foram felizes, mas assim, acho que eles não existem. Se existe, são casos muito pontuais."
Érika	"Durante a educação básica não era possível utilizar os mesmos ambientes de maneira confortável, fui sentir conforto apenas quando entrei na universidade."

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Benato e Braga (2019), a transfobia é um fenômeno que ocorre cotidianamente nos espaços escolares, pois a escola é apontada como um dos espaços que mais é interditado para as pessoas travestis e transexuais.

¹⁵ Nome utilizado para se referir à Escola Estadual Professor Dionysio Vieira, que Bruna frequentou durante o ensino fundamental.

¹⁶ Termo preconceituoso para referir-se ao jovem gay afeminado.

Como nem todas as locutoras se identificavam como mulher trans durante a sua trajetória na educação básica, foi elaborado o questionamento, para as que não tinham ainda essa percepção, se hipoteticamente elas acreditam que conseguiriam utilizar os mesmos espaços que as pessoas cisgêneros.

Telma, Roberta e Érika, que já se reconheciam quanto à sua identidade de gênero, negaram a possibilidade de utilizar os mesmos espaços que mulheres cis de maneira confortável. Telma relata que as situações de violência que sofria na escola faziam com que tivesse medo de utilizar os espaços coletivos, de forma que adotasse medidas como sair cinco minutos antes do sinal para ir ao banheiro ou esperar todo mundo sair dele para poder usar, além de ter que sair correndo quando acabasse a aula para não sofrer alguma agressão; Roberta começou a transição dentro do ensino médio e percebeu uma dificuldade inicial pelo despreparado da instituição, o que gerava desconforto em utilizar os espaços coletivos; por fim, Érika só cita que não foi possível utilizar os mesmos ambientes coletivos de maneira confortável na educação básica e que só foi sentir conforto na utilização quando ingressou na universidade.

Já Luana e Bruna não se reconheciam quanto à sua identidade de gênero e, dentro de uma situação hipotética, elas não enxergaram a menor possibilidade de utilizar os mesmos espaços coletivos que mulheres cis durante suas trajetórias na educação básica. Luana reconhece que ela apresentaria dificuldades na utilização dos espaços se exigisse o tratamento no feminino, até por experiência anterior que teve em outros ambientes fora da escola, na qual sofreu uma resistência maior quando exigiu esse tratamento, além de conhecer mulheres trans que saíram da escola para poder expressar sua identidade de maneira mais confortável; e Bruna reconhece como seria impossível utilizar os espaços coletivos sem sofrer alguma represália, alegando até que a opressão que sofreria seria tão grande a ponto de evadir da educação básica e cair no mundo da prostituição.

Entrando na terceira categoria principal da pesquisa, iii) Educação superior, em que serão analisadas as vivências dessas mulheres transexuais durante a universidade, houve a definição de quatro categorias intermediárias de análise: iii.a) Rotina na universidade, sentimentos e maneira como era tratada; iii.b) Desempenho acadêmico; iii.c) Espaços para debate e diálogo sobre gênero e sexualidade; e iii.d) Dificuldades para se manter no ensino superior.

A respeito da primeira categoria intermediária, quanto a rotina na universidade, sentimentos e maneira como era tratada, as respostas das locutoras podem ser observadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Rotina na universidade, sentimentos e maneira como era tratada

Luana	"Por conta do meu ótimo desempenho na universidade, as pessoas se mexiam um pouco para tentar me meter no grupo delas. (...), mas na faculdade eu não sofri nenhum episódio de discriminação. E, assim, para que a minha entrevista não dê a entender que eu estou dizendo que isso é uma vivência comum de pessoas, porque eu sei que a minha vivência foi uma exceção, eu sei que a grande maioria das pessoas trans sofrem, e eu também não sofri um episódio de violência, porque nessa época eu não usava o banheiro feminino. Eu nem usava o banheiro, na verdade, porque antes de eu começar a utilizar o banheiro feminino, eu raramente me aventurava a entrar no masculino. (...). Então, eu preferia não fazer nenhum tipo de necessidade, usava apenas o banheiro na minha casa, na casa da minha mãe. Eu simplesmente não usava o banheiro e isso me salvava de ter que sofrer algum tipo de episódio de violência, né? É novamente, eu não sofria nenhum tipo de violência que acontecia. Mas eram os caras mais "bam bam bam" da faculdade que, eventualmente, tentavam se aproximar de alguma forma, vinham perguntar se eu não queria uma carona até em casa, no carro deles, esse tipo de situação."
Telma	"Fui a primeira pessoa trans da faculdade e, infelizmente, a última, porque depois de 4 anos não teve mais nenhuma (...). Em comparação ao acolhimento que tive na educação básica, eu já estava mais fortalecida quanto a questão do nome social. Porque na época não tinha o nome retificado ainda. Aí a questão do nome social, todos os meus amigos de sala tomaram ciência de como era o meu nome morto, porque eles mandavam documentos no nome morto. Às vezes o nome social, às vezes o nome morto. Depois você tinha que levantar e ir lá para corrigir, mas todo o mundo já tinha visto na lista de presença e nas provas. Então foi um embate muito grande ali. Tanto que eu movo um processo contra eles até hoje, né?"

	E quanto a utilização de espaços coletivos eu usava porque eu sou afrontosa, ninguém se atreveu a me tirar, mas não era confortável, não. Eu sei que a minha presença ali foi muito importante, porque eu trouxe minha vivência nas ruas e tudo que eu vi e vivi para dentro da academia porque me agarrei na educação como uma, como uma forma de mudar o meu destino mesmo. E tem dado muito certo. Um fator determinante quando você está ali como presença viva de tudo o que você está lendo e contradizendo muitas coisas também, porque a partir da minha experiência e também da importância de você deixar de ser um objeto a ser estudado, a ser sujeito da sua própria história."
Maite	"Eu fiz minha graduação a distância, mas fiz pós presencial. Era aos sábados, 5 horas, durante um ano e meio. Essa pós-presencial foi a primeira que eu fiz, psicopedagogia institucional. Eu já era transicionada, já era professora, então, assim, já estava bem emancipada, né? Uma pessoa que sabe seus direitos e deveres, seu lugar na sociedade. Então eu não enfrentei problema nenhum, só na hora da defesa, que foi babado, porque eu fiquei sabendo que a minha paraninfa brigou com o cerimonial do curso que eu fiz, porque eles não queriam incluir o nome social, porque no diploma vinha o nome de registro civil ainda, infelizmente. E quanto ao uso dos mesmos ambientes foi tudo tranquilo, sem problema nenhum. "
Roberta	"Na faculdade, foi nesse período que eu estava tentando trocar o meu nome porque estava me causando muito constrangimento. (...) O que acontecia na faculdade: eles colocavam o meu nome social na chamada, mas às vezes quando trocava de semestre, dava algum probleminha lá e voltava para o meu nome de registro. Então, às vezes, algum professor fazia chamada na faculdade, que daí só tinha adulto e não tinha mais nenhuma criança e chamava o meu outro nome. E daí eu ia lá reclamar, a faculdade falava que não iria acontecer de novo e depois acontecia de novo, sabe? E isso, o advogado que fez o meu processo, ele escreveu tudo isso na minha ação lá, né? É no meu processo acadêmico, que realmente era extremamente constrangedor (...). Quando eu estava terminando a faculdade que eu consegui trocar o meu nome, mas mesmo assim demorou. Eu terminei a

	faculdade e depois que eu terminei a faculdade, saiu para alterar os meus documentos. Quanto aos ambientes coletivos, eu usava de maneira confortável, mas mesmo assim ainda tinha aquele constrangimento a ponto de as pessoas virem perguntar, se eu precisava de um banheiro só para mim ou se eu queria utilizar o banheiro dos professores. Eu sei que era uma boa intenção deles, mas isso que meio também segrega as pessoas."
Bruna	"Eu acho que o que eu passei na UFSCar foram os momentos mais felizes e promissores da minha existência. Assim, ter esse processo de me visibilizar de corporificar, de lutar, de resistir, de entender o meu lugar no mundo, de conhecer os meus iguais etc. Além disso, fiz iniciação científica, fiz projeto de extensão, fiz dois intercâmbios, publiquei artigo, viajei para vários lugares do Brasil, para fora do Brasil, aproveitei a universidade ao máximo, fiz parte de movimento estudantil e coletivo LGBT. Mas também foi muito doloroso esse processo de corporificação durante a faculdade, porque eu perdi os meus amigos, eles se afastaram e todo esse processo de violência foi doloroso. E piora quando eu começo a enxergar o campo afetivo, tipo de ver todo mundo a paqueras, aonde o ambiente universitário é o ambiente da paquera, na suruba, da pegação e você percebe que não é o corpo desejado e 'pegável'. Acho que isso é um ponto que pesa, onde você não vê o afeto ali no fim do túnel e você vê todo mundo namorando, comendo e você nunca é uma opção. Ainda tem o desrespeito intelectual, em que você "não pode" fazer considerações sobre coisas que estão sendo postas fora de uma perspectiva transfeminista. (...) as pessoas acham que eu sou formado em gênero, sexualidade. Não, eu sou geógrafa, essa formação de gênero, sexualidade, foi paralela e mais ligada a minha vivência, eu ia para a biblioteca lá sozinha, ia para grupos de estudos, lia além do que tinha que ler da Geografia, porque queria entender os fenômenos espaciais a partir da ótica do gênero e sexualidade. Não é que tinha aula de sexualidade pelos professores de Geografia, que nada. Eu fui ler toda essa, a galera toda, Simone de Beauvoir, Butler, Foucault, os clássicos, os contemporâneos em grupos de estudos, fui ler porque eu comprava, porque eu ia na biblioteca.

