



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Letícia Vieira

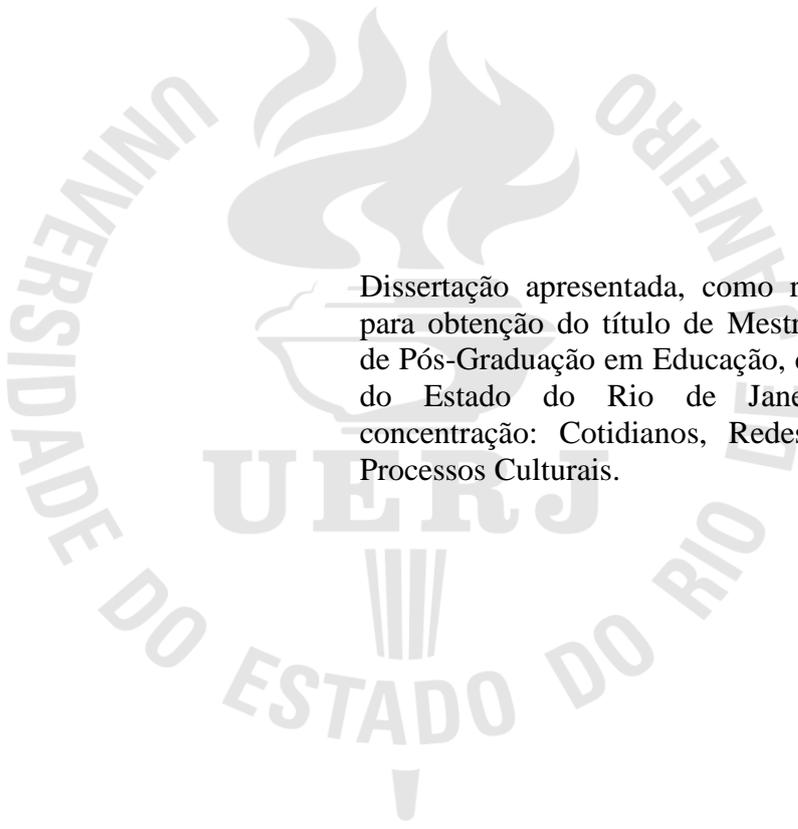
**Por um *transpensar* os gêneros, os corpos e as práticas educativas
cotidianas**

Rio de Janeiro

2015

Ana Letícia Vieira

Por um *transpensar* os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2015

Ana Letícia Vieira

Por um *transpensar* os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 10 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Barros de Barros
Faculdade de Psicologia da UFES

Prof^o. Dr. Fernando Altair Pocahy
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas *trans* com as quais conversei. Elas que se produzem no espaço do “entre”, que *transitam* entre os gêneros e, por isso, muitas vezes, são destituídas da categoria de “humanas”, mas que todos os dias escrevem suas histórias e lutam contra os preconceitos e as discriminações.

AGRADECIMENTOS

À FAPERJ e ao CNPq pelo indispensável financiamento.

À minha orientadora, Conceição Soares, por ser uma pessoa amiga, dedicada, inteligente e, acima de tudo, por me ensinar que não devemos nos aprisionar e nem deixar que ninguém determine o que somos e dite o rumo de nossas vidas.

Á Carlos André de Castro Perez – eterno aluno e parceiro de trabalho, imprescindível na realização desta dissertação. Sem ele minha trajetória seria muito mais difícil. Que todos os dias me ensina o valor da amizade e a ter esperança por um mundo mais justo. Um amigo para o resto da vida!

Aos amigos Suellen Vasconcelos e Cristiano Sant’Anna – colegas de curso e que tive o prazer de conhecer durante o mestrado. Suellen por me ensinar a alegria da vida. Que estudar e trabalhar são tarefas importantes, mas que sorrir e ter amigos são ainda melhores. E Cristiano pelas palavras de incentivo e por seu amor incondicional. Também por me ensinar que ser bom e justo não é “cafona”, nem “ clichê” e muito menos está “fora de moda”. O mundo precisa de mais pessoas como ele.

Aos amigos Leonardo Peixoto e Maria Cecília Castro – companheiros de “truque” (só eles entendem!), pelos incentivos e por nunca deixarem de acreditar em mim. Com eles aprendo que a vida pode ser uma “eterna mesa de bar”.

As meninas *trans* com as quais conversei e que por alguns momentos expuseram suas vidas e se tornaram *praticantes* e também escritoras deste trabalho.

Aos membros da banca (Miriam Leite, Beth Barros e Fernando Pocahy) por aceitarem o convite e pelas contribuições, certamente muito valiosas.

Aos membros do grupo de pesquisa “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” e aos amigos que fiz na UERJ, em especial, a Nelson Santiago e Tania Lucia Maddalena pela ajuda que foi essencial e de imenso valor.

E por último, porque é a mais importante, minha mãe – Laura Vieira, a quem devo o eterno agradecimento de estar nesse mundo e poder desenvolver e escrever esta dissertação. Pessoa que aprendi a amar incondicionalmente e que dá todo o sentido para minha vida.

E meus amigos parecem ter medo. De quem fala o que sentiu. De quem pensa diferente. Nos querem todos iguais. Assim é bem mais fácil nos controlar. E mentir, mentir, mentir. Matar, matar, matar. O que tenho de melhor: minha esperança.

Aloha - Renato Russo

RESUMO

VIEIRA, Ana Letícia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Segundo a ABGLT¹, a maior parte das pessoas *trans*² evade das escolas. A taxa está em torno de 73%. Além disso, estima-se que 90% desta população, devido ao preconceito e a discriminação, recorrem à prostituição como modo de vida. Uma das explicações para esse fato é que a escola não está preparada ou não sabe “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Entretanto, as propostas de acolhimento a essas pessoas deixam intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e não problematizam os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes. Sendo assim, esta dissertação pretende, por meio de conversas com pessoas *trans* sobre suas vivências escolares, pensar e desnaturalizar a produção dos corpos generificados e sexualizados, questionar a produção de uma ideia de diferença encarnada no “diferente” e apontar alguns dos modos pelos quais as escolas fabricam esses corpos e operacionalizam discursos sobre a diferença, contribuindo, assim, para a ampliação dos estudos sobre a experiência *trans* nos cotidianos escolares. Ao contrário do que sugere uma estrutura de trabalho acadêmico considerada “tradicional”, esta dissertação não contém um capítulo específico sobre os dados produzidos com a pesquisa, ou seja, as narrativas de mulheres *trans* com as quais conversei. Estas são trazidas ao longo de todo o texto, não para serem interpretadas em função do que ocultam nas entrelinhas ou para serem analisadas com a finalidade de buscar a verdade e esclarecer o erro, o falso, a ilusão ou não sabido. Elas operam na escrita do texto a partir do que nos dão a pensar, potencializando o pensamento que vai sendo construído. Nessa perspectiva, apresento um panorama dos estudos sobre gênero, discuto a fabricação de corpos sexuados e as questões que envolvem as vivências *trans*, problematizo discursos sobre o sexo, trago as contribuições da teoria *queer*, como as formulações de J. Butler sobre a performatividade e as paródias de gênero, realizo um questionamento sobre a generificação dos corpos nas práticas educativas cotidianas e aponto alguns modos de resistência e de produção do desejo que emergem nesses contextos de normalização, discriminação e exclusão. Esta dissertação buscou *transpensar*, pensar através, um pensar outro, com relação aos gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas, apontando que as pessoas *trans*, mesmo às margens dos discursos socialmente legitimados e também produzidos pela escola, produzem/produziram suas histórias e modos de vida outros, conformados ou não com os padrões dominantes, como também nos convidam a *transpor* as fronteiras arbitrariamente criadas e a *transgredir* as normas que despotencializam a produção de subjetividades e dos corpos desejantes.

Palavras-chave: Experiência *trans*. Gênero e Sexualidade. Diferença. Práticas Educativas Cotidianas.

¹ Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

² Pessoas nomeadas/enquadradas como “transexuais”, “travestis”, “transgêneros”, “transhomens”, “transmulheres” etc, bem como aquelas que, de alguma maneira, não estão conforme a um metro-padrão e produzem seus corpos nas fronteiras, transbordando as normas de sexo-gênero.

ABSTRACT

VIEIRA, Ana Letícia. **For a trans-thinking genres, bodies and daily educational practices.** 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

According to ABGLTT³ most transgender⁴ people evade schools. The rate is around 73% and in addition to it, an estimated 90% of this population, due to prejudice and discrimination, turn to prostitution for making a living. One of the explanations is that the school is not ready or do not know to "handle" this "difference", suggesting the respect and tolerance as necessary and sufficient measures to prevent evasion. However, proposals for welcoming these people leave intact ways of conceiving naturalized gender and sexuality and do not discuss the female and male standardization processes of the bodies that derive from such processes. Thus, this dissertation intends, through conversations with *trans* people about their school experiences, to think and to denaturalize the production of gendered and sexualized bodies in order to question the production of an idea of embodied difference in "the different" and point out some ways that schools manufacture these bodies and help to operationalize discourses of difference, thus contributing to the expansion of studies on trans experience in everyday school. Contrary to whatever a structure of academic work considered "traditional" may suggest, this work does not contain a specific chapter on the data produced with the research, that is, the narratives of *trans* women whom I spoke with. These are brought throughout the text, not to be interpreted in the light of what they may hide between the lines or to be analyzed for the purpose of seeking truth and clear the error, the fake, illusion or the unknown. They operate in the writing of the text from whatever they allow us to think, increasing the thought that is being built. In this perspective, I present an overview of studies of gender, I discuss the production of sexed bodies and the issues surrounding the *trans* experiences, questioning the discourse over sex, bringing the contributions of queer theory, such as J. Butler's formulations on performativity and gender parodies; I also, question the gendering of bodies in everyday educational practices, aiming some modes of resistance and production of desires that emerges on such contexts of normalization, discrimination and exclusion. This dissertation sought to 'trans-think', to 'think through'; another way of thinking when related to gender, bodies and daily educational practices, pointing out that *trans* people, even on the edges of the socially legitimate discourses also produced by the school, produce/produced their stories and other ways of life, shaped or not with the dominant patterns, but also invite us to cross borders arbitrarily created and to *transgress* the rules that weaken the production of subjectivities and desiring bodies.

Keywords: *Trans* Experience. Gender and Sexuality. Difference. Daily Educational Practices.

³ Brazilian Association of Gays, Lesbians, Bisexuals, Transvestites and Transsexuals.

⁴ People named / classified as "transsexuals", "transvestites", "transgender", "trans-men", "trans-women" etc., as well as those that, somehow, do not conform to a metro-standard and produce their bodies at borders, overflowing the sex-gender norms.

RESUMEN

VIEIRA, Ana Letícia. **Por uno transpensar los géneros, los cuerpos y las prácticas educativas cotidianas**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Según la ABGLT⁵, la mayor parte de las personas *trans*⁶ abandona las escuelas. El porcentaje está en torno del 73%. Por otra parte, se estima que el 90% de esta población, debido al preconceito y a la discriminación, recurren a la prostitución como forma de vida. Una de las explicaciones de este hecho es que la escuela no está preparada o no sabe “lidar” con esta “diferencia”, sugiriendo el respeto o la tolerancia como medidas necesarias y suficientes para evitar la deserción. Mientras tanto, las propuestas de acogimiento a estas personas dejan intactos los modos naturalizados de concebir el género y la sexualidad y no cuestionan los procesos de normalización de lo femenino y de lo masculino en los cuerpos, que derivan de ellos. Así, esta disertación pretende, por medio de conversaciones con personas *trans* sobre sus vivencias escolares, pensar y desnaturalizar la producción de los cuerpos generificados y sexualizados, cuestionar la producción de una idea de diferencia encarnada en lo “diferente” y apuntar algunos de los modos por los cuales las escuelas fabrican estos cuerpos y operan discursos sobre la diferencia, contribuyendo, así, a una ampliación de los estudios sobre la experiencia *trans* en los cotidianos escolares. Al contrario de lo que sugiere una estructura de trabajo académico considerada “tradicional”, esta disertación no contiene un capítulo específico sobre los datos producidos con la investigación, o sea, las narrativas de mujeres *trans* con las cuales conversé. Estas son traídas a lo largo de todo el texto, no para que sean interpretadas en función de lo que ocultan en las entrelíneas o para que sean analizadas con la finalidad de buscar la verdad y aclarar el error, lo falso, la ilusión o lo no sabido. Ellas operan en la escritura del texto a partir de lo que nos dan a pensar, potencializando el pensamiento que va siendo construido. En esta perspectiva, presento un panorama de los estudios sobre género, discutiendo la fabricación de cuerpos sexuados y las cuestiones que envuelven las vivencias *trans*, cuestiono discursos sobre el sexo, traigo las contribuciones de la teoría *queer*, como las formulaciones de J. Butler sobre la performatividad y las parodias de género, realizo un cuestionamiento sobre la generificación de los cuerpos en las prácticas educativas cotidianas y apunto algunos modos de resistencia y de producción de deseo que surgen en estos contextos de normalización, discriminación y exclusión. Esta disertación buscó *transpensar*, pensar a través, otro pensar, con relación a los géneros, los cuerpos y las prácticas educativas cotidianas, apuntando que las personas *trans*, aunque desde los márgenes de los discursos socialmente legitimados y también producidos por la escuela, producen/produjeron sus historias y otros modos de vida, formados o no con los patrones dominantes, como también nos invitan a traspasar las fronteras arbitrariamente creadas para *transgredir* las normas que despotencializan la producción de subjetividades de los cuerpos deseantes.

Palabras clave: Experiencia *trans*. Género y Sexualidad. Diferencia. Prácticas Educativas Cotidianas

⁵ Asociación Brasileña de Gays, Lesbianas, Bisexuales, Travestis e Transexuales.

⁶ Personas llamadas/encuadradas como “transexuales”, “travestis”, “transgenero”, “tranhombres”, “transmujeres” etc, bien como aquellas que, de alguna manera, no están conformes a un metro-patrón y producen sus cuerpos en las fronteras, transbordando las normas sexo-género.

SUMÁRIO

	TRANSGREDIR, TRANSBORDAR, TRANSPENSAR - UMA INTRODUÇÃO.....	11
1	PESQUISAR NA/COM A EDUCAÇÃO E A DIFERENÇA: CONSIDERAÇÕES E ATITUDES EM PESQUISA.....	25
1.1	Caminhando para um <i>fazer</i> metodológico - o conhecimento em rede.....	32
1.2	As pesquisas nos/dos/com os cotidianos	34
1.3	A conversa como metodologia.....	35
1.3.1	<u>Com quem conversei.....</u>	39
2	CIÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE.....	42
2.1	Gênero – um começo de conversa sobre esta questão.....	43
2.1.1	<u>Construção social do gênero.....</u>	49
2.2	Fabricação dos corpos e do sexo “verdadeiro”: quando a ambiguidade perturba!.....	54
2.2.1	<u>A produção da “transexualidade” em oposição à “travestilidade”.....</u>	58
2.2.2	<u>Deslocamentos às normas de gênero.....</u>	60
2.2.3	<u>O que nos apontam as experiências <i>trans</i>.....</u>	61
2.3	Natureza versus cultura?.....	63
3	SEXUALIDADE – PONTOS INICIAIS.....	65
3.1	Os discursos sobre o “sexo”.....	70
3.2	Entrando no tema do poder e desigualdades.....	73
3.3	A fabricação do “homossexual”, da homossexualidade.....	75
3.4	Preconceito, discriminação, estigma.....	77
3.4.1	<u>Discriminação e violência: homofobia.....</u>	80
4	TEORIA <i>QUEER</i>, PERFORMANCES, PARÓDIAS DE GÊNERO.....	88
4.1	As performances e as paródias de gênero.....	92
4.2	E a questão das identidades?.....	99
5	A GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS E O QUE COM ELAS TRANSBORDA.....	102

5.1	Quando o “outro” entra na escola – produção da diferença como o “diferente”	111
5.2	O “outro” na educação	112
5.3	É possível um pensamento da diferença na educação?	118
6	POR UM TRANSPENSAR A QUESTÃO DA DIFERENÇA NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS	120
6.1	<i>Queerizar</i> a escola, a educação e os currículos	121
6.2	Por um <i>transpensar</i> os gêneros e os corpos	124
	TRANSPOSIÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130

TRANSGREDIR, TRANSBORDAR, TRANSPENSAR: UMA INTRODUÇÃO

Imagine uma mulher grávida. A expectativa mês a mês aumenta para saber o “sexo” da criança. Quando ele é revelado, ou melhor, quando a genitália pode ser visualizada no ultrassom, a abstração passa a ter certa materialidade. Antes feto, agora menino ou menina. Essa explanação do “sexo” da criança, isto é, da classificação do corpo a partir dos órgãos genitais, a qual institui a categoria “sexo”, convoca uma série de expectativas e suposições sob este corpo que ainda é uma promessa (PRECIADO, 2002).

A mãe deitada na cama e o médico passeando com o aparelho da ecografia por sua barriga. Enquanto isso, a ansiedade é grande para receber as “palavras mágicas” do médico que irão desencadear o conjunto das expectativas. A ansiedade só chega ao fim quando há o anúncio das “palavras mágicas” proferidas pelo médico: é um “menino” ou é uma “menina”.

A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo (BENTO, 2008, p. 28)

Quando do nascimento da criança haverá uma complexa rede de desejos e expectativas para com o seu futuro sendo menina ou menino, sendo um corpo que possui um pênis ou uma vagina. Essas expectativas operam numa complexa rede de pressuposições sobre as subjetividades acabando por antecipar esses efeitos antes mesmo que eles se realizem.

Após saber se a criança é um “menino” ou uma “menina” tem-se o início da compra do enxoval e toda uma gama de brinquedos, mobiliário e outros acessórios que estão disponíveis para cada tipo de corpo. Corpo-vagina ou corpo-pênis. Como podemos afirmar que quem é designado “menina” ao nascer necessariamente vai gostar da cor rosa, de bonecas e brinquedos que não exigirão muita força, resistência ou inteligência? Tudo isso que consideramos como “natural” é o resultado das normas de gênero. Como afirmar se existe uma fundação, uma origem para vivenciar o gênero se quando nascemos já encontramos operando uma série de normas que determinam os comportamentos, o “normal” e o “patológico”? O que deveria ser fundação, elemento original, já “nasce”, portanto, contaminado pela cultura. Antes mesmo de vir ao mundo o corpo já está inscrito em um campo discursivo (BENTO, 2006, 2008; BUTLER, 2003; LOURO, 2004).

Quando há a interpelação “é um menino/a!”, não somente criamos expectativas e suposições sobre o futuro daquele corpo por meio dessa tecnologia, mas seus efeitos são protéticos: produz corpos (PRECIADO, 2002). Tecnologias sofisticadas que produzem corpos-sexuados resultam no que chamamos de gênero. As palavras “mágicas” dos médicos quanto ao “sexo” da criança são parte de um espectro mais amplo, não antecedente ao gênero, mas o produzindo. As interpelações dos médicos produzem um batismo de gênero que nos torna humanos. O primeiro atributo para ser “humano” me parece estar na determinação do “sexo” da criança. A partir disso, ela passa a existir e a possuir uma suposta identidade associada ao “sexo”, do qual se diz biológico.

Quando dizemos “é um menino!” não estamos descrevendo o que seria “um menino”, mas fabricando uma rede de expectativas para aquele corpo que será produzido como um “menino”. A linguagem, neste caso, não seria a representação da realidade, mas uma perspectiva construtora de sentidos e significados. Dizer menino ou menina constrói masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital.

Uma criança que recebe de presente bonequinhos para cuidar, dar de mamar, fogãozinho e panelinhas onde predomina a cor rosa, está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e que terá na maternidade o melhor e o único lugar para exercer estes atributos. Ou então, se esta criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público (BENTO, 2008, p. 29-30).

Os brinquedos dão continuidade às palavras mágicas proferidas pelos médicos. Produzem o feminino e o masculino. Operam como próteses (PRECIADO, 2002) na produção das subjetividades.

O sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estática. O sexo é uma das normas pela qual se torna viável, qualificador de humanidade à matéria corpórea. Os atos que fazem os corpos sexuais também são experiências compartilhadas pelas significações culturais. Não existe corpo livre de investimentos discursivos, in natura. A primeira intervenção que construiu o corpo-sexuado e amarrou o destino desse corpo à genitália, não é a única. As cirurgias simbólicas subsequentes terão como objetivo controlar e produzir a “sexualidade normal” em corpos-sexuados generificados dicotomicamente. Estas cirurgias ficarão a cargo das instituições (BENTO, 2008, p. 30)

As escolas, como parte dessas redes de expectativas e produtoras de sujeitos, também constituem espaços privilegiados para a construção de subjetividades sexuadas, de subjetividades genericamente marcadas. Como assinala Tomasini (2008, p. 95), desde a educação infantil, podemos observar, nos cotidianos escolares, práticas que buscam construir

“identidades” sobre corpos sexualmente classificados, pois, se a classificação é culturalmente produzida, “a aquisição de um sentido de si baseado no gênero é um processo dependente de experiências sociais continuadas”. A autora destaca ainda que, como a classificação sexual não é opcional e sim obrigatória, um dos primeiros sentidos de si emergentes nas crianças está baseado em uma identificação de gênero, seja ele ao que corresponde às expectativas ou não.

O corpo é um texto, uma marca viva do processo de (re)produção sexual. Neste processo, códigos são naturalizados, outros deixados de lado e simplesmente eliminados, colocados às margens do humanamente aceitável, como acontece com as pessoas que vivem na fronteira entre os gêneros.

As experiências *trans*⁷ nos apontam que nem todos cumprem ou são predestinados a cumprir as expectativas criadas sobre nossos corpos. Nem todos os corpos estão conforme os processos de produção de gêneros inteligíveis, ou seja, que se produzem dentro da lógica binária da diferenciação sexual de acordo com o sistema que estabelece a relação obrigatória entre “sexo” e gênero. (BUTLER, 2003). Há os que escapam, os que desconhecem ou reinventam códigos, os que desobedecem às normas relativas ao gênero. Estes possibilitam/potencializam a desnaturalização e a transgressão dessas mesmas normas.

As tecnologias prático-discursivas, após o nascimento da criança, operam para a produção de um corpo que esteja conforme o gênero designado ao nascer. O mundo infantil é marcado pelo que pode e o que não pode. Essa “pedagogia dos gêneros hegemônicos” (BENTO, 2008) visa construir um corpo heterossexual, reprodutivo e complementar ao gênero considerado oposto. Dentro desta lógica, as “confusões” nestes “papéis” irão provocar “desvios” no desejo e nas práticas sexuais.