	(...) Sempre a 'trava'¹⁷ só pode ser 'trava', não pode ser travesti geógrafa e mestre. Não, você só é travesti, caralho, é só isso que você é, tipo, se resume, é só travesti. E aí você tem que brigar, é uma luta constante para você ser reconhecida desses outros pontos de vista, assim, e eu acho que a universidade também me mostrou isso (...). Quanto à utilização dos mesmos ambientes coletivos que mulheres cis eu acho, diria que sim, eu utilizava todos de maneira confortável, porém eu não me colocava na posição de utilizar os espaços esportivos porque sempre teve retaliação. Outras meninas sempre sofreram retaliação em grupo no <i>Facebook</i>. Sempre houve, por exemplo, uma exposição pública das gatas. (...) eu já fui federada no atletismo e o pessoal sabia, por isso sempre falava para mim, competir tudo pela Geografia, pela UFSCar. Eu nunca fui porque eu entendi que: eu vou jogar, eu vou competir pelo feminino, porque é meu direito competir pelo feminino, mas sempre vai ter violência da torcida. Então, assim, eu nunca me submeti a isso. Eu tenho um outro termo que eu cunho nas minhas escritas em que eu não vou me viabilizar para a violência. Não vou me disponibilizar para violência entender que aquele contexto é de violência."
Érika	"A universidade pra mim foi outro divisor de águas, porque a universidade é elitizada, branca, cis, heteronormativa, o suco do Brasil, da elite brasileira. Então, a universidade pública, ela produz muito conhecimento que corrobora para uma sociedade racista, transfóbica e classista, que mantém os pobres longe, lá na periferia, a universidade faz isso. A parte da universidade que é contra hegemônica, ou seja, que produz conhecimento fora dessa lógica hierarquizante e excludente é pouco sim (...). Porque a minha vida teve um salto de qualidade, inclusive, quando eu entrei na universidade federal, eu fui para moradia estudantil, né? Então, se antes, na casa da minha mãe, por exemplo, eu dormia na mesma cama que o meu irmão, eu tive uma cama, eu tive um guarda-roupa, eu tive um quarto. (...). Então, ao mesmo tempo, eu tinha muitas pessoas que estavam ali que me apoiavam, sabe? Então, a universidade teve esse lugar de choque de classes. Mas também foi o lugar onde eu consegui me sentir confortável para ser quem eu sou (...). Eu fiquei dois anos na UFRS e eu só via a universidade, ia para a sala de aula, fazia

¹⁷ Palavra utilizada como abreviação de travesti, utilizada, em alguns espaços, com preconceito.

	estágio em laboratório, eu fazia vôlei, eu fazia muita coisa dentro do campus. Eu morava no campus. Porém, não aguentava mais ficar no Sul porque é uma região muito racista e juntou com a vontade de voltar para São Paulo e foi quando eu cheguei em Sorocaba. E aí eu aprendi muita coisa lá, mas eu senti uma necessidade, uma inquietação, na época, eu atribuo que era o fato de que eu precisava de uma terapia. Que eu precisava fazer alguma coisa diferente, na época eu também vivia meio andrógena, que em termos atuais se classifica como não binário (...). Com o passar do tempo, eu fui me libertando de todas as amarras que ainda tinham na minha vida, e prestando um gênero cada vez mais feminino, me assumindo mais como travesti. Então, eu conheci Associação de Transgêneros de Sorocaba (ATS), que foi bem importante, e se antes eu tinha bastante apoio, uma rede de acolhimento forte na federal lá do Rio Grande do Sul, a UFSCar não tem uma rede boa, na verdade, é péssima, horrível, deprimente, triste, lamentável. Então, foi ATS que foi o meu suporte, meu suporte psicológico, cultural e alimentar com as cestas básicas. E eu conheci, até deu bastante apoio para eu terminar a faculdade. E nunca tive problema em utilizar os mesmos espaços que mulheres cis utilizavam".
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Todas as entrevistadas apontaram algum tipo de discriminação ou insegurança sofrida durante o ensino superior, menos Luana, que reconhece esse privilégio e condiciona esse cenário “sem discriminação” ao fato de não utilizar o banheiro feminino na universidade, mas relata que os homens da universidade já a direcionavam a uma figura feminina por meio de uma aproximação que poderia ser classificada como uma abordagem sexual, em que eles ofereciam carona ou ajuda, com uma entonação que gerava duplo sentido.

Um ponto em comum entre as locutoras é a respeito do nome social. Telma, Maite e Roberta relatam episódios em que não conseguiam utilizá-lo e gerava constrangimento. Telma, inclusive, move um processo judicial contra a instituição por essa razão, pois apesar de já ter o nome social instituído, as vezes o nome de registro civil ainda aparecia nos documentos oficiais e lista de chamada e ela tinha que sempre ir atrás para corrigir. Maite teve essa dificuldade na hora da defesa do trabalho final da sua pós-graduação porque descobriu que não queriam utilizar seu nome social no

diploma e, sim, seu nome de registro civil. Por fim, Roberta também move um processo judicial contra a instituição em que estudou, pois havia situação de constrangimento em que a instituição colocava o nome social dela na lista de chamada, mas, por algum motivo, durante a troca de semestre, o nome de registro civil voltava, gerando constrangimento a ela.

Quanto aos espaços coletivos, Luana, Maite e Érika não apresentavam desconforto na utilização deles. Já Telma diz que usava esses espaços para já se impor sobre sua identidade, mas classificava como algo desconfortável de utilizar. Roberta tinha insegurança também e a instituição tentava ajudar, propondo um banheiro só para ela ou a utilização do banheiro dos professores, o que ela até entendia como uma ajuda, mas ao mesmo tempo como proposta de segregação. Bruna relata que não sentiu desconforto nos ambientes, mas, seguindo termos que ela utiliza em suas escritas, não se visibilizava para a violência, fazendo com que não se colocasse na posição de utilizar espaços esportivos, pois são um ambiente de represália muito grande com mulheres transexuais, gerando até uma exposição pública para a mulher transexual que utilizasse esses espaços.

Telma também enfatiza a importância da educação para sua vida, pois foi graças ao ensino superior que ela começou a construir uma vida fora da prostituição, tanto que durante o ensino superior ela ainda trabalhava nas ruas, mas, na pós-graduação, ela conseguiu trabalhar formalmente e ter renda o suficiente para se manter.

Bruna e Érika foram duas entrevistadas que tiveram o processo de reconhecimento como mulher transexual dentro da universidade e, também, segundo elas, aproveitaram ao máximo o que as universidades federais que estudaram lhes oferecia. Ambas fizeram intercâmbio, participaram de coletivos e viveram no campus buscando outros conhecimentos. Mas tiveram duas abordagens diferentes quanto à sua vivência na universidade. Enquanto Bruna, uma transexual branca, reconhece esse privilégio de cor/raça, reconhece também a dificuldade no campo afetivo por ser um corpo que não é “atraente” para os outros estudantes, além de ter perdido amigos durante seu processo de corporificação de mulher transexual. Outro ponto foi a dificuldade de fazer considerações que fugissem da perspectiva transfeminista, ou seja, por ser uma mulher transexual, as pessoas esperavam dela apenas discussões sobre gênero e sexualidade, sendo que essa temática foi estudada por ela de maneira paralela a graduação em Geografia que ela cursou, o que a fez perceber que

precisaria brigar para ser reconhecida nos outros pontos de vistas fora do campo da sexualidade. Já Érika classifica a universidade como um divisor de águas, porque é um ambiente elitizado, branco, cis e heteronormativo e ela conseguiu quebrar essa barreira enorme ao ser aprovada no exame de admissão, além de perceber um salto enorme de qualidade de vida por residir na moradia estudantil da primeira universidade que estudou, na região Sul, fazendo com que vivesse no campus. E foi quando voltou para São Paulo que começou o seu reconhecimento como mulher transexual, porém, por estar em uma instituição com uma rede de apoio muito escassa, ela conseguiu apoio para terminar o ensino superior apenas em uma Organização Não-Governamental (ONG), a Associação de Transgêneros de Sorocaba (ATS).

Na segunda categorização intermediária referente à vivência na educação superior, o Quadro 16 explicita as respostas das entrevistadas quanto ao desempenho acadêmico.

Quadro 16 - Desempenho acadêmico

Luana	"Para mim foi muito parecido com o ensino médio. Mesmo assim, falando especificamente das questões da vivência, enquanto uma pessoa trans em descobrimento naquele momento, eu buscava ter um dos melhores desempenhos da sala, senão o melhor, porque eu lembro que teve até apresentações de trabalho em grupo que eu pegava para fazer em <i>PowerPoint</i> e eu colocava umas animações que ninguém mais colocava. E até o professor depois vinha para mim e falava assim, nossa, deixa esse aqui comigo porque eu quero ver o que você fez. Então, eu era uma das melhores alunas da turma, disparada."
Telma	"Período maravilhoso, o meu empenho mesmo foi exemplar. Eu tive notas excelentes e eu acabei me despontando como a líder da sala. O meu TCC foi sobre a importância da atuação da assistente social no acesso e na permanência de pessoas trans nas políticas de assistência e ele foi muito elogiado. Enfim, foi muito bom o meu desempenho, mas também, eu creio isso ao meu esforço pessoal, porque eu levava as videoaulas no celular e ficava ouvindo no intervalo de um cliente ou outro, lá na rua. Não estou

	‘querendo biscoito’ ¹⁸ , mas é uma coisa que dependeu muito do meu esforço mesmo para que eu pudesse chegar e vencer todos os entraves, porque assim, a escola, quando a gente tem essa, a gente sofre essas questões de violência, ela acaba sendo um entrave."
Maite	"Meu desempenho acadêmico sempre foi muito bom, muito bom mesmo."
Roberta	"Eu só tive notas boas na faculdade, não peguei DP ¹⁹ nem nada, meu desempenho acadêmico foi muito bom."
Bruna	"Ilibado, perfeita, nos intercâmbios, tudo. Média 9 aponta alguma coisa que é tipo raríssimo numa federal. A universidade federal tem dois sistemas, que é a nota e o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), então todo aluno entra na universidade com uma pontuação de 20.000. E aí peguei disciplina... se desistir, perde ponto... peguei disciplina, se reprovei, perde ponto... peguei disciplina e tirei nota baixa, perde ponto. Peguei disciplina e teve muita falta, perde ponto. Tudo faz você perder ponto, então você só não perde se tivesse 10 de nota e 10 de presença e que você tem de presença qualquer outra coisa vai se perder, nota e mesmo e é raro assim. Varia entre cursos, mas no geral, 13.000 a 15.000. (...). Eu finalizei a graduação tendo feito mais de 20 disciplinas fora da Geografia, que eu fiz disciplina na Pedagogia, no Turismo, na Biologia, na Física, na Economia. Fiz disciplina em 5 cursos da graduação da UFSCar e mais as disciplinas nos intercâmbios que valem. Da universidade, mesmo com tudo isso, o meu índice de rendimento não ficou abaixo de 17.000."
Érika	"Eu estava entre as três melhores alunas da sala. Eu não tinha nenhuma DP, que é a reprovação, né? Eu não tinha nenhuma reprovação. Eu tinha na época 9,8 de média. Então, isso numa universidade federal. Uma aula na cotista em situação de vulnerabilidade, aquilo era de encher os olhos dos professores, né? Então, eu era cotada para muita coisa, não só Ciência sem Fronteiras, mas estágio. Fiz estágio na botânica, na genética molecular e na educação."