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!” A cada reiteração de um/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha”, a subjetividade daquele que é objeto dessas reiterações é minada (BENTO, 2008, p. 32)

Essa “verdade do gênero” é repetida, atualizada como também produzida por diferentes caminhos, por várias instituições sociais. Quando um/a professor/a ou um/a pai/mãe

⁷ Neste trabalho, opto pelas expressões “experiência *trans*”, “experiência de *trânsito* entre os gêneros” ou mesmo “pessoas *trans*” para me referir às pessoas nomeadas/enquadradas como “transexuais”, “travestis”, “transgêneros”, “transhomens”, “transmulheres” etc, bem como àquelas que, de alguma maneira, não estão conforme a um metro-padrão e produzem seus corpos nas fronteiras, transbordando as normas de sexo-gênero. Em alguns momentos do trabalho será necessário nomear algumas dessas categorias, a fim de problematiza-las, entretanto a escolha política é pelo prefixo *trans*

afirma “isso é coisa de bicha!” produzem-se inúmeros efeitos. A criança sabe que não quer ser rejeitada. Muitas vezes, ainda nem entende o que provoca essa inquietação nos pais ou professores. O que ela aprende de imediato é que não poderá (mesmo que ainda não saiba como) ser/agir como uma “bicha”. Processo que fica mais claro ao longo da vida.

Ao nascermos somos cirurgiados (PRECIADO, 2002) sob uma única forma de produzir nossas identificações no que diz respeito a gênero e sexualidade. Ou seja, os corpos são diferenciados sexualmente como efeito de uma operação tecnológica que trabalha na extração/recorte de determinada parte da totalidade do corpo. Os órgãos sexuais, neste sentido, não existem como partes da natureza humana, mas são efeitos de uma tecnologia social. Sendo assim, os genitais determinam os gêneros, como também, a heterossexualidade de forma compulsória. Há uma intensa regulação e controle na produção da heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de “casinha” ou meninas gostam de “jogar futebol” logo surgirão olhares vigilantes para alertar os pais que seu/sua filho/a se comporta de maneira “estranha” ou fora do normal. Com isso, as pessoas *trans*, tornam-se perigosas dentro desta lógica, porque reivindicam um gênero que não foi aquele designado no nascimento e, com isso, desnaturalizam a classificação sexual dos corpos. Sendo assim, na experiência *trans* a não vinculação do corpo/gênero a um ato fundacional, originário é uma questão central.

As mobilidades dos gêneros não estão condicionadas à sexualidade e/ou a outras variáveis sociológicas. Hegemonicamente, o gênero e a sexualidade se expressam unidas. As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!” Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades (BENTO, 2008, p. 33)

Como podemos ainda atribuir à natureza a responsabilidade do que é efeito de tecnologias produzidas por instituições sociais?

O gênero é produzido em ato. Vive por meio de tecnologias que compõem os corpos, sejam as roupas, gestos, comportamentos. Essas repetições operam por alusão e a cada ato há uma referência àquelas verdades estabelecidas para os gêneros, fundamentando-se para sua existência, na certeza de que são determinados pela natureza (BUTLER, 2003).

Quando se age e se procura reproduzir a/o mulher/homem “de verdade”, desejando que cada ato seja reconhecido como aquele que nos posiciona legitimidade na ordem de gênero, nem sempre o resultado corresponde àquilo definido e aceito socialmente como atos próprios a um/a homem/mulher. Se as ações não conseguem corresponder às expectativas estruturadas a partir de suposições, abre-se uma possibilidade para se

desestabilizar as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal. O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres abjetos, que ali devem permanecer (BENTO, 2008, p. 34)

Efetuar um modelo inatingível tem alguns efeitos: pode gerar culpa, frustração e dor, entretanto também abre espaço para o novo, constatando os limites das normas impostas aos gêneros.

A idealização dos gêneros constrói hierarquizações. Os regimes de verdade estabelecem determinadas performances de gênero como “falsas”, enquanto outras como “verdadeiras” e “originais”. Produzem “uma morte em vida, exilando em si mesmos os sujeitos que não se ajustam às idealizações” (BENTO, 2008, p. 35)

A lógica do sistema “sexo” (vagina/ pênis)/ gênero (mulher-feminino/ homem-masculino) está de acordo com os gêneros inteligíveis (BUTLER, 2003). A coerência da diferença binária entre os gêneros seria dada pela heterossexualidade. Prova irrefutável de que a humanidade seria necessariamente heterossexual é a complementariedade “natural” e que os gêneros só possuem sentido quando referidos às capacidades inerentes de cada corpo. Por meio das performances de gênero há controle e regulação de possíveis sexualidades desviantes. A justificativa para repetir/atualizar os gêneros binários está assentada na heterossexualidade e se dá por um processo circular. Sendo assim, para efetivar-se como norma, a heterossexualidade necessita dos gêneros inteligíveis e da complementariedade dos gêneros.

Há um entendimento de que o corpo reflete o “sexo”, e o gênero só é produzido por meio desta relação. Uma relação metonímica da sexualidade e do gênero. Órgão genital determina o corpo que por sua vez determina o gênero. As performatividades de gênero que escapam a este sistema são colocadas às margens, produzidas como “desvios”. A repetição possibilita a eficácia dos atos performativos que estruturam as “performances” hegemônicas, todavia esta mesma repetição deixa rastros. Esta restância, estes restos de diferença, vão provocando fissuras, deslocando sentidos atribuídos às normas de gênero (DERRIDA, 1991b; BUTLER, 1999, 2003).

O gênero não é uma “essência interna”. Essa suposta “essência interna” seria produzida mediante um conjunto de atos postulados por meio da estilização dos corpos. O que se supõe como uma característica natural dos corpos é algo que se antecipa e que se produz mediante certos gestos corporais naturalizados. Ao formular “gênero” como uma repetição estilizada de atos, abre-se espaço para a inclusão de experiências de gênero que estão além de um referente biológico. Nestas experiências, há um deslocamento entre corpo e as performances de gênero. Ainda

que o referente da binariedade esteja presente nos sujeitos transeuntes dos masculinos e femininos, essas experiências negam que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais (BENTO, 2008, p. 36-37)

Nesta discussão sobre as experiências de *trânsito* entre gêneros, os conceitos de “real” e “fictício” aparecem. O “real” seria o “verdadeiro”, a verdade do sexo e o “fictício” seria o falso, a imitação, aquilo que não tem originalidade. Entretanto, como identificamos homens e mulheres de “verdade”? Homens e mulheres considerados de “verdade” também interpretam o que seria um homem/mulher de “verdade”. As experiências *trans* nos dão indícios de que o gênero não está no corpo, mas na multiplicidade de construir novos sentidos para o corpo e para o gênero. Deste modo, esta multiplicidade se estende para todos os corpos. Não há corpo/sexo “verdadeiro”.

A ideia de uma imitação daquilo que é considerado verdadeiro não tem fundamento. Não existe origem que fundamente as normas de gênero. Homens e mulheres são efeitos de tecnologias discursivas que os produzem também como uma imitação/cópia sem originalidade/fundamento. Constroem o gênero da mesma forma como aqueles que supostamente estão os imitando, por meio de atos, corporificando o gênero através das performances (BUTLER, 2003; PRECIADO, 2002).

Não há identidade de gênero por detrás das expressões, construções, performances de gênero, não há ontologias ocultas. Imitar um gênero é revelar a estrutura imitativa do gênero em geral. O que diferencia as performances das/os mulheres/homens biológicas/os das/dos transexuais é a legitimidade que as normas de gênero conferem a cada uma delas, instaurando, a partir daí, uma disputa discursiva e uma produção incessante de discursos sobre a legitimidade de algumas existirem e de outras serem silenciadas e eliminadas. Um dos recursos recorrentes de absorção pelo centro dos seres construídos como abjetos é a patologização das identidades. Centro/margem não é uma relação binária, simplista, antagônica (BENTO, 2008, p.38).

Sujeitos produzidos como “desviantes”, não conformados às normas de gênero e sexualidade, também fazem parte do processo que fabrica a heterossexualidade. Esta, como uma matriz hegemônica, constrói corpos abjetos⁸, ininteligíveis. Os “desviantes” tornam-se possíveis. A heteronormatividade fabrica aquilo que ela proíbe. Ou torna pensável aquilo que deveria ser impensável. Ou, ainda, torna “possível a própria coisa que ela torna impossível” (DERRIDA, 1973, p. 143 apud BENTO, 2008, p. 32).

⁸ Que não gozam do “status” de “sujeito”. Corpos “não humanizados”. Que escapam, que não estão conforme às normas.

As experiências de *trânsito* entre os gêneros seriam, portanto, essa produção do impossível, “aquilo que *transcende* a capacidade de compreensão” (BENTO, 2008, p.32). Neste sentido, como os “estranhos”, “anormais”, “excêntricos”, os que *transbordam*, *transgridem* e *transitam* por entre fronteiras e limites desafiando-os, produzem suas histórias e nos permitem pensar o impensável ou aquilo que é proibido pensar? (VIEIRA; SOARES, 2014).

E ainda, como essas experiências provocam deslocamentos, fissuras e subversões na ordem dos gêneros, na produção dos corpos e nas práticas educativas cotidianas desestabilizando “as bases dominantes do pensamento”, potencializando “a exploração do novo”, “a produção de diferenças” e a “criação de novas estéticas de existência informadas pelo desejo e livres da normalização dos corpos e da formatação da vida” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 453)? Uma reviravolta no pensamento, um *transpensar* os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas.

Sendo assim, esta dissertação tem por objetivo potencializar, com a articulação entre teorias e narrativas de experiências de *trânsito* entre os gêneros vivenciadas nas escolas, pensamentos que provoquem deslocamentos e desestabilizações nas bases dominantes dos discursos e práticas que dizem respeito às normas de gênero, à regulação da sexualidade e à educação.

Segundo a ABGLT⁹, a maior parte das pessoas *trans* evade das escolas. A taxa está em torno de 73%. Além disso, estima-se que 90% desta população, devido ao preconceito e a discriminação, ao deixarem as escolas recorram à prostituição como modo de vida. Isso já é sabido por quem vivencia de alguma forma esse universo.

Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão “preparadas” ou não sabem “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos “desviantes”, visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia e quiçá da religião, à correção e à integração dos *trans*tornados. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas pessoas, permanecem intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 441)

Segundo Vieira e Soares (2014), entre elas a autora desta dissertação, esse “não ter cabimento”, nas fôrmas, nos moldes, nas caixas e nos armários, é a principal problematização

⁹ Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

que a atitude *trans* propõe/impõe à educação. É dessa problematização e do *transbordamento* que ela impulsiona, que muitas vezes o pensamento educacional e as práticas educativas tentam escapar. “Qualquer medida para o acolhimento às pessoas *trans* nas escolas que não encare a problematização da formatação da vida se reduzirá a uma forma de negação da alteridade travestida de benevolência” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 442). Daí a importância dos estudos *queer* em suas relações com a educação e com a resistência a toda e qualquer normatividade que interdite a produção de subjetividades desejanças, conforme detalharemos mais adiante.