Fonte: Elaboração própria.

Todas as mulheres entrevistadas tiveram desempenho acadêmico muito bom, o que possibilitou ter uma experiência mais diversificada dentro da universidade em

¹⁸ Termo utilizado como sinônimo de ganhar elogio e chamar a atenção para si.

¹⁹ Sigla utilizada para designar a palavra "dependência", reprova em determinada disciplina.

razão desse desempenho, como Bruna e Érika, estudantes de universidades federais, que conseguiram fazer intercâmbio. Telma enfatiza o fato dela estar na prostituição durante esse período universitário, fazendo com que precisasse se esforçar muito mais para poder manter esse desempenho.

Segundo Santos (2023), a universidade possui estruturas cisnormativas e cria entraves para o desempenho de mulheres transexuais e travestis, que passaram a disputar mais fortemente a cotidianidade das universidades. Com isso, a questão de terem bom ou ótimo desempenho na vida escolar se correlaciona à questão da discriminação, pois as entrevistadas demonstram que para fugir do preconceito ou tentar amenizar, ao menos, essa situação, elas precisavam provar para si e para a sociedade que eram boas em alguma coisa.

Na terceira categoria intermediária referente à categoria principal relacionada à vivência na educação superior, o Quadro 17 retrata as respostas sobre a existência de espaços para debate e diálogo sobre gênero e sexualidade na universidade.

Quadro 17 - Espaços para debate e diálogo sobre gênero e sexualidade

Luana	"Para a sexualidade, talvez naquela época, eu lembro que houve professores da área de Ética, de Filosofia, dessas disciplinas voltadas para a Filosofia, de maneira geral, que até traziam esse debate de maneira muito rasa. Está, em algumas falas, humanizar mesmo pessoas que tivessem sexualidades diferentes da heterossexualidade que é compulsória, né? É normativa. Mas nunca houve grandes debates na minha faculdade sobre isto, mesmo entre as pessoas assim, ninguém nunca trazia essa questão para mim, pessoalmente."
Telma	"Não, eu que levei esses temas por ser a primeira transexual dentro da universidade que estudei."
Maite	"Nas disciplinas, sim. Mas sempre como eu fui uma pessoa muito comunicativa, então atraía muito, né? As pessoas virem conversar comigo porque era a única, né? Tinha, acho, que 6 turmas e eu era a única transexual, então as pessoas gostavam de mim, me chamavam pra conversar, pra saber de mim, pra saber do cabelo que chama atenção, né? Porém, quanto à instituição trazer o debate sobre isso, nunca existiu."

Roberta	"Não, nunca teve. Mas tive matéria de Sociologia, eu tive Ética também. Eu tive Sociologia, nem sei porquê. Também é aquelas matérias de injeção linguística. Mas em nenhum momento, ninguém nunca argumentou nada, não teve nenhum tema voltado assim, tipo assim, pessoas trans no ensino superior e tal, pessoas trans no ambiente administrativo, alguma coisa assim. Então sempre é aquela falta de representatividade em tudo."
Bruna	"Havia, mas eu acho que não dentro tanto de sala de aula, com todos os professores, então havia coletivo. Havia dentro do movimento estudantil, seja aí do movimento estudantil de centro acadêmico, do diretório acadêmico (...). Tem uma instância maior, que é nível, curso, nível, campus, nível geral. Tem um, tinha movimento estudantil no movimento estudantil específico, né? Movimento LGBT, movimento feminista, movimento negro sempre teve uma intersecção entre essas pautas. O debate de anti-sexualidade, grupos de estudos e pesquisa de professores específicos e, geralmente, nas aulas desses professores e de outros professores também. Mas eu acho que não tão profundo. "
Érika	"Isso foi todos os lugares que eu discuti sobre gênero. Foram durante a construção da SAADE, da Secretaria de Agências Afirmativas de Diversidade de Equidade. Só assim, só foi a um dos únicos momentos assim para falar sobre gênero. Tive uma professora de psicologia que foi bem importante também foi com ela que eu fiz estágios e fiz vários estágios na área da educação com ela. Eu era bolsista dela, que ela era coordenadora de gênero da Secretaria de Ações Afirmativas de Diversidade e Equidade, a SAADE, da UFSCar. Então, eu ajudei nessa construção. A gente fez várias formações da UFSCar, rodas de conversa, mesas redondas, debates com algumas entidades civis da cidade. Então, a gente levou não só a ATS, mas as promotoras legais populares, a gente levou a lara vereadora, Manu Barros, do Conselho da Mulher."

Fonte: Elaboração própria.

Pereira (2020) cita como é importante a existência de movimentos sociais dentro da universidade, para assim se ampliar a estrutura de discussões em torno de populações minoritárias, no caso desta pesquisa, mulheres transexuais e travestis, de forma que haja uma maior inserção dessa população no ambiente acadêmico. Apesar

dessa importância, as respostas das locutoras mostraram uma situação oposta das vivências que elas tiveram dentro de suas universidades, já que todas as locutoras notaram uma ausência de espaços para debates sobre gênero e sexualidade, fazendo com que a presença delas nesses espaços fosse um motivo para começar a conversar sobre tais questões no ambiente universitário. Luana, Maite e Roberta relatam debates apenas dentro de algumas disciplinas como Sociologia, Filosofia e Ética, mas de maneira bem rasa. Telma ressalta que foi ela quem começou a trazer as temáticas para discussão em razão de ser a primeira (e até o momento da entrevista, a última) pessoa transexual que estudou na universidade em que cursou o ensino superior.

Bruna e Érika, por terem frequentado a mesma universidade, ressaltam a importância dos coletivos dentro da Instituição, pois foram eles que tornaram possível a criação de espaços para diálogo e discussão, a realização de rodas de conversa, de mesas redondas e de debates com algumas entidades civis da cidade.

Por fim, a respeito da última categoria intermediária da categoria principal iii) educação superior, o Quadro 18 traz as dificuldades encontradas pelas entrevistadas para se manterem no ensino superior.

Quadro 18 - Dificuldades encontradas para se manterem no ensino superior

Luana	"Eu acho que a minha maior dificuldade foi ter que correr atrás de uma bolsa para poder concluir minha faculdade, porque o meu pai começou a pagar a faculdade para mim, mas eu lembro que no momento que ele começou a pagar a faculdade ele já conversou comigo sobre talvez não ter a possibilidade de terminar. Então, eu já comecei a faculdade tendo que pensar em alternativas. Eu lembro que eu comecei a faculdade em 2010, tinha acabado de ser lançado o ProUni. E ainda estava começando aquilo de aparecer as vagas de ProUni nos cursos, era meio nebuloso ainda. (...) E daí eu lembro que eu fui na Secretaria da faculdade, conversei sobre o processo, para conseguir uma das vagas de ProUni que até então era bolsa integral, eu estudei, fiz o Enem, como eu ainda estava naquele vapor de estudar muito ainda, trazia toda aquela carga de estudo do ensino médio. Eu tive um desempenho muito bom no Enem e consegui uma das bolsas, uma das pouquíssimas bolsas integrais que tinham, estavam disponíveis lá na faculdade. E foi isso que possibilitou terminar o meu curso de nível superior."
-------	---

Telma	"Então, a minha dificuldade foi primeiro que eu acho o ensino superior e a pós-graduação muito meritocrático. Bem, no ensino superior, eu estava ainda na prostituição, então graças a sei lá quem eu sempre tive muita sorte, sempre tive muitos clientes fixos tal, então isso me dava uma tranquilidade para focar mais no estudo. Lógico que teve uma pandemia no meio, né? Então, assim, tudo isso foram fatores que agravaram isso, mas nada muito que me fizesse desistir da pós, e no mestrado, se eu não tivesse conseguido a bolsa da Capes, eu talvez não tivesse chegando à reta final, talvez eu tivesse continuado na prostituição."
Maite	"Então você sabe que foi a única forma de eu conseguir fazer, foi a questão financeira que eu pude pagar, né? Eu nunca tive apoio do meu pai, eu passei em Direito muito bem, numa faculdade tradicional aqui em Sorocaba. Prova dissertativa, super pesada (...) Depois que eu estava já na Prefeitura eu podia pagar, né? Aí que eu fui fazer a Pedagogia, então foi nessa modalidade que eu podia pagar. Eu não podia pagar as tradicionais, que dava o curso diário, que era uma mensalidade pesada e mais distante, e essa faculdade era aqui próxima da minha casa e no Centro, então era conveniente para mim e era uma vez na semana e eu tinha autonomia de poder estudar em casa."
Roberta	"Assim, na época eu já trabalhava, o que era muito cansativo, porque eu saía do serviço e ia para a faculdade, foram 4 anos assim. Então, financeiramente, eu tinha o suporte do meu próprio trabalho. Mas como eu fiz Enem, depois eu fiz ProUni, lá me candidatei e consegui 50% de bolsa, os outros 50% eu fiz pelo FIES. Eu pago até hoje, me formei em 2016 e pago FIES até hoje."
Bruna	"Financeira, com certeza. Todo tipo de questão financeira eu acho que só começou a mudar porque quando eu entrei muito nesse lugar de falar para minha mãe que queria ser cientista e que precisava aproveitar a universidade. Ela propôs que precisava ajudar em casa, mas eu sabia das dificuldades da época e, por isso, busquei trabalho para ajudar. Então, a primeira coisa que eu fiz foi no início da graduação, eu tentei trabalhar no Burger King e durei 21 dias. Não aguentei. Eu já tinha passado por uma universidade, né? Eu fui bolsista na PUC Paraná, morei em Curitiba, tudo... quando eu volto, tipo, já não tinha essa lógica capitalista embutida. Então eu fui dar aula no estado, que era um medo, porque o estado pega assim, sei lá, você entrou hoje,

	amanhã você já pode estar dando aula no estado. E, principalmente, sendo da licenciatura. Então eu fui dar aula no estado, foi traumatizante. E aí eu deixei a aula do estado quando eu comecei a receber bolsa de iniciação científica, que era 400 reais na época (...). Como também os vínculos são muito frágeis quando você é uma pessoa trans, acho que isso é uma dificuldade também: a afetiva, além da dificuldade psicológica e saúde. Então, sei lá, a universidade não tem terapia, urbanização, não tem um atendimento especializado para você, não que deveria ter um ambulatório trans, mas ela também poderia ser uma extensão desse ambulatório dentro da universidade ou ser uma ponte de encaminhamento para esse serviço que não existe, não em Sorocaba, então fica difícil, mas também é complexo isso, não ter se relaciona muito com a questão do financeiro da universidade, não tem cota específica para bolsa, assistência estudantil para pessoas trans.
Érika	"Financeira. Tinha que dar uma economizada ali, né? Tipo, morar numa República para poder estudar. Para mim foi um outro mundo, um outro planeta e eu passei muita dificuldade na universidade, então até eu conseguir me estabelecer, foi difícil, eu entrei por todas essas cotas: eu entrei por afrodescendência, eu entrei por escola pública e renda, por ser pobre, só que demorou muito, né? O processo para identificar os estudantes em vulnerabilidade demorou 4 meses. Então, demorou muito, então, mais tempo assim eu passei muita dificuldade, muita, muita, muita, muita, muita, muita, tipo, chegava final de semana e eu morava com uma amiga, que atualmente é advogada, a gente passava um final de semana com um miojo.

Fonte: Elaboração própria.

Pelos relatos, percebe-se que todas as entrevistadas apontaram a mesma dificuldade para se manter no ensino superior, que é a questão financeira, cada uma com sua intensidade de dificuldade.

Luana teve dificuldade e foi atrás de uma bolsa para poder concluir seu curso, já que seu pai garantiu que não conseguiria bancar o ano letivo todo e como, na época, tinha acabado de ser lançado o ProUni, ela teve que fazer o ENEM de novo e se dedicar para conseguir uma bolsa integral na instituição em que já estudava, a qual tinha um número escasso de vagas para bolsistas do ProUni. Telma ainda estava na prostituição durante o ensino superior e apenas conseguiu se manter na graduação

por conta dos trabalhos na rua e dos clientes fixos que ela sempre teve. Maite tinha condições de pagar um curso, porém teve que se adaptar a um curso de modalidade mais barata que conseguisse arcar, como foi o caso da graduação a distância que ela fez, já que ela não podia pagar um curso presencial, que é mais caro na grande maioria dos casos. Roberta ressalta que só conseguiu realizar o curso de ensino superior em razão do ProUni, que concedeu 50% de bolsa para ela. Bruna teve que procurar emprego para poder se manter fora de casa, trabalhou em uma rede de *fast food* por alguns dias e depois surgiu oportunidade em lecionar no estado, emprego em que também ficou pouco tempo, fazendo com que ela só se estabilizasse quando começou a entrar na área de pesquisa, com a iniciação científica. Outra dificuldade que ela aponta é a falta de estrutura especializada para transexuais dentro da universidade, que não tem terapia, urbanização e atendimento específico na saúde para essa população. E, por fim, Érika, que entrou na universidade pela Lei de Cotas, se enquadrando em diversos requisitos por ser parda, estudante de escola pública e ter renda abaixo de 1,5 salário mínimo, passou muitas dificuldades no começo, até se estabelecer. Ela ressalta, ainda, a demora da Instituição no processo de identificação dos estudantes em vulnerabilidade. O ponto de Érika é complementado por Scote (2017), que explicitam a necessidade de políticas de permanência voltadas exclusivamente para a população trans, já que as políticas de cotas utilizadas são baseadas na questão da renda ou raça/cor delas e não da identidade de gênero, fazendo com que não analisem de maneira concreta a real situação de suas vivências como mulheres transexuais.

Por fim, a última categoria principal apresentada se refere ao conhecimento de políticas públicas afirmativas, a qual será dividida em quatro categorizações intermediárias: iv.a) Concepção de política pública; iv.b) Utilização de política pública para ingresso e permanência na universidade; iv.c) Conhecimento sobre política pública educacional voltada para a população LGBTQIAP+ e; iv.d) Conhecimento dos seus direitos como cidadãs.

Começando pela primeira categorização intermediária, o Quadro 19 traz os relatos das entrevistadas sobre concepções de políticas públicas:

Quadro 19 - Concepção de política pública

Luana	"A concepção de política pública é aquilo que é aplicado por um governo ou por uma gestão pública que tenha por objetivo atingir partes da sociedade de maneira positiva."
Telma	"As políticas públicas, vêm, para as mulheres transexuais, em modo contagotas. Ainda não são pensadas dentro da nossa realidade. (...). Pensando nesta política, veja o quanto não é acessível, a própria questão da retificação do prenome e gênero, não é acessível. Existe, mas não é acessível porque não é processo gratuito e porque a pessoa tem que ter o mínimo de conhecimento de informática para que ela possa chegar num site e imprimir as certidões (...). Então, assim, são essas e outras coisas que eu digo que, que as políticas não são pensadas dentro da nossa realidade, não são executadas de maneira que garantam que você tenha o respeito à sua identidade e a sua realidade".
Maite	"Eu sou servidora pública e como eu estou ocupando um cargo comissionado de coordenadoras, inclusive de política para a diversidade e na assistência social, eu acabo propondo e desenvolvendo políticas públicas. A gente tem um plano LGBT que foi construído, onde tenho pais de LGBTs que trabalhamos a noite com eles sobre a questão de vínculo, né? Fortalecimento de vínculo, convivência com as pessoas LGBT, os pais LGBTs que estão nesse processo de entender, de compreender, de aceitar, né? E precisam de acolhimento. É um projeto maravilhoso. E também acompanho a comissão permanente de estudos da política de saúde pública dentro do município de Sorocaba para a população LGBT."
Roberta	"O SUS me ajudou muito, então essa política foi muito boa. Acredito que hoje está mais aberto para se dialogar, principalmente com o governo, sobre políticas. E sobre essas políticas trans, tem que melhorar muita coisa, né? Tem que dar esse acesso para as pessoas trans com mais facilidade, pois é uma minoria mais fragilizada, que sempre acaba na prostituição ou nas drogas. É, tem que ter um pouco mais de oportunidade para pessoas trans, as empresas terem incentivo para contratar pessoas trans, vejo porque de todos os trabalhos que passei, eu fui a única trans na equipe".

Bruna	"Ai, vamos lá, eu acho que tem uma parte que é o movimento social. E o movimento social organizado de travestis e pessoas trans não deve entender a política pública como a única saída, apesar de ser uma das mais valiosas, porque a gente vive num estado democrático de direito. Entendo da necessidade de, mas eu não acho que é uma saída. Exclusivamente eu entendo política pública no sentido, principalmente da garantia de direito, não é? De reconhecer a nossa humanidade, a nossa civilidade, a nossa cidadania, principalmente a cidadania. Você ter direitos é você reconhecer enquanto cidadã."
Érika	"Mas para mim, política pública é de inclusão. Exemplo, sempre recebi apoio das políticas de inclusão, então, desde o ensino básico, desde o material escolar, o Leve Leite, que hoje em dia é uma política que não existe mais, mas que na época foi muito importante para minha família. Os projetos que teve na escola básica, como aluno, monitor, meio ambiente. Que são de inclusão, também."

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se, no geral, pelas respostas apresentadas, que as entrevistadas possuem bom entendimento referente à concepção de políticas públicas. As respostas das entrevistadas condizem com duas definições de políticas públicas apresentadas no Quadro 1, a de Peters (1986), que afirma que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente e que influenciam a vida dos cidadãos, e a de Laswell (1958), que conceitua políticas públicas como decisões governamentais baseadas na análise de questões de um problema na sociedade. Então, das seis entrevistas, três relataram exemplos de política pública para poder descrever melhor a concepção que elas têm sobre o assunto, mas todas têm o mesmo viés de uma descrição que política pública serve para garantir seus direitos, fazendo com que pessoas que a utilizem tenham seus aspectos sociais humanizados.

Maite relata suas experiências como servidora pública em Sorocaba, em que ajuda a debater sobre diversidade e assistência social para, assim, desenvolver política pública voltada para população LGBTQIAP+; Roberta cita o Sistema Único de Saúde (SUS) no seu processo de harmonização e como foi importante para ela, na época, ter toda assistência gratuita, mesmo que apresentando algumas dificuldades quanto ao uso do nome feminino; Érika cita as políticas sociais que estruturam a

trajetória de ensino das crianças e enfatiza a característica inclusiva nessas políticas; Luana e Bruna ressaltam o caráter da gestão pública em atingir partes da sociedade de maneira positiva na busca pela garantia de direito; e Telma faz crítica quanto a escassez de eficiência das políticas públicas para as mulheres transexuais.

Quanto à utilização de política pública para ingresso e permanência no ensino superior, o Quadro 20 traz os relatos apresentados pelas entrevistadas.