O que se coloca, então, é que temos presenciado, com as práticas cotidianas, não só escolares, mas médicas também – no contexto das redes de produção de subjetividades sexual e genericamente marcadas - uma tentativa de enquadrar uma “diferença” que não se produz enquadrável. Por vezes, provisoriamente, aqueles que a experimentam aparentam se deixar aprisionar em uma categoria criada para defini-los, esquadrihá-los, apenas como um modo de garantir direitos como a educação, pleitear um nome social, obter acesso ao sistema público de saúde ou até mesmo conseguir realizar a cirurgia de transgenitalização¹⁰. O processo transexualizador¹¹ deseja produzir uma única vivência *trans*. Cria-se uma subjetividade *trans* padrão. Um padrão que pode ser diagnosticado. Uma fôrma na qual é necessário um enquadramento para alcançar uma cirurgia. Entretanto, essas tentativas de categorização também produzem escapes, *transbordamentos*. A experiência *trans* não é única, é múltipla. Não necessariamente se deseja alcançar o estágio final (transgenitalização). Isto está muito mais ligado a um discurso psiquiátrico que almeja o diagnóstico do “*transexual verdadeiro*”. Produzindo, assim, um padrão. Neste, as experiências que não se enquadram são colocadas as margens (VIEIRA; SOARES, 2014). Assunto que discutirei no capítulo sobre gênero.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, considerando a necessidade de mapear o que vem sendo produzido sobre *transexualidades* nas/com as pesquisas em educação, realizei um levantamento¹² de textos publicados no Grupo de Trabalho 23 (gênero e sexualidade) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), desde o momento

¹⁰ De acordo com a psiquiatria, as pessoas *trans* (aqui mais especificamente as nomeadas/categorizadas de “*transexuais*”) são portadoras de um transtorno ou disforia de gênero. “Doença” que não se busca uma cura, mas sim um tratamento. Este consiste em um acompanhamento psiquiátrico e psicológico com o objetivo de “atestar” por meio de diagnóstico (laudos) a suposta situação de transexualidade. O processo tem um único viés – o estágio final que é a cirurgia para a construção de uma vagina ou um pênis.

¹¹ Nome dado ao acompanhamento feito pelo SUS às pessoas *trans* visando à cirurgia de transgenitalização.

¹² Levantamento feito de acordo com os títulos dos trabalhos e os resumos.

de sua criação (em 2004). Pesquisei os anais dos encontros realizados pela Associação nos últimos dez anos e encontrei apenas cinco publicações que se referiam à relação entre a experiência *trans*, a educação e os cotidianos escolares. A seguir, faço uma breve apresentação sobre as discussões empreendidas nestes textos.

Braga (2011), no texto “A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social nos intramuros da escola”, têm como objetivo analisar as produções dos discursos sobre as sexualidades nos sentidos materializados na produção de si mediante a vivência da diferença no *espaçotempo* da escola, por meio das narrativas de três mulheres transexuais. A autora indaga como esses sujeitos “fora da norma” se constituem neste espaço altamente regulado e que nega suas existências. Evidencia no trabalho que esses sujeitos, mesmo às margens dos discursos socialmente legitimados e também produzidos pela escola, conseguem trilhar seus caminhos, construir suas jornadas e produzir seus modos de vida. Por fim, aponta a necessidade de desnaturalização das identidades sexuais e de gênero, engendrando uma quebra na heteronormatividade e possibilitando a emergência de outros corpos, como “corpos que importam” (BUTLER, 1999), que têm valor.

Franco e Cicillini (2012, 2013) publicaram dois textos em reuniões nacionais diferentes. O primeiro foi “Histórias de vida de professoras ‘travestis’ e ‘transexuais’ brasileiras: uma proposta metodológica de pesquisa”, que aponta os caminhos metodológicos de uma pesquisa de doutorado em educação, na época em andamento, e que tinha como finalidade indagar sobre as “posições de pessoa” que professoras “travestis” e “transexuais” ocupam na escola, procurando indícios de desestabilizações que suas presenças poderiam provocar nos espaços escolares. Como metodologia, utilizaram histórias de vida e produziram o material da pesquisa a partir de entrevistas com nove professoras “travestis” e “transexuais” brasileiras. As análises teriam como base as teorias contemporâneas de gênero, dentre as quais, a teoria *queer*. O segundo texto, cujo título é “Professoras ‘travestis’ e ‘transexuais’ brasileiras e seus processos de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados”, buscou trazer as problematizações de uma pesquisa de doutorado em fase de conclusão. Com o mesmo objetivo e metodologia apresentados no texto anterior, as autoras, destacam como possíveis conclusões do trabalho que “travestis” e “transexuais” frequentemente passaram por enfrentamentos e resistências quando se constituíram enquanto docentes, desde a educação básica até o ensino superior.

César (2009), no texto “Um nome próprio: ‘transexuais’ e ‘travestis’ nas escolas brasileiras”, analisa a evasão escolar de “transexuais” e “travestis” em virtude da proibição do uso do nome social. Utilizando como argumento as teorizações sobre o dispositivo da

sexualidade, normalização e biopoder em Foucault, como também as análises de Butler e Berenice Bento sobre a heteronormatização da experiência *trans*, o autor aponta como uma das conclusões que a reivindicação do nome social nas escolas é criada por um mecanismo que produz corpos sexuados, binariamente generificados e pautados pela heterossexualidade compulsória.

Torres (2013), no texto “Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência rede trans educ Brasil”, têm como questão norteadora os modos pelos quais “travestis” e “transexuais” ingressam e permanecem como professoras no espaço escolar. O desenvolvimento do trabalho se deu por meio de entrevistas e observações de campo com sete professoras “travestis” e “transexuais” que atuam em escolas da rede pública de educação básica. O autor defende a articulação de uma rede de professoras “travestis” e “transexuais” no Brasil que poderia possibilitar a produção de sujeitos que desafiam e deslocam os discursos legitimados acerca dos gêneros e das sexualidades nas escolas. Com isso, ele aponta a emergência de uma “identidade coletiva” de professoras “travestis” e “transexuais” como um exercício de transformação que articula significados ainda não formatados.

Dentro deste cenário de 10 anos de atuação do Grupo de Trabalho 23 (Gênero e Sexualidade) da ANPEd, o volume de publicações sobre a temática em questão nos aponta o quanto o debate ainda precisa ser ampliado.

O pouco interesse pelo tema nas pesquisas em educação é intrigante, na medida em que as escolas, mais do que repetirem e reiterarem as normas de gêneros, impõem suas marcas nos sujeitos que produzem. Fabricam corpos e subjetividades sexualmente diferenciadas e impõe a eles hierarquias e escalas de valor.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas e tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61)

Com o passar dos anos, outros paradigmas, regras e teorias são produzidos em conformidade às novas condições sociais, as novas metodologias e práticas educativas.

Entretanto, mesmo sob novas formas, a escola ainda imprime suas marcas na fabricação de sujeitos sexualmente diferentes. Por meio de múltiplos e complexos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos.

Nas escolas, a divisão entre meninos e meninas é construída pelas diferentes atividades escolares que dividem grupos de estudos ou promovem competições, por exemplo. Também é produzida quando, por meio de brincadeiras, um menino é chamado de “menininha” ou “mulherzinha” demarcando que existe uma fronteira e ela não pode ser ultrapassada. Contudo, nas escolas também se engendram uma série de situações que, por meio da ambiguidade concernente a todas as práticas, possibilitam operações de praticantes (CERTEAU, 1994) que atravessam esses limites. Situações em que as fronteiras entre sexo/gênero são transgredidas.

É imprescindível apontar que a escola não apenas repete e atualiza as normas de gênero e sexualidade, mas que ela própria as fabrica. Segundo Louro (1997), as escolas ocidentais se preocuparam com estas questões desde seus primórdios aos dias atuais, nos quais é possível perceber como se dá a constituição do gênero e da sexualidade dos sujeitos. A presença da sexualidade não depende de discursos “explícitos”, da existência de uma disciplina “educação em sexualidade” ou da inclusão desses temas nos currículos. A sexualidade invade a escola “porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

A instituição escolar produz corpos masculinos e femininos heterossexuais conforme os padrões da sociedade em que ela se insere.

Mas, a própria *ênfase* no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que *todas* as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, p. 81-82)

Todavia, é indispensável apontar ainda que toda essa vigilância associada ao gênero e a sexualidade não se dá apenas em relação aos estudantes, mas a todas as pessoas (incluindo os professores e outros adultos) que convivem na escola.

A problematização e desnaturalização da produção da diferença são fundamentais porque neste processo estão inscritas relações de poder. Um campo político onde há o exercício de relações desiguais de poder. Currículos, planejamentos, regulamentos, meios de

avaliação, ordenamento, disciplinarização e normalização diferenciam, hierarquizam, legitimam ou desqualificam os sujeitos.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86)

Neste caminho, se tomamos a educação e os currículos como textos generificados e sexualizados (LOURO, 2004), eles estão inscritos nos contornos da premissa entre sexo, gênero e desejo. Princípio que estabelece a determinação direta do “sexo” ao gênero e que, por sua vez, indica o desejo. O “sexo”, nesta ótica, é concebido como “natural”, como algo já “dado”. Seria um elemento pré-discursivo, ou seja, anterior à cultura. Esse carácter a-histórico, imutável e binário do sexo vai fixar limites à concepção de gênero e sexualidade. Além do que, ao instituir a heterossexualidade como uma forma “natural” de vivenciar o desejo, passa-se a produzi-la como a forma compulsória de sexualidade (BUTLER, 2003).

Dentro dessa lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como ‘minorias’ e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam. O limite do “pensável”, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa sequência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente. É insuportável, contudo, pensar em múltiplas sexualidades. A ideia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão (LOURO, 2004, p. 68-69)

No entanto, com Butler (2003), torna-se possível desconstruir esta lógica. O “sexo”, para ela, também é uma construção social. Com isso, ela quebra com a relação compulsória “sexo” (natureza)/gênero (cultura) ao apontar que os dois são produções culturais, provocando uma perturbação nesta distinção. Para Butler, o gênero é o meio discursivo sobre o qual um “sexo natural” é determinado como pré-discursivo, anterior à cultura. Os “gêneros inteligíveis”, os “sujeitos coerentes” seriam aqueles que se constituem através de categorias

estáveis de “sexo”, gênero e desejo. Há, contudo, os “sujeitos incoerentes” que não estão conforme as normas de gênero pelas quais todos deveriam ser “definidos”.

Para a educação, o grande desafio não é apenas admitir que subjetividades conformadas ou não se multipliquem e, então, que não é mais possível trabalhar alicerçadas em esquemas binários; mas também perceber que as fronteiras vem sendo o tempo todo atravessadas, ou ainda, que alguns sujeitos vivem exatamente na fronteira.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado. A tradição imediatista e prática leva a perguntar: o que fazer? A aparente urgência das questões não permite que se antecipe qualquer resposta; antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas (LOURO, 2004, p. 29)

Por meio de conversas com pessoas *trans* sobre suas vivências escolares busco, com esta dissertação, desnaturalizar a produção dos corpos generificados e sexualizados, questionar a produção da diferença encarnada no “diferente” e apontar como a escola fabrica esses corpos e como produz e operacionaliza discursos sobre a diferença. Por fim, é meu propósito contribuir para a ampliação dos estudos e dos debates sobre a experiência *trans* na educação e nos cotidianos escolares.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos. Ao contrário do que sugere uma estrutura de trabalho acadêmico considerada “tradicional”, “clássica”, não desenvolvi um capítulo específico sobre os dados produzidos com a pesquisa, ou seja, as narrativas de mulheres *trans* com as quais conversei. Estas são trazidas ao longo de todo o texto, não para serem interpretadas em função do que ocultam nas entrelinhas ou para serem analisadas com a finalidade de buscar a verdade e esclarecer o erro, o falso, a ilusão ou não-sabido. Elas operam na narrativa que desenvolvo a partir do que nos dão a pensar, potencializando o pensamento que vai sendo construído.