Quadro 20 - Utilização de política pública para ingresso e permanência na universidade

Luana	"Utilizei o ProUni. Eu acho que se eu bem me lembro, foi na própria faculdade mesmo. A gente via a notícia, né? Via a propaganda dos programas na TV, mas eu nunca tinha me atentado. E aí eu lembro que na própria faculdade, em algum momento, foi comentado sobre. Acho que entre os alunos da turma, assim, tipo 'tá chegando, agora têm bolsas para a graduação'. Agora que se você fizer o Enem, dá pra conseguir a bolsa e tal. Aí a gente correu, se informar, eu fiz a prova, eu consegui a bolsa."
Telma	"Na graduação eu não utilizei política pública, mas na UFSCar eu sou bolsista CAPES no programa de mestrado de lá e eu soube dela porque é quando, quando a minha amiga que me falou do mestrado ela que disse, né e aí? Depois o próprio programa tem as bolsas, e aí? Me inscrevi, fiz a inscrição e só garanti. Eu acho que um fator determinante para que eu pudesse ser contemplada com a bolsa foi que eu já tinha muita publicação, né? Já tinha um Lattes bem movimentado, por isso que eu chamo o processo de meritocrático, porque se eu não tivesse nenhuma publicação, se eu não tivesse esse ponto, só a política de inclusão não ia me garantir o acesso."
Maite	"Não utilizei política pública para entrar no ensino superior"
Roberta	"Utilizei FIES e o ProUni. Soube delas por causa da faculdade. Na faculdade, desculpa, no caso do ensino médio, do colegial, todo mundo já comentava, né? Que era para fazer o ENEM e obter uma nota boa, para poder se candidatar lá no ProUni, e ter a possibilidade de tentar duas faculdades, né? Dos cursos que você quer."
Bruna	"Utilizei ProUni. Eu soube da existência dela na escola."
Érika	"Utilizei a Lei de Cotas e eu soube da existência dela no cursinho."

Fonte: Elaboração própria.

Tirando Maite e Telma, todas utilizaram alguma política pública para entrar na universidade. Telma, apesar de não utilizar para ingresso em curso de graduação, enfatiza sua experiência enquanto bolsista no mestrado, em que só foi possível largar a prostituição e se dedicar à pós-graduação em razão da bolsa oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já Luana, Roberta e Bruna utilizaram ProUni para entrar na universidade e Roberta utilizou-se também do FIES, tendo em vista que sua bolsa no ProUni era parcial. Apenas Érika utilizou a Lei de Cotas para entrar na universidade. Além disso, quase todas as mulheres souberam da existência da política pública durante a educação básica, apenas Luana obteve essa informação durante a sua graduação.

A necessidade de política pública para a entrada na universidade reforça a visão de Silva (2009) que frisa que, para se alcançar o objetivo de democratizar a educação, a fim de gerar uma qualidade social maior na educação, deve existir políticas de acesso e permanência para a população socioeconomicamente minoritária.

Na categorização quanto ao conhecimento sobre política pública voltada para população LGBTQIAP+, o Quadro 21 traz os relatos das locutoras.

Quadro 21 - Conhecimento sobre política pública educacional voltada para população LGBTQIAP+

Luana	"De maneira geral, hoje em dia não, eu acho que pontualmente, por exemplo, existem dentro de universidades públicas programas de pós-graduação, por exemplo, que adotam internamente uma política pública de cota para pessoas trans, como na UFSCar aqui, e acho que na Unesp tem também. Vejo a importância dela, a gente está falando de uma população que vem sendo excluída do ensino da base, né? Eu acho, inclusive, que a gente precisava promover um aumento do conhecimento da população em geral sobre pessoas trans, porque somente sabendo da existência das pessoas trans e da existência, inclusive de pessoas que já manifestam sua identidade na infância, é que a gente poderia garantir ambientes de acolhimento para essas pessoas".
Telma	"Então, tem os cursinhos preparatórios que eu acho que é uma política. Mas assim, dentro das escolas, eu vejo as escolas que eu tenho visitado, tem alguns profissionais que estão se debruçando para garantir o respeito ao

	nome social. Tem algumas empresas também que pensam na questão do acesso da empregabilidade, mas porque as ações valorizam quando você tem adversidade. Sei que, por exemplo, na UFSCar, tem a questão de cotas também."
Maite	"Isso das cotas, que é um movimento que tem para as pessoas trans. Algumas federais já têm e está tendo um movimento em particular em que a gente pode fazer uma analogia que foi da cota racial, então tem algumas universidades que estão fazendo a questão da cota para as pessoas entrarem no superior e cota também para processo de mestrado, né?."
Roberta	"Não vislumbro a existência de políticas educacionais voltada para população LGBTQIAP+, mas vejo a importância, porque a sociedade acaba marginalizando e empurrando essas pessoas para a marginalização."
Bruna	"Sei das cotas, onde tem em algumas universidades, como a Federal da Bahia, e no Sul, tem em Santa Catarina, que aprovou hoje, né? Além dos programas de pós que estão espalhados, geralmente na humanidade, onde a autonomia é do PPG, então o PPG decide a mesma coisa na universidade, decide por si sobre a graduação."
Érika	"Tem só o TransCidadania, que é da cidade de São Paulo. Mas para política educacional, eu não lembro, preciso dar uma pesquisada."

Fonte: Elaboração própria.

Roberta foi a única que não citou alguma política educacional voltada para população LGBTQIAP+.

Érika, apesar de acreditar que não se trata de uma política educacional, menciona o TransCidadania, que surgiu no município de São Paulo, no governo do ex-prefeito Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, o qual é bastante amplo e trabalha em várias frentes, inclusive na elevação da escolaridade das travestis e das mulheres e homens transexuais em situação de vulnerabilidade social.

As outras entrevistadas citaram de maneira unânime as cotas para as pessoas transexuais, que existem em algumas universidades nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação, sendo determinadas pelas próprias universidades. As duas políticas citadas foram demonstradas na seção 3.4 desta pesquisa, que trata de políticas públicas para mulheres transexuais e travestis.

Telma também menciona os cursinhos preparatórios, porém estes não se caracterizam como uma política pública educacional, pois segundo Zago (2008), apesar de eles também terem a proposta política da democratização do acesso ao ensino superior, surgem dentro de setores organizados da sociedade, com projetos liderados pelos diretórios acadêmicos, que normalmente contam com a ajuda de estudantes de graduação e de pós-graduação.

E, por fim, as locutoras foram abordadas sobre os conhecimentos de seus direitos como cidadãs, o que é explicitado no Quadro 22.

Quadro 22 - Conhecimento dos seus direitos como cidadãs

Luana	"Tenho conhecimento, sim, enquanto pessoa individual, tanto já tive que processar o estado e é um processo do qual eu não tive resultado, porque durante o nosso processo de retificação do pronome civil a gente faz a retificação dos documentos básicos de maneira muito fácil. Mas existe toda uma série de outros cadastros que surgiram de desdobramento da nossa documentação. Só se viu ao longo da nossa vida que não se identificam automaticamente a partir da identificação dos nossos documentos básicos de identificação. E a gente tem que ir correndo atrás disso ao longo da nossa vida."
Telma	"Tenho conhecimento, sim. Respeito, então, enquanto ATS a gente está sempre participando dos grupos dos conselhos, sempre cobrando, né? Sempre em contato com vereadores que possam contribuir assim dessa maneira. Mas a gente acompanha pelos sites mesmo, pelas notícias, pelos relatos de vivências."
Maite	"Fui aprender na pele mesmo, pelo sofrimento, né? Porque a pessoa trans, ela quando saiu na rua, ela já tem que ser empoderada, encorajada e questionadora, e é todo um processo também para você conseguir isso, né? Ir atrás da informação. E tal, hoje como a gente está na era da informação, a gente acaba aprendendo tudo na internet. Na minha época, claro também, a gente tem que ir atrás de material impresso, cartilha, uma associação como referência, que possa trabalhar direitos humanos que nem existiam. Então, resumidamente, foi através desses acessos. Hoje está muito mais fácil, muito mais rápido".

Roberta	"Não, mesmo hoje, depois de percorrer toda essa trajetória na minha vida, realmente eu não tenho. Não tenho. Por exemplo, se hoje eu como pessoa trans, eu fosse fazer um segundo curso superior, eu não sei se eu tenho algum incentivo, alguma coisa assim dessas políticas públicas, entende? Tanto que para eu cobrar algo do estado eu preciso me enturmar mais nesses casos, eu queria me envolver mais com isso, mas acabou meio que ficando, acabei não me envolvendo, acho que é um projeto a longo prazo".
Bruna	Sim, eu adquiri esse conhecimento dentro da universidade, graças aos núcleos estudantis que eu fazia parte. Isso me fez adquirir conhecimentos para poder ir atrás dos meus direitos quanto mulher trans, durante o processo de corporificação que estava passando durante a universidade.
Érika	Sim, quando eu entrei na ATS, eu recebi muito suporte e informações sobre meus direitos, em todas as áreas da minha vida.

Fonte: Elaboração própria.

Apenas Roberta não tem conhecimento de seus direitos como cidadã na utilização de políticas. As outras enfatizam que o conhecimento delas que foi adquirido em consequência de suas vivências e do acesso às informações que, nos dias de hoje, com a internet, estão mais rápidas e mais fáceis de se obter.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa apresenta um panorama sobre as trajetórias de mulheres transexuais e travestis no ensino superior de Sorocaba/SP, retratando aspectos como: identidade de gênero, focando no período de reconhecimento delas como mulheres transexuais ou travestis e as dificuldades que tiveram na época; vivência na educação básica; vivência na educação superior; e seus conhecimentos sobre políticas públicas.

Para isso, além das entrevistas realizadas com seis mulheres transexuais ou travestis que cursaram o ensino superior em Sorocaba/SP, foi necessário desenvolver, previamente, um referencial teórico, organizado a partir de dois pontos centrais. O primeiro ponto traz as concepções de políticas públicas, com foco nas políticas educacionais de ensino superior voltadas para o acesso e a permanência nas Instituições de Ensino Superior. Para isso, se fez necessário também descrever a organização do sistema de educação superior do país, bem como demonstrar o seu crescimento ao longo do tempo, inclusive numa perspectiva de estratificação horizontal. O segundo ponto foca nas discussões sobre gênero e travestilidades, envolvendo suas concepções, as políticas públicas existentes e o cenário político e social dessa população, nos âmbitos nacional e municipal, além da apresentação de um mapeamento sobre pesquisas já realizadas sobre a temática.

No que tange aos aspectos relacionados às políticas públicas de acesso e de permanência na educação superior, levando-se em consideração a classificação estabelecida por Lowi (1972, apud Souza, 2006, p. 28), pode-se compreender que as políticas necessárias para a população transexual devem ser categorizadas como “distributivas”, já que envolvem uma parcela específica da população, que não possui as mesmas oportunidades de alcance de um direito que o restante da população.

Nesse aspecto, no entanto, destaca-se que não há, na atualidade, nenhuma política pública educacional voltada exclusivamente para mulheres ou homens transexuais. Porém, em 2023, foi elaborado, pela deputada federal Érika Hilton, um projeto de lei que estipula cotas para pessoas transexuais na universidade. Levando-se em consideração o Ciclo das Políticas Públicas, de Raeder (2014), tal projeto se encontra ainda na primeira etapa do ciclo, denominado “percepção e definição de problemas”, que busca estudar e entender o porquê da necessidade de cotas para a população trans dentro de universidades.

Quanto à questão da estratificação horizontal no ensino superior brasileiro, Senkevics (2021) demonstra que características como gênero, cor/raça e renda domiciliar *per capita* direcionam grupos sociais a determinados cursos de ensino superior. As mulheres transexuais ou travestis entrevistadas nessa pesquisa são egressas dos seguintes cursos de graduação: Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Biologia e Geografia. A tese de Senkevics (2021) aponta que o curso de Pedagogia possui, no Brasil, uma predominância de 91,4% de mulheres, e os cursos de Biologia e de Geografia possuem acima de 70% de mulheres. No que tange ao curso de Serviço Social, Senkevics (2021) afirma que, levando-se em consideração características como cor/raça e renda domiciliar *per capita*, é o curso que tem a maior ocupação de estudantes mulheres, PPI e com o menor nível de renda, o que condiz com a entrevistada Telma, mulher preta formada em Serviço Social e que possui renda de 3 a 5 salários mínimos, e que viveu da renda da prostituição durante seu período de graduação, o que corrobora também com Romão (2018), já que os cursos de licenciatura, de maneira geral, e serviço social, são caracterizados como os de menor prestígio. Apenas Luana e Roberta não se enquadram nos cursos predominantemente femininos e de menor prestígio.

Levando-se em consideração às questões de gênero e travestilidades, todas as entrevistadas se enquadram na concepção básica do que é ser uma pessoa transexual ou travesti apresentada por Jesus (2012), em que não há uma identificação com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer. Quanto ao período de sua identificação de gênero, não houve um momento fixo para elas, o que confirma a visão de Louro (1997), que classifica o período como algo indeterminado, por ele ser dinâmico. Das mulheres entrevistadas, quatro já se identificavam como uma pessoa do gênero feminino durante sua infância e as outras duas foram se identificar durante sua trajetória na universidade.

Nos cenários político e social, Benevides (2023), por meio do relatório da ANTRA, demonstra que o Brasil é extremamente violento e transfóbico com essa população, já que, desde 2008, o país lidera o *ranking* de países que mais matam travestis e transexuais no mundo. Trazendo um panorama da cidade de Sorocaba/SP, que é a delimitação da pesquisa, houve uma dificuldade na localização das mulheres transexuais e travestis que fizeram curso superior na cidade, já que não há dados oficiais nas próprias universidades ou em algum órgão público do município, fazendo

com que a localização dessas mulheres fosse feita a partir de buscas nas redes sociais.

Essa escassez de mulheres transexuais e travestis no ensino superior de Sorocaba/SP, atrelado ao nítido crescimento do número de Instituições e de cursos, conforme se pode observar no Gráfico 8, que demonstra que, em 2022, existiam 1.820 cursos distribuídos em 70 Instituições de Ensino Superior no município, levanta o questionamento do porquê há poucas mulheres transexuais ou travestis dentro de um ensino superior que só cresce a cada ano.

Sabe-se que há um teor conservador dentro da cidade, como demonstra a pesquisa, pois Sorocaba/SP possui uma dominância religiosa de cristãos, o que reflete também na política. Segundo a Tabela 3, dos 20 vereadores da atual legislatura da Câmara Municipal de Sorocaba/SP, nove estão filiados a partidos conservadores, o que pode demonstrar a ausência de projetos de lei que beneficiem ou, pelo menos, visibilizem as mulheres transexuais e travestis na cidade. Há conhecimento de apenas duas ações não vinculadas à políticas públicas que auxiliaram essas mulheres: o aplicativo “TransForma APP”, que durou apenas dois anos, e a Associação Transgênero de Sorocaba (ATS), que tem um papel importante na cidade, contando com um amplo atendimento à população trans e dispondo de ferramentas que auxiliam no amparo psicológico, físico e educacional dessa população, além de promover, desde 2018, a Marcha da Visibilidade Trans, que tenta colocar em cena a existência dessas mulheres na cidade de Sorocaba/SP.

A relevância desta pesquisa quanto ao tema de políticas educacionais para mulheres transexuais e travestis é evidenciada no mapeamento de teses e dissertações realizado, já que, de 2016 a 2022, segundo o Banco Digital de Teses e Dissertações, o tema foi abordado 29 vezes, sendo todas as pesquisas realizadas em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), qualificando, até então, essa pesquisa como a primeira realizada em uma Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES).

Levando-se em consideração a trajetória e a vivência na educação das mulheres entrevistadas, nota-se, primeiramente, a importância do apoio familiar para que os processos educacionais delas estivessem presentes, já que todas que tiveram esse apoio conseguiram concluir a educação básica e ingressar, logo em seguida, no ensino superior. A única entrevistada que teve um tempo maior para voltar a estudar

após a conclusão do ensino médio foi expulsa de casa e viveu da prostituição durante muito tempo.

Observa-se que as situações e sentimentos vividos pelas entrevistadas durante a educação básica e a educação superior foram parecidos, já que elas estavam inseridas em dois ambientes onde sofreram transfobia: a escola e a universidade. O que difere os dois ambientes é a intensidade que as violências ocorreram. Na escola, nota-se a presença maior de violência física e verbal e, principalmente, a impossibilidade das entrevistadas na utilização de espaços coletivos, como o banheiro feminino, o que as torna um alvo recorrente de *bullying* e agressões, excluindo-as de qualquer interação social positiva durante a educação básica, as colocando em uma situação de constante sobrevivência, em que elas se vêm na necessidade de se proteger do ambiente escolar, por meio de um bom desempenho escolar, o qual poderia validar sua existência dentro da escola.

Já durante a universidade, a violência não veio de forma física, mas a trajetória dessas mulheres passou também por discriminação ou insegurança, sendo apontadas duas situações: a utilização do nome social e de espaços coletivos, como os banheiros femininos. Mesmo com o avanço da lei que garante o direito à utilização do nome social em universidades, algumas entrevistadas passaram por constrangimento, como a utilização do nome de registro civil na lista de chamada e em documentos institucionais. Já na utilização de espaços coletivos, houve o surgimento da questão de não se visibilizar para a violência, em que algumas delas não sofreram discriminação em espaços coletivos simplesmente porque decidiram não os utilizar e uma delas aponta a questão da utilização de um “terceiro banheiro”, que seria utilizado só por ela, o que não contribui para o debate acerca da identidade de gênero na universidade e aumenta a segregação.

Essas situações adversas mostram a importância de se debater sobre identidade de gênero dentro das universidades, pois elas existem e resistem dentro desses espaços, e esse local de debate é algo que todas as mulheres apontaram como inexistente durante sua trajetória acadêmica e que só foi possível obter esses espaços graças a elas mesmo, que foram atrás e criaram espaços como: coletivos, rodas de conversa, mesas redondas e debates com entidades civis.

Mas, apesar das situações adversas e de invisibilidade dentro do ensino superior, as mulheres transexuais enxergam na universidade um ambiente que possibilita melhorar suas vidas. Por isso, todas tiveram um desempenho acadêmico

muito bom, principalmente as locutoras que vieram de uma condição econômica baixa, que utilizaram a trajetória no ensino superior ao máximo, o que mudou o panorama de suas vidas, como foi o caso da entrevistada que admitiu que largou a prostituição depois que conseguiu se formar e entrar no mestrado, tendo uma melhora na sua vida.

Há a importância do conhecimento dos direitos dessas mulheres como cidadãs. Esse conhecimento tem sido ampliado graças à internet e ao trabalho de associações específicas, como a ATS. Além disso, mesmo não existindo uma política educacional específica para a população trans, quatro entrevistadas fizeram o uso do ProUni, FIES e Lei de Cotas durante sua trajetória na universidade, o que ressalta a importância dessas políticas para auxiliar grupos minoritários na entrada e permanência do ensino superior, principalmente mulheres transexuais e travestis, que são tão marginalizadas no Brasil.

Assim, há a necessidade de ações afirmativas mais focadas para mulheres transexuais e travestis na educação superior, tendo em vista o ambiente de entraves que elas possuem para o ingresso e permanência no ensino superior. O projeto de lei da deputada Érika Hilton, nesse sentido, pode ser um diferencial relevante para se ampliar o debate sobre a importância de leis e políticas educacionais voltadas para essa população tão marginalizada no Brasil.