No primeiro capítulo trago as questões teórico-epistemológicas e metodológicas que me movem na pesquisa. No segundo, traço um panorama dos estudos de gênero, discuto a fabricação de corpos sexuados e questões que envolvem as vivências *trans*. No terceiro, apresento uma problematização sobre a questão da sexualidade, os discursos sobre o sexo, a invenção da “homossexualidade”, discriminação, preconceito e homofobia. No quarto, exponho as contribuições da teoria *queer*, as teorizações sobre a performatividade e as

paródias de gênero, como também um questionamento sobre as “identidades”. No quinto, procuro questionar a generificação dos corpos nas escolas e nas práticas educativas cotidianas, a produção na educação do “outro” como diferente, além de sugerir outra possibilidade de pensar a diferença. No sexto, busco *transpensar*, pensar através, um pensar outro, com relação aos gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas. Por fim, as considerações (*transposições*) finais.

1 PESQUISAR NA/COM A EDUCAÇÃO E A DIFERENÇA: CONSIDERAÇÕES E ATITUDES EM PESQUISA

Talvez a parte mais delicada de se fazer pesquisa em educação seja a escolha metodológica. Quando há a proposta de pesquisa na/com a diferença isto se torna até mesmo contraditório. No instante em que escolhemos uma forma de expressão metodológica estamos negando outras possibilidades de abordagem do tema (MAURENTE, 2012). Estamos diante do primeiro desafio quando o assunto é metodologia. Como pesquisar na/com a diferença com um procedimento que muitas vezes se pretende fechado? Sendo assim, toda pesquisa que determina um caminho metodológico fechado pode também obter resultados fechados. Já que temos de seguir regras e elas nos dizem que devemos optar por uma fazer metodológico, o que se coloca neste caminho é trabalhar com o imprevisto. Neste primeiro desafio, tentaremos abrir espaço para o imprevisto. Com ele, o pesquisador pode brincar com o que já lhe foi entregue como acabado e criar outras realidades possíveis (BATISTA, 2012).

O livro “*Pesquisar na diferença: um abecedário*” organizado por Tânia Mara Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin publicado em 2012 e inspirado no abecedário de Deleuze, tem como objetivo criar um abecedário a partir de palavras que remetem a atitudes requeridas pelo ato de pesquisar. É com base nele que destaco e apresento algumas dessas palavras propostas pelo ato de fazer pesquisa.

Como primeira de uma infinidade de palavras envolvidas no processo de pesquisar está questionar. Segundo Batista (2012) todo ato de pesquisa nasce de um questionamento. Todo ato de pesquisa é um questionar. Uma vontade de questionar o que está constituído, cristalizado como verdade. “Salvo as pesquisas contratadas para comprovar o ‘real’, revalidar políticas, oficializar cientificamente ou legitimar empreendimentos de natureza pública ou privada, todas nascem de um questionamento” (BATISTA, 2012, p. 199). Sendo assim, o sentido que for dado ao questionar é que vai contaminar a pesquisa e orientar o caminhar metodológico.

Neste caminho, questionar o fechamento das metodologias é fundamental para deixar florescer o imprevisto, o novo no ato de pesquisar.

Questionar é sair também do seu campo metodológico e embrenhar-se em saberes alinhados: as ciências humanas e sociais são fundamentalmente porosas, são *trans*. Literatura, geografia, história, psicologia, sociologia, filosofia, comunicação: questionar é também espriar e combinar novos fazeres na aventura metodológica. Com rigor, mas sem perder a imaginação jamais (BATISTA, 2012, p. 201).

Pesquisar na/com a diferença torna imprescindível o ato de afetar-se. Conforme Lazzarotto e Carvalho (2012), afetar está no âmbito das incertezas, diante do novo e da experiência. Nada pode acontecer que não seja na tensão entre percebermos o quanto somos pequenos no palco da vida e o medo de viver a potência de agir. Muitas vezes, tomamos decisões e temos atitudes pautadas em valores pré-determinados, o que de certa forma diminui a possibilidade de afetar-se. Afetar nos mostra que algo está acontecendo e que nossos saberes e valores são mínimos neste acontecer. Indica a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver.

O fato de acreditarmos conhecer a priori o viver nos afasta da potencialidade do movimento de afetar. Temos de nos permitir viver este movimento porque é na experiência de afetar-se que a pesquisa acontece.

Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 25), com Manuel de Barros, nos mostram o poder da palavra quando. “O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio”. Neste sentido, o quando está imbricado no afetar-se, pois não determina saberes prévios, valores a priori e não atua no espaço da fixação. O quando - acontecer, viver, expandir, experimentar, diferir¹³, multiplicar.

Com o quando a gente pode ser o quiser, sem a fixação e o fechamento do ser (representado pelo é) num movimento de diferir e de expansão da vida. Quando pesquisador não precisamos mais ter medo do movimento de afetar e ser afetado. O que pode ser considerado como um erro no ato de pesquisar (afetar-se poderia interferir na análise do objeto) torna-se condição indispensável (LAZZAROTTO E CARVALHO, 2012).

Fique atento: experimentar afetos sinaliza a enunciação de outras formas de agir a partir dos modos de expressão que vamos percorrendo. Quando afetados pelas audições e visões, gostos e cheiros, toques de vidas que nos forçam a pesquisar na historicidade de um tempo que acontece, percebemos que nossas questões são feitas de vidas. Assim, exercitamos uma ética e expandimos nosso conhecer nas relações de uma vida de todos em nós, de uma vida de si com todos. Imanência de relações no corpo que cria passagens com o que força a experimentar nosso pensamento: afectos e perceptos que já não são de um ou de outro, mas da vida. Não precisamos mais temer o processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como ‘ponto fraco’ do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 26-27)

O ato de pesquisar está imbricado de agir (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012). Não agir da forma como estamos habituados a pensar e a fazer em nossas pesquisas.

¹³ Escape às classificações; *transbordar*; rompimento com modelos e modulações; *trânsito*; processo; potência; vida.

Um agir que é puramente levado pela maré dos prazos, do urgente, do produtivo e do técnico. Também não é um agir que se confunde a um ativismo exacerbado onde se é contra a quase tudo. O agir que os autores se referem é como uma parada. Pode parecer contraditório, mas não se entendemos que agir está menos ligado a execução de tarefas e muito mais à desnaturalização de nossas práticas e à invenção. O que interessa é analisar as implicações: ”perguntarmo-nos que lugares estamos ocupando, que lógicas estamos reproduzindo ou recusando, a quem e ao que afetamos, deformamos, engendramos e como estamos sendo também modulados” (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 34). Mas agir também não se resume a analisar as implicações. Quando não sabemos o que fazer estamos diante de uma sensação de paralisia que enuncia o impulso que compõe o agir. “O paradoxo de agir é que a lógica que opera funciona muito mais no sentido de transformar para conhecer do que conhecer para transformar” (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 34). Agir está imbricado em uma estratégia de luta que estranha ao já instituído. Não podemos enfraquecer diante do que se apresenta como inquietante, pois este é justamente o estado que indica a insurgência do novo.

Agir é deixar-se desestabilizar e, conseqüentemente, interferir de forma problematizadora numa dada organização. É experimentar a potência prática da teoria e operar conceitos como ferramentas, intensidade do plano de investigação (sem medo de se molhar...). Portanto, agir em pesquisa é balouçar com a malemolência do mar-pesquisa. Mar-imensidão. Estamos mergulhados no infinito de possíveis – afetos nos atingem em ondulações, em paradas e em pleno movimento (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 34-35).

Conhecer é uma palavra sem a qual a pesquisa não existiria. Entretanto, é um conceito chave que pode nos dar possibilidades outras no caminhar das pesquisas e na produção de conhecimento. De acordo com Barros e Morschel (2012), é dado ao conhecer um sentido lógico, natural e que possui um modelo já instituído. Na pesquisa acredita-se que a produção do conhecimento se dá no final do processo e este conhecimento é “representado” pela escrita. Uma escrita lógica, sequencial e que deve mostrar todos os caminhos que levaram até a construção daquele conhecimento. O que acontece é que muitas vezes a escrita pode *transbordar*. De um ponto se acendem mil outros. E para trazer a tona estes pontos é preciso se arriscar saindo do que é sugestivo e óbvio para a produção de uma escrita em rede em que as possibilidades de produção do conhecimento são múltiplas. Sendo assim, conhecer se coloca no terreno da diferenciação. Para isso, é necessário imersão no campo da experiência. Experiência que não diz respeito ao que está dado, mas é a emergência do novo, da invenção. “Conhecer é, assim, construir um caminho de constituição de dado objeto, caminhar com esse

objeto e construir esse próprio caminho, constituindo-se no caminho também” (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 62-63).

Nesse sentido, toda pesquisa é intervenção (BARROS E MORSCHEL, 2012) porque se faz em um mergulho na experiência em que fazer e conhecer, teoria e prática são inseparáveis. Da mesma maneira se recusa qualquer pretensão de neutralidade científica ou mesmo a ilusão de um sujeito e um objeto prévios ao ato de investigar. “O que se afirma é a inseparabilidade entre ser-existir-viver-conhecer-pesquisar-fazer intervenção” (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 63).

O processo de conhecimento, assim, apresenta-se tendo um caráter inventivo em uma constante rede em movimento de diferenciação criando novos problemas, reformulando os enunciados e inventando novas práticas de pesquisa.

Nessa direção de análise, a opção é por uma concepção de conhecer que possa sustentar os processos de pesquisa pautados na *potência interrogativa* que a dimensão cognitiva porta e não pode ser reduzida a um conjunto de leis invariantes como previsão de resultados ou metas definidas a priori. Pesquisa/conhecer a partir de uma perspectiva temporal que não esvazia seu processo inventivo (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 63).

Desnaturalizar (PRADO FILHO, 2012) se coloca como postura política fundamental no pesquisar na/com a diferença. Em um caráter metodológico é necessário suspeitar da naturalidade dos objetos, das identidades e das relações. Estranhar as obviedades e os padrões instituídos. Suspeitar ainda do que se vê, desfocar. Trata-se de exercer o suspeitar, o estranhar e o duvidar como atitude ética e postura política assim, desatrejar da natureza a origem dos objetos e dos seres se coloca como uma questão epistemológica. Problematizar o porto seguro da noção de natureza e mostrar que ela própria é uma construção histórica. Desnaturalizar, portanto, num caráter político-filosófico se produz num exercício de *transgressão* e crítica do pensamento recusando as naturalizações e a lógica biologicista, conforme Prado Filho (2012),

Descolar a constituição dos objetos, dos seres e dos corpos de uma instância biológica, para remetê-la a domínios de prática sociais, relações de poder e jogos de verdade, diluir sua substância, o que implica dessubstancializar; deslocar-se dos domínios da História natural; recusar a lógica evolutiva (PRADO FILHO, 2012. p. 73).

Para Zanella (2012) toda pesquisa se configura em uma escrita. Apresenta o processo da investigação, os resultados, os problemas, as contribuições do pesquisador, os caminhos teóricos e metodológicos e os efeitos sociais e políticos. Estas faces constitutivas da escrita da pesquisa mostram um intenso investimento do pesquisador em narrar um processo, *transposto*

em palavras, e que pode ser reinventado. Neste sentido, a escrita da pesquisa não é posterior ao processo de pesquisar, visto que um não se constitui sem o outro. A escrita e a pesquisa se entrelaçam no processo de investigação. Tampouco, a escrita é uma forma de expressar ou uma representação do processo de pesquisar. A escrita é a própria pesquisa, é a condição para sua reinvenção, assim como do próprio pesquisador. (ZANELLA, 2012). Escrever não significa *transpor* para um papel ou para a tela do computador ideias prévias: o ato de escrever está repleto de transformações no pensamento, a escrita *transborda*, e neste movimento *transformam-se* também o pesquisador e a pesquisa. Portanto, produz-se nesta rede o pesquisador, a pesquisa e a própria escrita.

Cabe destacar, como palavra que não se apresenta como última, mas como convite a outras e outras, a importância de se reinventar o escrever – a escrita da pesquisa – de modo a considerar o leitor contemporâneo e suas necessidades cognitivas/sensitivas/afetivas, semioticamente produzidas sob a égide de recursos da informação e comunicação híbridos, imagéticos, plurais, desconexos. Uma outra escrita de pesquisa, não reificada que requer uma prática de pesquisa outra, atenta às tensões entre as variadas vozes sociais que participam do debate contemporâneo sobre o conhecimento historicamente produzido ontem e hoje, bem como sobre os horizontes plurais do próprio processo de produção de novos conhecimentos (ZANELLA, 2012, p. 90-91)

Uma pesquisa no domínio da filosofia da diferença é aquela que cria um pensamento diferencial alargando a potência da diferenciação do pensamento e da vida, além de afirmar a possibilidade de diferir. “O que interessa é criar o novo, criação da diferença, na diferença, o que corresponde à mutação das posturas existenciais que assumimos” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 121)

De acordo com Barros e Zamboni (2012) pesquisar é criar/inventar. Está no âmbito do desequilibrar, do delirar, do gaguejar e exige sair dos trilhos. É produzir uma sintaxe nova, inesperada. “O pesquisador cava uma linguagem estrangeira na própria língua e, por esse buraco, inventa uma saída para os sentidos dominantes em meio às linhas duras da língua oficial” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 121). Estes autores irão tratar este buraco como dimensão gaguejante da linguagem e trazer o gaguejar para o domínio do pesquisar. O gaguejar não é apropriado em sua acepção negativa, como impossibilidade ou travamento da linguagem, mas como pontos de corte na língua, o que possibilita esboçar saídas, escapes.

O pesquisador poderá criar sua língua ao desequilibrar a língua padrão. Trata-se de escavar nas linhas duras da linguagem formal na sintaxe, dos significados estabelecidos na semântica e dos sons ordenados em modo geral na fonética, linhas de fuga para a criação de novos territórios de expressão, possibilidade de fazer corpo com as matérias da língua e dançar com a cadência a que, ao limite, na gagueira, a linguagem nos conduz (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 122).

Trata-se de fazer pesquisa dentro da própria língua produzindo uma língua estrangeira. Barros e Zamboni (2012) pegando uma ideia de Deleuze (um bom escritor é aquele que faz a linguagem delirar) irão afirmar que esta tarefa também é do pesquisador. Fazer a linguagem escapar ao sistema dominante, sair dos eixos. “Desterritorializar a língua é criar uma nova língua no interior das relações de poder estabelecidas, também, pela linguagem.” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 122).

É preciso uma valorização, o uso intensivo da língua opondo-se a supremacia do significante e do significado. A questão é o procedimento, não é o método no sentido estrito. O que importa é fazer a linguagem gaguejar, gerando intensificação, fazendo-nos sair do binarismo língua-fala. Este movimento de gaguejar a linguagem é um processo pelo qual a linguagem pode se desequilibrar, variar, se expandir (BARROS; ZAMBONI, 2012).

Gaguejar é quando as palavras perdem seu sentido estabelecido. Quando o que é o fora dos pensamentos, das ideias já estabelecidas, nos invade e nos causa vertigem, gagueira. Abra-se, assim, um espaço de interferência, pelo qual o pensamento não se estanca e flui no que a vida não pode ser contida, equilibrada totalmente; mas, convocada a perseverar numa existência, é arrastada a expandir seus limites, suas possibilidades. É a potência da vida que nos causa gagueira. Essa potência nunca pode ser expressa completamente, pois ela não está dada de antemão. (...) Gaguejar porque há sempre um limite do saber, da razão, que é preciso habitar. É preciso traçar essa linha de não saber, de indizível do que nos convoca a pensar: a crise. É sempre em crise que gaguejamos (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 122-123)

Gaguejar, então, é um escape que recusa a supremacia dos signos, do significado e do significante. Centralidade de uma lógica que estrutura toda uma ordem de sentidos. Gaguejar é uma dimensão da criação, podemos dizer que é própria criação.

Cabe mencionar duas noções que considero fundamentais no ato de pesquisar: problematizar e produzir. Em um sentido bem comum nas pesquisas problematizar tem a ver com a busca de soluções ou a construção de verdades¹⁴. Temos um problema, encontramos uma solução e a equação termina. Problematizar somente com o intuito de buscar soluções pode diminuir a potência do processo inventivo deste ato: a criação e a diferenciação. As soluções são temporárias, senão ilusórias. Portanto, não podemos apagar a multiplicidade do movimento de problematizar (LE MOS; CARDOSO JÚNIOR, 2012).

Um problema, como alerta Deleuze, não desaparece com as soluções. Pelo contrário, os problemas “persitem”, eles “insistem” nelas. Nesse momento, pois toda a solução que parece ter apaziguado ou elidido o problema que a gerou, é uma solução

¹⁴ Nesta pesquisa, não temos a intenção de produzir verdades. Não se trata de descobrir a verdade dos fatos, mas de problematizar os processos que produzem discursivamente regimes de verdade que governam as práticas sociais.

inadequada, mas, em contrapartida, não é também uma solução falsa, pois a redistribuição das condições de um problema não apenas pode oferecer uma solução adequada, como também reativar um problema que nunca deixa de insistir. Recolocar o problema significa livrar-se das ilusões do pensamento e, portanto, como nos diz Deleuze, “reverter as relações ou as repartições supostas do empírico e do transcendental (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2012, p. 191).

Anteriormente, quando falei sobre conhecer, o produzir estava entrelaçado. Assim como problematizar, que não deve ser encarado como solucionar, produzir não deve ser visto como concluir. Conforme Scheinvar (2012), nas pesquisas, produzir não é somente a conclusão do processo. Produzir é o processo. Desde o início quando da definição do problema ou do que é proposto como questão é uma produção. Produzir não se limita ao resultado, se constitui no movimento em torno do conhecimento, apresentando também resultados. Neste sentido, a pesquisa é um campo de produção.

O produzir não está objetivado apenas no outro, no objeto, distanciado do sujeito. O pesquisador também é efeito do produzir. É parte inerente da pesquisa. Quando a pesquisa retoma uma ideia, a produz de outra forma. A refaz. Quando um pesquisador se propõe a pesquisar uma relação, ele também faz parte dela, constitui a pesquisa a partir dos saberes que lhe atravessam. Ele se refaz. A pesquisa produz, à sua maneira, em seu momento, em determinado contexto, um saber, verdades, realidades. Pesquisar é produzir, mesmo quando as referências ressoam repetitivas. A repetição, a captura, da mesma forma que a criação, a ruptura, é produção, a afirmação de território e, nele, de certa relação de poder (SCHEINVAR, 2012, p. 197).

Por fim, não menos importante, ao pesquisar na/com a diferença convém falar de subjetivar/subjetividade. Identificar/identidade opera em uma lógica binária em que a diferença é produzida dentro de um sistema comparativo. A diferença é criada como o negativo da identidade. Há, portanto, a criação do eu e do outro. Eu sou o que sou porque sei que não sou como o outro. A subjetividade/subjetivação opera como uma possibilidade a estas maneiras de simplificar, categorizar. Este conceito apresenta dois sentidos que muitas vezes podem nos confundir: o subjetivo e o impessoal (FONSECA; COSTA, 2012).

Segundo Fonseca e Costa (2012), o primeiro sentido se refere a uma realidade interna do indivíduo, um universo pessoal, único e intransponível. Passa-se do universal ao particular. O segundo sentido, que é o apropriado nesta pesquisa, está no âmbito do impessoal. Quebrando com estas fronteiras do pessoal, do que é único e particular podemos ultrapassar a junção entre sujeito e predicado, essência e acidente/acontecimento. Tecemos um mundo onde só há predicados e acontecimentos, onde possa fluir a diferenciação, expandir a vida. “Construímos com o subjetivar um plano de acidentes-fluxos compondo-se sem qualquer essência a qual devam se remeter enquanto atributos ou efeitos: somente predicados-

infinitivos sem sujeito, impessoais, como “chove” (FONSECA; COSTA, 2012, p. 220). Com o subjetivar, podemos atravessar os fechamentos, as simplificações em modelos gerais ou individuais e obter outra escala na produção dos seres.

Subjetivar é esta trama desejante que compõe ao mundo em seus diversos agenciamentos, mundos afirmados em um perspectivismo forte: que não pensa a perspectiva enquanto visão parcial subjetiva, mas sim como uma afirmação criadora de mundos. (...) Trata-se de uma ferramenta escorregadia, engrenagem lisa que sempre escapa nos levando para a linha ao lado, abrindo uma nova problematização. Não tendo o suporte de estruturas identitárias, psicológicas ou sociais, nos vemos sempre confrontados com o estranho: uma vertigem que impede a útil geometrização espaço-temporal das coisas em manuais de instrução, mas permite a abertura para uma ética dos encontros, do deixar-se afectar em um adensamento da complexidade e singularidade do problematizar (FONSECA; COSTA, 2012, p. 221).

1.1 Caminhando para um *fazer* metodológico - o conhecimento em rede

Com o desenvolvimento das formas de conhecer ao longo dos séculos e com o advento da ciência como a conhecemos hoje, temos que a construção do conhecimento se constitui de maneira fragmentada, hierarquizada e disciplinarizada e com fronteiras bem definidas entre as disciplinas. A relação entre a teoria e a prática é produzida de forma desarticulada, tendo a teoria superioridade à prática. A explicação do mundo se dá por meio de teorias e isto demonstra esta superioridade. Na escola (nos currículos) esta hierarquização não é diferente. As disciplinas teóricas possuem grande importância, enquanto que as práticas são reduzidas ou mesmo postas ao final dos cursos. Com isso, temos uma concepção de formação em que há aquele que pensa para depois executar ou mesmo aquele que só “pensa” e outro “realiza”. Sendo assim, uma educação de modo linear, hierarquizado. Uma produção do conhecimento que se baseia em uma grafia em “árvore”, que se propõe em etapas, em caminhos obrigatórios e pré-estabelecidos, como bem explica Alves (2008b, p. 92-93):

Essa forma de “construir” o conhecimento é a que vai possuir uma grafia em *árvore*, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta ideia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingido o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome).