Os dados quantitativos e qualitativos presentes nessa pesquisa ajudam a identificar a vulnerabilidade dessas mulheres a fim de trazer condições para que as políticas de ações afirmativas tenham mais eficácia. O que se espera é um reconhecimento e uma valorização dos corpos transexuais pelas instituições políticas e de ensino, para que todas tenham uma oportunidade igualitária quanto ao acesso e a permanência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridade e a pedagogia da intolerância**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8448/Acosta_Tassio_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2022
- ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada-evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, v. 50, p. 1 – 27, 2017. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/Cr9ShrVJbCWsDHMrxTDm3wb/>. Acesso: 15 out. 2023.
- ATS – ASSOCIAÇÃO DE TRANSGÊNEROS DE SOROCABA. **Sobre a Associação**. Sorocaba, 2017. Disponível em:
<https://www.associacaotransgenerosdesorocaba.com/quem-somos>.
- BARATA-MOURA, José. Educação Superior: Direito ou Mercadoria? **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 8, n. 4, p. 31-36, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1266>. Acesso em: 02 abr. 2023
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2018. 288 p.
- BAUGARTNER, Frank; JONES, Bryan. **Agendas and Instability in American Politics Chicago**. The University of Chicago Press: 1993. 368 p.
- BENATO, Ana Paula; BRAGA, Ramon de Oliveira Bieco. Transfobia no espaço escolar: intolerância contra os corpos travestis e transexuais no Brasil. In: **Anais do IV Simpósio Internacional Desfazendo Gênero: corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama**. Recife: Realize, v. 1, p. 01-10, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/64255>. Acesso em: 30 nov. 2023.
- BENEVIDES. Bruna. 2023: Brasil invicto como campeão no consume de pornografia trans no mundo (e de assassinatos). **Catarinas**, 2023. Disponível em: <https://catarinas.info/colunas/brasil-invicto-como-campeao-no-consumo-de-pornografia-trans-no-mundo-e-de-assassinatos/> Acesso em: 21, Dez. 2023.
- BENEVIDES. Bruna. **Dôssie – Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2022**. 2023. Disponível em:
<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em: 29. Jul. 2023.
- BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 165-165, 2014. Disponível em:
<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BITENCOURT, Luciano Gonçalves. **Certificação processual em comunicação:** Concepções para a reconfiguração de saberes e a reorganização acadêmico-administrativa na universidade. Monografia (Especialista em Gestão Estratégica em Instituições do Ensino Superior) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. p. 93, 2008. Disponível em: <https://especializacaomono.wordpress.com/para-uma-introducao-que-lugar-e-esse-a-universidade/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 9, n. 26, p. 1-13, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016.** Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm#art7. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952.** Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas, 1952. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1952/d30822.html. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Altera a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nos 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13868.htm. Acesso em: 20 mar. 2023

BRASIL. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.** Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni), 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art1. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022.** Altera as Leis nºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação, a Lei nº 13.988, de 14 de abril de 2020, para aperfeiçoar os mecanismos de transação de dívidas, e a Lei nº 13.496, de 24 de outubro de 2017; e revoga dispositivos das Leis nºs 13.530, de 7 de dezembro de 2017, 13.682, de 19 de junho de 2018, 13.874, de 20 de setembro de 2019, e 14.024, de 9 de julho de 2020, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14375.htm#art7. Acesso em: 5 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação, 2015. **Condições de financiamento do FIES.** Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/index.php?pagina=condicoes>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei, de 31 de setembro de 2023**. Estabelece reserva de vagas para pessoas trans e travestis nas universidades federais e demais instituições federais de ensino superior e dá outras providências, 2023 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2289394. Acesso em: 20 out. 2023.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71 – 96, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 20 mai. 2023.

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

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6kD9QTwtmfKbtBqMjYGrVNd>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COHEN, Michael, MARCH, James e OLSEN, Johan. A Garbage Can Model of Organizational Choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1 – 25, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2392088>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar – Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**, n. 46, p. 7 – 12, 2016. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1 p. 106-127, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p106/23989>. Acesso em: 18 abr. 2023.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/8vyyv53ksSMWX7jhYsHLsXv/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234 – 252, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCMlSPfp8r/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4025/5/PPP_n21_Politicas.pdf Acesso em: 15 mar. 2023.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 11. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FRACCAROLI, Yuri; VIEIRA, Helena. Violência e dissidências: um breve olhar de experiências de repressão e resistência das travestis durante a ditadura militar e os primeiros anos da democracia. In: QUINALHA, Renan; GREEN, James N; CAETANO, Márcio; FERNANDES, Marisa (orgs). **História do movimento LGBT no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Alameda, 2018, p. 357-377

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G.; SEIBEL, Erni José. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 42, n. 1, p. 227-240, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267950523_Formulacao_de_politicas_publicas_questoes_metodologicas_relevantes. Acesso em: 13 mar. 2023.

GISI, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana Gurgel. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 20 p. 21-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9390>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HERINGER, Rosana. Um balanço da lei de cotas. **Revista Ciência Hoje**, p. 1 - 6, 2018. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/um-balanco-da-politica-de-cotas/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião, Brasília: Grupo de Pesquisa Diversidade Sexual, Cidadania e Religião PUC Rio, 2012 v. 2, p. 42. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora**, v. 16, p. 101-123, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281321251_Transfobia_e_crimes_de_odio_Assassinatos_de_pessoas_transgenero_como_genocidio. Acesso em: 25 mai. 2023.

JUNQUEIRA, Roberto Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heteros-sexismo e homofobia no cotidiano escolar. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 481-498, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255854/mod_resource/content/1/PedagogiaDoArmario_RogerioJunqueira.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023

LASWELL, Harold D. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland, New York: Wittlesey House, 1936. 137 p.

LIMA, Tatiane. Educação básica e o acesso de transexuais e travestis à educação superior. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Campo Grande, n. 77, p. 70-87, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/jfYd7V5qLByWf9bY4MgCbqC/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2 ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 1997. 179 p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59 – 75, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LOWI, Theodore J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, v. 32, n. 4, p. 298 – 310, 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4440249/mod_resource/content/1/lowi-four-systems-of-policy%201972.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35,

2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411537>. Acesso em: 20 mar. 2023

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; NETO, Ruy de Deus e Mello; GOMES, Alfredo Macedo. Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450006/html/index.html>. Acesso em: 12 abr. 2023

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 416 p.

MOTA, Gilney Matos; PORDEUS, Marcel Pereira. Direitos Humanos e Cidadania LGBT: Uma análise das ações e programas do Estado do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 1, p. 819-836, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8314>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Observatório do Plano Nacional de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023

OLIVEIRA, João Felipe Zini Cavalcante; PORTO, Tauane Caldeira. A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. 2016. p. 332-336. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/anais/index.php/genero/article/view/99>. Acesso em: 18 mai. 2023

OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo; CARNIELLI, Beatrice Laura. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 4, n. 7, p. 35-40, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PEREIRA, Marlyson Junio Alvarenga. **Mulheres trans universitárias: a emergência de políticas públicas para a inserção e permanência de travestis e transexuais no universo acadêmico**. 197 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193086/pereira_mja_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 fev. 2022.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy: Promise and Performance**. Washington: CQ Press, 1986, 576 p.

PIRES, André; RIBEIRO, Maynara de Oliveira. Produções bibliográficas sobre o programa universidade para todos (Prouni) entre 2005 e 2018: desenho do

programa; perfil dos ingressantes; permanência e egressos. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 20, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657166>. Acesso em: 5 abr. 2023.

RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RIBEIRO, Jhennifer; NASCIMENTO, Vivian. **Apenas cinco universidades públicas destinam vagas a pessoas trans**. Gênero e Número, 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/artigos/universidades-publicas-cotas-trans-travestis/>. Acesso em: 15, ago. 2023

RIBEIRO JUNIOR, Eduardo. 2016: Justiça mantém decisão e totem religioso permanece em Sorocaba. **G1 Sorocaba e Jundiaí**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/06/justica-mantem-decisao-e-totem-religioso-permanece-em-sorocaba.html> Acesso em: 10, Nov. 2023.

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. **Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16365/cchsa_ppgedu_me_Paulo_CR.R.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2023.

ROSA, Karen Susan Silva Pitinga da. **Políticas Públicas para a inserção permanência de travestis e transexuais no ensino superior: um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-11062020-151733/publico/2020_KarenSusanSilvaPitingaDaRosa_VCorr.pdf Acesso em: 2 fev. 2022.

SABATIER, Paul; JENKINS-SMITH, Hank. **Policy Change and Learning: The Advocacy Coalition Approach**. Boulder: Westview Press. 1993. 290 p.

SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele. **Políticas para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil: avanços, limites e desafios**. In: PIRES, André; SAMPAIO, Helena; POMA Luis Sime (org.). Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas. Ebook. Local: Editora FE - Unicamp, 2020. Pág 20-41. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/ensino-superior-no-brasil-e-peru-e-politicas-de-inclusao-nas-ultimas-decadas-educacion>. Acesso em: 20 abr. 2023

SANTOS, Júlio César de Oliveira. Hackeamos a Universidade: disputas e afirmações sobre o (não) lugar das pessoas trans e travestis na universidade. **Revista Teias**, v.

24, n. 73, p. 324-337, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/66276>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 58.227, de 16 de maio de 2018**. Confere nova regulamentação ao Programa TransCidadania, instituído pelo Decreto nº 55.874, de 29 de janeiro de 2015, bem como institui e inclui, no Calendário de Eventos da Cidade de São Paulo, o “Mês da Visibilidade Trans”, 2018. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58227-de-16-de-maio-de-2018>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Voto nº 31.557, de 9 de outubro de 2019**. Ação Direta de Inconstitucionalidade. Lei nº 1.185, de 28 de setembro de 2015, de iniciativa parlamentar, que veda “a utilização de banheiros, vestiários e demais espaços segregados, de acordo com a identidade de gênero, em instituições que atendam ao ensino fundamental, público ou privado, instaladas no âmbito do Município”. Matéria veiculada na lei que discute questão relativa à ideologia de gênero nas instituições que atendem ao ensino fundamental. Usurpação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CF). Violação do Pacto Federativo (arts. 1º, 144 e 237, inciso VII, da CE). Patente, pois, a incompetência municipal para legislar sobre a matéria, eis que afronta as normas constitucionais e a disciplina complementar existente, configurando vício de inconstitucionalidade formal, 2019. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2019/10/art20191029-16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/FKmZWNr4CnYpfVr6DZqGG9P/>. Acesso em: 20 mar. 2023

SENKENVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso**: Desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. Tese (Doutorado) – Curso de Educação: Educação e Ciências Sociais – Desigualdades e Diferenças, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2023.

SETTON, Maria da Graca Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001231790>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCOTE, Fausto Delphino. **Será que temos mesmo direitos a universidade?** O desafio do acesso e a permanência de pessoas transexuais no Ensino Superior. 152 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5039245.

SIQUEIRA, Gabriel Castro; MARCOLINO, Alice Marrone; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Mulheres transexuais e travestis negras: vulnerabilidade, preconceito e discriminação. **Debates em Sociologia**, São Paulo, n. 52, p. 43-57, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003056573>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, 136 p.

SINPSI – SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DE SÃO PAULO. **Em Sorocaba é lançado app voltado para a comunidade transgênero**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sinpsi.org/em-sorocaba-e-lancado-app-voltado-para-a-comunidade-transgenero/>.

SIMON, Herbert A. **Comportamento Administrativo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação Editora Fundação Getúlio Vargas, 1979. 311 p.

SOROCABA, Câmara Municipal de Sorocaba. **Vereadores 18 Legislatura**. Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://sorocaba.camarasempapel.com.br/spl/parlamentares.aspx>

SOROCABA. **Lei nº 11.185, de 28 de setembro de 2015**. Proíbe a utilização de banheiros, vestiários e demais espaços segregados, de acordo com a identidade de gênero, nas instituições de ensino fundamental, público ou privado, instaladas no âmbito do município e dá outras providências, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1119/11185/lei-ordinaria-n-11185-2015-proibe-a-utilizacao-de-banheiros-vestiarios-e-demais-espacos-segregados-de-acordo-com-a-identidade-de-genero-nas-instituicoes-de-ensino-fundamental-publico-ou-privado-instaladas-no-ambito-do-municipio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 out. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7029254/mod_resource/content/2/artigo%202%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

SOUSA NETO, Xavier Carvalho de. **Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010: análise de fatores que influenciaram sua implementação no âmbito da união**, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/627262>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. São Paulo, 2002. Disponível em:

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SOUZA, Sandra Duarte de. Política religiosa e religião política: os evangélicos e o uso político do sexo. **Estudos de religião**, v. 27, n. 1, p. 177-201, 2013. Disponível: https://www.academia.edu/27411479/Pol%C3%ADtica_religiosa_e_religi%C3%A3o_pol%C3%ADtica_os_evang%C3%A9licos_e_o_uso_pol%C3%ADtico_do_sexo. Acesso em: 15 out. 2023.

STOTZER, Rebecca L. **Comparison of hate crime rates across protected and unprotected groups**. Los Angeles: University of California, School of Law, 2007.

TRANQUILIN-SILVA, Josefina de Fatima. Corpos e belezas trans invadem a cidade: brechas desejanter de corpografias. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 12, n. 2, p. 214-232, 2020. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/354/>. Acesso em: 25 out. 2023.

TRANSGENDER EUROPE'S TRANS MURDER MONITORING. *4042 trans and gender-diverse people reported murdered between 1 January 2008 and 30 September 2021*, 2021. Disponível em https://transrespect.org/wp-content/uploads/2021/11/TvT_TMM_TDoR2021_Tables.pdf

TRANS MURDER MONITORING. *TMM Absolute numbers (2008 – Sept 2022)*, 2022. Disponível em: <https://transrespect.org/en/map/trans-murder-monitoring/>

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732008000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 15 dez. 2023.

APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado na Reunião do Colegiado CEP-Uniso, no dia 08 de fevereiro de 2023.

O pesquisador responsável, deverá submeter ao CEP Relatórios Parcial e Final da pesquisa, conforme o cronograma do projeto e segundo as normas obrigatórias da CONEP. Deverá ser por meio da Plataforma Brasil, via notificação, para que sejam devidamente apreciadas no CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2054880.pdf	30/01/2023 14:30:18		Aceito
Outros	9_Carta_Resposta.docx	30/01/2023 14:28:35	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
Outros	8_Carta_de_anuencia_clinica_de_psicologia_uniso.pdf	30/01/2023 13:54:15	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2_Projeto_de_Pesquisa.docx	30/01/2023 13:50:38	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
Outros	5_Roteiro_da_Entrevista.docx	30/11/2022 11:05:01	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5

Bairro: Vila Artura

CEP: 18.023-000

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)2101-7085

E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 5.894.676

Outros	4_Curriculo_Lattes.docx	30/11/2022 11:04:46	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	30/11/2022 11:04:15	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1_Carta_de_Apresentacao.pdf	30/11/2022 11:03:55	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	3_Folha_de_Rosto.docx	30/11/2022 11:00:32	RAFAEL AUGUSTO MOREIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 14 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

Raquel de Mendonça Rosa Castro
(Coordenador(a))

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com o pesquisador responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação.

O participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no e-mail indicado, pois a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, do Comunicado SEI/MS – 0015188696, de 05.06.2020.

Título da pesquisa: A importância de políticas públicas para a entrada e permanência de travestis e transexuais na universidade: um estudo sobre o município de Sorocaba
Pesquisador responsável: Rafael Augusto Moreira Silva

Endereço: R. Augusto Lippel, 1812, Apto C 111

Telefone: (12) 98173-2903

Pesquisador participante: Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Endereço: rod. Raposo Tavares, km 92,5 – Vila Artura, Sorocaba – SP, 2101-700.

Telefone: Tel: (15) 2101-7104 / 2101-7008

Objetivo: Contribuir para a compreensão da dinâmica de acesso e de permanência de mulheres travestis e transexuais no ensino superior em instituições da cidade de Sorocaba

Procedimentos do estudo: A análise do conteúdo das respostas será feita após a coleta dos dados, por meio de uma entrevista presencial com as pessoas selecionadas e que toparam participar da dinâmica do estudo.

Riscos, desconfortos e o como o participante será atendido neste caso: A pesquisa envolve riscos como, por exemplo, o participante sentir-se incomodado com alguma questão da entrevista e que caso isso ocorra, a pergunta não será levada a diante e podem se sentir incomodadas com o rumo da entrevista por tratar de

Eu, _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado ” **A importância de políticas públicas para a entrada e permanência de travestis e transexuais na universidade: um estudo sobre o município de Sorocaba**, que tem como pesquisador responsável Rafael Augusto Moreira Silva e equipe de pesquisa Rafael Ângelo Bunhi Pinto e, fui devidamente informada dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi garantido ao participante da pesquisa:

- Que todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, não sendo divulgada a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento;
- Que pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade;
- A qualquer momento, se for de seu interesse, pode ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito;
- Quando o estudo for finalizado, será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidos neste estudo, bem como sobre a possibilidade de publicação destes dados em revista ou apresentação em encontros científicos.

Declaro que recebi uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Sorocaba, _____ de _____ de _____.

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso:

Assinatura:

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Dados Gerais

Nome Social:

Data de nascimento:

Cor/raça: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Cidade de origem:

Nível de escolaridade:

Profissão:

Instituição de Ensino Superior que cursa/cursou:

Data de ingresso na IES:

Curso de nível superior que cursa/cursou:

Modalidade do Curso () Presencial () EaD

Quando concluiu/irá concluir:

Quantidade de pessoas que mora junto com você:

Renda per capita:

() até 1 salário mínimo () 1 – 2 salários mínimos () 3 – 5 salários mínimos () 5 – 7 salários mínimos () mais de 8 salários mínimos

Escolaridade do pai: () Fundamental Incompleto () Fundamental Completo () Médio Incompleto () Médio Completo () Superior Incompleto () Superior Completo

Escolaridade da mãe: () Fundamental Incompleto () Fundamental Completo () Médio Incompleto () Médio Completo () Superior Incompleto () Superior Completo

Remuneração (em salários mínimos): () até 1 salário mínimo () 1 – 2 salários mínimos () 3 – 5 salários mínimos () 5 – 7 salários mínimos () mais de 8 salários mínimos

2) Trajetória pessoal

Período que se descobriu e dificuldades que enfrentou na época

Relação com pais/parentes

Relação com amigos próximos na época que se descobriu/aceitou

Se sentiu discriminação, preconceito e insegurança em espaços coletivos

Se sentiu discriminação, preconceito e insegurança no ambiente de trabalho

Qual foi o espaço em que se sentiu mais bem acolhida para poder se expressar livremente em conformidade com sua identidade de gênero.

3) Trajetória acadêmica

a) Educação Básica

Rotina escolar e sentimentos durante o período em que esteve matriculada na educação básica (desde ensino fundamental até o médio)

Maneira como era tratada pelos colegas, professores e funcionários da escola na educação básica

Tipo de escola em que estudou: (pública ou privada – se privada, com ou sem bolsa)

Era possível utilizar os mesmos espaços e ambientes que mulheres cisgênero usavam?

Como foi o desempenho escolar durante a educação básica?

Durante sua trajetória acadêmica, sentiu algum preconceito, discriminação, momentos de insegurança, etc? Poderia relatar?

b) Educação Superior

Rotina escolar e sentimentos durante o período em que esteve matriculada na educação superior

Maneira como era tratada pelos colegas, professores e funcionários da IES?

Era possível utilizar os mesmos espaços e ambientes que mulheres cisgênero usavam?

Qual o desempenho acadêmico durante o período da graduação.

Havia espaços para debate/diálogo sobre gênero e sexualidade na Instituição de Ensino Superior?

Quais dificuldades têm ou teve para se manter na educação superior?

Qual sua projeção do futuro em relação ao ensino superior que concluiu ou irá concluir?

4) Conhecimentos sobre política de inclusão

Qual a sua concepção de políticas públicas?

Utilizou alguma política pública para entrar na universidade? Qual? Como soube da existência desta política pública?

Você vislumbra a existência atualmente de uma política pública educacional voltada exclusivamente para a população LGBTQIA+? Caso afirmativo, qual política? Caso negativo, como vê a importância deste tipo de política para essa população?

Tem conhecimento dos seus direitos enquanto cidadã para acesso a políticas de inclusão e permanência na educação superior? De que forma você acompanha isso e cobra posicionamento do estado?