Os estudos nos/dos/com os cotidianos trazem para a escola essa necessidade de crítica à organização dominante de estrutura do poder e de produção do conhecimento. Evidencia, com isso, a produção do conhecimento em rede como possibilidade para a educação. Defendem os *campos de estudos* ao invés das disciplinas por entender que estes são constituídos por uma trama tecida de uma pluralidade de saberes *prácticoteóricos*. Sendo assim,

esses campos organizam, de maneira flexível, todos os *espaçotempos* de *prácticateoria* curricular – as disciplinas, os vários outros componentes curriculares, tais como projetos de pesquisas, programas culturais, ações de cidadania. Os campos são, assim espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a criação, a circulação, a apropriação e a reprodução de conhecimentos teóricos e práticos e estão presentes em todas as áreas do conhecimento, em algumas mais rapidamente identificados que em outras. Mas aí estão, quer tenhamos olhos para identificá-los ou não (ALVES, 2008b, p. 97).

Desta maneira, se popularizou o termo *rede* ligado ao que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos trazem como uma nova compreensão do modo de se produzir conhecimento, que se dá em todas as atividades da vida social e humana. Com isso, ao invés de desqualificar as escolas, seus professores e alunos, temos de pensar quais os caminhos de entrada das novas tecnologias e novos conhecimentos nas escolas e quais os usos fazem os *praticantes* e o que criam (CERTEAU, 1994). Assim, “é preciso compreender o saber que surge do *uso*, com sua forma e inventividade próprias” (ALVES, 2008b, p.98).

O conhecimento em rede não é linear, nem hierarquizado, é constituído em uma trama de fios, diversos fios que são tecidos em movimentos de constante tessitura. Em um movimento de *prácticateoriaprática* sem deixar de admitir os usos cotidianos das novas tecnologias e dos novos conhecimentos. Com o contato cotidiano desta multiplicidade de “situações de relação/uso/embate, negocia-se, discute-se, impede-se, articula-se, cria-se com as novas tecnologias e os novos conhecimentos, em todos os espaçotempos do viver cotidiano” (ALVES, 2008b, p.98-99).

Neste sentido, a noção de rede pode ser percebida não como uma imagem estática, mas como conhecimento que é tecido nas múltiplas tramas de fios. Fios que vão sendo trançados, destrançados e alguns deixados de lado provisoriamente.

Por fim, é importante estar atento para perceber a imagem da rede não como um modelo estático, mas sim como uma imagem-movimento. A rede em movimento constante, em um tecer e destecer contínuo das ligações.

Apesar da tessitura do conhecimento em rede ser o modo como este se produz no cotidiano escolar, ainda é predominante na organização do trabalho pedagógico a disciplinarização e a hierarquização dos saberes, dos modos de conhecer e das estéticas de existência. É esse modo de organização que, numa dimensão mais ampla, a atitude *trans* problematiza e desafia.

1.2 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos

Uma das noções fundamentais das pesquisas nos/dos/com os cotidianos é a centralidade dos “praticantes”, com seus usos, vozes e táticas. Isso se dá por termos aprendido com Certeau (1994) que os praticantes, assim chamados porque são analisados em atos, fazem usos diferenciados, não previsíveis e planejados do que lhes é dado ou imposto, marcando com suas práticas um desvio em relação às leis do lugar. Entendemos que

essas *artes de fazer* dos *praticantes*, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre os múltiplos praticantes de múltiplos contextos das práticas que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas *ações* (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 585).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos pretendem pensar essas *artes de fazer*, as táticas, as astúcias que os praticantes operacionalizam nas escolas e fora delas no que diz respeito aos *usos* que fazem dos produtos e das regras que são lhe impostas, usos muitas vezes que burlam a ordem instituída (CERTEAU, 1994). Neste sentido, estas pesquisas buscam alargar a visibilidade dessas práticas cotidianas, compreendendo que possuem regras próprias de produção de conhecimentos e devem ser entendidas em sua originalidade.

Em contrapartida aos que dizem que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos promovem o “fim da teoria” ou a supervalorização da prática Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2006, p. 585) dizem que

a partir dessa compreensão (defendida no parágrafo anterior), tem sido possível a esse movimento de pesquisa, em suas tantas diferenças e a partir de estudos empíricos diversos, uma acumulação teórica importante, ajudando a reverter a tendência que crê ser possível ignorar a criação de conhecimentos na prática. Entende-se, assim, que nunca se pode estar fora da teoria e que, com nossas tranças e trançados, tessituras e *trama*, tanto pela formação inicial recebida como pelo

contato que, por diversos caminhos, vai se mantendo com os pesquisadores e suas pesquisas tão diferenciadas, ela obriga-nos a formulações teóricas permanentes.

Conforme Alves (2008a), alguns movimentos são necessários à realização das pesquisas. Considerando as teorias como contribuições, mas também como ‘limites’ ao que vai ser produzido com as práticas, assume-se a necessidade de “*beber em todas as fontes*”, ou seja, buscar trabalhar com diferentes e múltiplos referenciais para uma melhor contribuição às pesquisas considerando que tudo pode ser relevante.

Outro movimento seria “*o sentimento do mundo*” em que a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com a modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. Sendo assim, é necessário apontar a ideia de que para compreender o cotidiano das redes educativas é necessário romper com a separação entre sujeito e objeto produzindo um “mergulho com todos os sentidos” (ALVES, 2008a) em lugar de explicá-lo a partir de referências idealizadas.

Compreender que o conjunto das teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais limite ao que precisa ser tecido constitui o movimento de “*virar de ponta-cabeça*”. A ideia é a necessidade de subversão da noção de que uma ‘boa’ pesquisa precisa ter uma base teórica sólida como ponto inicial e se fundamentar em uma construção de verdades superiores.

E, por fim, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever para que possamos alcançar a todos a quem pretendemos de uma maneira mais simples e clara. Este movimento foi denominado de “*narrar a vida e literaturizar a ciência*”.

Posteriormente, após uma releitura dos movimentos propostos e por conta do que foi considerado pela pesquisadora uma necessidade de crítica, foi acrescentado mais um: “*Ecce femina*”. Este seria o que a pesquisadora não se atentou na formulação dos movimentos anteriores. O fato de que os praticantes também estavam e deveriam estar presentes na compreensão dos acontecimentos narrados e vividos. Ou seja,

não se tratava só do que, pesquisadora *mergulhada* neles (cotidianos) precisava trabalhar e sentir. Tratava-se, também e em especial, de trabalhar os sentimentos: de quem comia o sanduíche preparado doze horas antes; da professora que sentia, ano após ano, a discriminação da diretora; dessa própria diretora nas decisões que tomava; dos pais nas escolhas que encaminhavam na alfabetização de seus filhos... E, no entanto, no texto transcrito, todos esses *praticantes* aí estão com seus nomes, com o que fazem e com o que sentem (ALVES, 2008c, p.45).

Este quinto movimento diz que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos são feitas com os *praticantes*. Ou melhor: o que de fato interessa são as pessoas, os *praticantes*, conforme denomina Certeau (1994), porque são capturados em atos, o tempo todo.

Sendo assim, é essencial para compreendermos o que se passa nas escolas e na vida dos alunos, além da racionalidade científica moderna hegemônica, que não entendamos como desvio ou erro, mas sim como acontecimentos que esta racionalidade não permite enquadrar. Sendo indispensável o mergulho nos cotidianos. Sem cair na ingenuidade de não considerar os limites que nossa formação nos impõe e tentando escapar das armadilhas que este tipo de pesquisa (com os cotidianos) pode ocasionar, buscamos em conjunto com nosso trabalho epistemológico um desenvolvimento metodológico. Sem deixar de dar atenção ao empírico, entendido “como o lócus possível de busca de entendimento da complexidade do real”. (ALVES E OLIVEIRA, 2006, p. 589)

Desse modo, em nossas pesquisas, como em tantas outras mais ou menos colocadas entre aquelas preocupadas com a compreensão das práticas nos tantos cotidianos vividos, vimos procurando identificar e valorizar esses outros modos de pensar e de estar no mundo, para além daquilo que a racionalidade moderna, como suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe a aceitar como existente. Para isso, vem sendo preciso considerar formas válidas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 589).

1.3 A conversa como metodologia

Como caminho para o desenvolvimento da pesquisa e para produção de dados que coengendraram o pensamento-escrita que desenvolvi, optei pela metodologia das conversas. Uma conversa não se faz, se entra. E quando se entra não se sabe aonde chegar (LARROSA, 2003). Conversar...

Palavra hospedada em outras palavras, como ‘amorosidade’, ‘amizade’, ‘hospitalidade’. Pode, em sua pronúncia, assumir a forma do acariciar, deslizar, acompanhar, capacitar, ajudar, educar. Mas também desolar, exilar, confundir, alterar, incidir. Às vezes, produz um imediato cansaço. Por si mesma se desprende, se desorienta e obriga um sujeito a estar com outro sujeito em meio a um código formal, para que ambos confirmem que não se sabe o que dizer ou que não há nada para se dizer. Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia. Como o errar e como o amar, conversar é humano (SKLIAR, 2011, p. 27)

Uma conversa não se termina, somente é interrompida “e ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto. E essa é a maravilha da conversa, que, nela, pode-se chegar e dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer” (LARROSA, 2003, p. 212). A conversa não está interessada com um compromisso final, uma sentença “soberana e justa” entre os envolvidos, menos ainda um encontro de explicações, pois explicar, tentar explicar, seria reduzir a complexidade, a tensão que nos afeta. Seria tornar esta tensão em algo compreensível, explicável, inteligível.

A conversa não seria um duplo monólogo de dois “eus”, sempre em paralelo e que nunca se afetam. Assim, se tornaria uma “mentira”, um jeito paradoxal de se retirar da conversa, mesmo fazendo de conta que se está em uma.

A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana. É que estamos demasiadamente habituados a pensar a conversa como um idílio, como esse intercâmbio equilibrado, pausado, severo, consciente, particularmente caracterizado pela harmonia das vozes, dos corpos e das mentes. Estamos também atravessados por certos discursos que tendem a banalizar ou a desprezar a conversa como esse verdadeiro centro de gravidade institucional e pessoal, que tratam de impor um estilo mais lúgubre, silencioso, sentencioso e unipessoal. Nesse ponto, é preciso dizer, a conversa aparece em outra plenitude, em uma plenitude descarnada e árida, que não tem a ver com essa retórica da eficácia ou com a vontade obediente das decisões ou as ações forçosamente posteriores que alguns e algumas queiram imediatamente avaliar (SKLIAR, 2011, p. 28-29).

A conversa é acontecimento. Potencializa o novo, a diferença. “Não existe nunca uma última palavra [...]. Pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo...” (LARROSA, 2003, p. 213). Conforme esse autor, o silêncio também faz parte da conversa, aliás, pode ser um momento muito proveitoso, pois nela está contido o que se fala, mas também o que se cala, o que se nega a dizer.

Em suma, conversar, aventurar conversas “mais próximas da complexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana” (SKLIAR, 2011, p. 29)

Portanto, busco, com as conversas não estabelecer ponto final ou afirmar a “verdade” dos fatos, mas pretendo traçar linhas (SOARES, 2013), criar pensamentos e apontamentos

para problematizar os gêneros, os corpos e as práticas educativas. Neste sentido, interessa o que essas conversas me dão a pensar. Como elas operaram nessa pesquisa potencializando pensamentos e apontamentos para a escrita.

O procedimento inicial foi começar conversando com pessoas próximas e amigas com a intenção de que esse leque fosse ampliado e outros sujeitos pudessem emergir. No total, conversei com oito meninas *trans*¹⁵. Como já disse, algumas são minhas amigas e outras, como o esperado, foram surgindo durante o processo. Não tenho contato direto com todas, algumas via “Facebook” ou “Whatsapp”, pois residem em outros estados. Com a maioria delas conversei presencialmente. O fato de só ter conversado com mulheres *trans* não foi uma opção política, nem teórica, epistemológica ou metodológica. Dentro do universo no qual tive acesso, as pessoas que me foram apresentadas e o tempo curto para a finalização da dissertação, não tive a oportunidade de conversar com nenhum homem *trans*. O que, sem dúvida, ampliaria o debate e as contribuições trazidas com este trabalho.

A proposta inicial da pesquisa era gravar em áudio e vídeo as conversas com as meninas em uma espécie de vídeo cabine (SOARES, 2009). Procedimento que consiste em utilizar uma câmera fixa e as pessoas falariam sem um roteiro prévio sobre um assunto, neste caso a experiência escolar. Contudo, este objetivo inicial não pode ser levado a diante. Surgiram dificuldades operacionais porque os equipamentos, no caso da gravação, teriam que sair e retornar à universidade (UERJ) no mesmo dia. Nem todas as meninas residem perto da UERJ, outras estão em outros estados e nem todas topavam gravar as conversas em vídeo. Confidenciaram-me que ficariam constrangidas e não se sentiriam confortáveis ao contar suas histórias (muitas de sofrimento, preconceito e discriminação) sob a lente de uma câmera. Diante disso, em conversa com minha orientadora optei por gravar as conversas somente em áudio, assim poderia fazê-las em qualquer local. Salvei também os arquivos das conversas realizadas por meio de “Whatsapp” ou “Skype” com aquelas que não moram no Rio de Janeiro.

Uma ressalva é sobre o fato de que não estruturei ou estipulei perguntas para cada uma das pessoas. A ideia era que a conversa fosse sobre a experiência no espaço escolar. Partindo deste ponto começávamos a conversar, à medida que a conversa ia acontecendo em alguns momentos eu fazia intervenções e lançava questões, em outros ficava quieta, só ouvindo.

Na maioria das conversas, o assunto sobre a experiência na escola não durava cinco minutos. Tudo se resumia a frases generalizantes como "a escola foi um período muito ruim

¹⁵ Pessoas que foram designadas “homens” no nascimento, mas que produzem seu gênero além desta relação compulsória entre corpo (“sexo”) e gênero.

na minha vida”, “sofri muito preconceito” etc. Nesta hora, eu tentava retornar o assunto, fazendo alguns questionamentos, de modo que elas pudessem falar com mais detalhes sobre a vivência nas escolas. Com algumas, o artifício funcionava, com outras nem tanto. Percebi o quanto era difícil para muitas delas falar sobre a escola, espaço marcado por dores, conflitos e preconceitos.

Em alguns momentos cheguei a pensar que as conversas não produziram “dados” suficientes para o desenvolvimento e escrita da pesquisa. Todavia, o silêncio também poderia ser um “dado” e este foi recorrente. A cada palavra dita, a cada memória revivida, o silêncio. Com algumas meninas eu conversei mais de uma vez porque falar sobre a escola não era um assunto agradável e muitas iam embora. Alegavam compromissos, ocupações, trabalhos, afazeres domésticos etc. Sentia que a minha presença enquanto “pesquisadora” criava nelas uma obrigação para contar histórias impactantes, que tivessem algum efeito de combate ao preconceito, discriminação e a desigualdade. Conforme as conversas aconteciam, eu me aproximava e na medida do possível ficava mais íntima e, aos poucos aquela parede criada/inventada entre “pesquisador” e “pesquisado” ia se rompendo e elas ficavam mais confortáveis para falar sobre suas experiências escolares. Assim, tornavam-se também praticantes da pesquisa e não “pesquisadas”.

Outra ressalva é sobre o fato de que em nenhum momento das conversas houve a pergunta “o que você é?” ou “como se identifica?”. Algumas meninas, como são minhas amigas conheço um pouco as histórias pessoais e anseios, as outras conheci durante a pesquisa e, portanto, como não perguntei, não posso e nem desejo nomeá-las ou identificá-las em alguma categoria. Para o trabalho não me interessava como elas se identificavam ou qual categoria de gênero reivindicavam. O importante são as experiências de trânsito entre os gêneros, a produção dos corpos na fronteira, nos atravessamentos.

1.3.1 Com quem conversei...

Apresento um breve memorial sobre cada uma das pessoas que conversei¹⁶:

Camila, 20 anos, curso superior interrompido em pedagogia. Uma amiga nos apresentou. Comentou sobre a pesquisa que eu estava fazendo e ela logo se interessou. Queria

¹⁶ Em consenso com elas todos os nomes são fictícios.

falar. E falou mesmo! Apesar de no começo mostrar certa timidez, logo ficou desavergonhada e me contou suas histórias. Ainda mora com os pais. Os conflitos são intensos. Como custeavam sua faculdade, devido a desentendimentos, teve de parar os estudos. Camila se apresenta com vestimentas andrógenas. Segundo ela mesma como estratégia. Já que não pode colocar um vestido na casa dos pais, opta por usar roupas que poderiam ser vestidas tanto por homens quanto por mulheres.

Emily, 25 anos, professora da Educação Infantil, estudante de pedagogia. Quando a conheci, não demorei a perceber o seu desejo constante em ser vista como mulher. Evangélica, não esconde os valores e regras que acredita. Seu pai era pastor e mesmo com toda repressão sofrida na infância, afirma que gosta da religião e que gostaria muito que aceitassem sua condição *transsexual*. Assim poderia frequentar os cultos e poder se dedicar a Deus como todas as pessoas. Já foi casada e acredita que nenhuma mulher deve ficar só. Quer se casar novamente porque uma “verdadeira” mulher deve se dedicar ao marido.

Jade, 30 anos, estudou até o Ensino Médio, funcionária do grupo Pão de Açúcar. Jade reflete a força de seu nome. É forte e corajosa. Não dá as costas ao preconceito. Algumas vezes em que nos encontramos passamos por situações de discriminação. Ela não se cala. Levanta a voz e dá a cara para bater. Saiu da casa dos pais, se casou e foi morar em São Paulo. Após descobrir que seu marido se identificava como *transsexual* e que iniciaria as transformações corporais, ela não hesitou. Abalou-se, talvez, mas nada grave. Hoje continuam companheiros.

Juliana, 35 anos, professora de artes visuais em escolas públicas. Nossa amizade começou por um acaso. Fomos apresentadas via facebook e em um belo dia de verão nos encontramos na rua. Imediatamente, nos reconhecemos e a amizade nasceu. Dizem que os opostos se atraem. Se é verdade, não sei. O que sei é que Juliana e eu somos totalmente opostas, em quase tudo. Discordamos sempre uma da outra. Ela enxerga o mundo de uma maneira bem romantizada. Para ela, ser mulher significa seguir todos os padrões possíveis do manual de “como” ser mulher. Já eu, ah!... eu..., penso totalmente diferente. O que na verdade, não muda nada, somos grandes amigas.

Mayara, 45 anos, estudou até o ensino fundamental, desenhista e trabalha como profissional do “sexo”. Do tipo que faz de tudo e maravilhosamente bem. Uma verdadeira Amélia como ela mesma diz. Gosta dos afazeres domésticos, adora cozinhar para o marido e amigos. Tem a cozinha como sua aliada quando quer ser amorosa e receptiva. Toda vez que vou visita-la tenho certeza que serei recebida com minha comida predileta. Domina muito bem a arte de desenhar. Seus desenhos criam/produzem uma beleza trans por meio de corpos

esculturais. Personagens femininas com cinturas finas e quadris largos. As masculinas com todos os músculos avantajados. Como se não bastasse Mayara também conserta eletrônicos, eletrodomésticos, monta móveis, mexe com eletricidade e se arrisca como pedreiro quando precisa. Ela faz de tudo, de tudo!

Paloma, 28 anos, estudou até o ensino fundamental, profissional do “sexo”. A princípio uma pessoa que se mostrava indignada quando o assunto era escola. Conversamos mais de uma vez. Em algumas, o assunto tomava outro rumo. Ela contava sua passagem pela escola com muita ressalva. Cheia de “dedos” eu diria. Talvez estivesse preocupada em me falar coisas que ela julgava que eu acharia importante. Aos poucos, ela foi ficando mais a vontade e nossa conversa foi fluindo melhor. Uma indignação compreensível para alguém que era jogada na lata do lixo e reprimida pelos professores.

Paola, 32 anos, estudou até o Ensino Médio, dona de um salão de beleza. Inteligente, articulada e dona de uma beleza ímpar. Por achar que não teria condições de fazer uma faculdade se tornou cabeleireira. Considera que a educação pública não lhe deu as bases suficientes. Investiu em cursos e aperfeiçoamentos quando percebeu que gostava do trabalho com estética e beleza. Entre seus objetivos estão os de produzir uma marca/rede de salões de beleza.

Rebecca, 35 anos, estudou até o Ensino Médio, profissional do “sexo”. Em sua história, a escola foi um espaço de tortura. Ao terminar os estudos, segundo ela, não tinha mais forças e não via apoio para continuar. Gostaria de ter sido médica. Não gosta de trabalhar com estética e beleza. O trabalho como profissional do sexo não lhe é incômodo. Optou por ele e não pretende parar. Está acostumada com a vida que leva.

2 CIÊNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Pesquisas sobre os modos de fazer ciência foram importantes para o entendimento e questionamento do estatuto do conhecimento científico. A obrigatoriedade de uma gama de critérios teóricos e metodológicos e a tentativa de alcançar resultados “objetivos”, “neutros” ou uma “verdade universal” distanciou o conhecimento científico do discurso religioso. Entretanto, as ciências assim como as religiões são produções humanas e estão sujeitas a estruturas, interesses, regras, valores, hierarquias e relações de poder.

Quanto a gênero e sexualidade, ocorreu e ainda ocorre uma articulação, na verdade uma influência mútua, entre como essas noções são produzidas e usadas pelas ciências e pelas pessoas em geral. “Tanto o conhecimento científico exerce influência no modo de serem compreendidos os fenômenos relacionados à diferença sexual e à sexualidade, como determinados pressupostos, compartilhados pela sociedade, fundamentam as perspectivas, as questões, os objetos de pesquisa dos cientistas” (CARRARA et al. 2010a, p. 66)

Nos anos de 1960, há uma mobilização crescente de questionamento de valores, estruturas e práticas sociais. Neste emaranhado que surgem movimentos como o feminista e o LGBT e as “verdades” científicas foram largamente problematizadas e discutidas. Neste período, houve a consolidação de estudos sobre como a diferença sexual foi sendo produzida pelo discurso científico enquanto questionou-se os padrões e regras que eram consideradas “normais” no que tange à gênero e sexualidade.

Como explicitarei com mais detalhes no próximo capítulo sobre gênero, a própria noção de diferença sexual, tal qual ainda é predominante, foi construída no contexto da ciência em um determinado momento da história. Thomas Laquer (2001) aponta que ela foi instituída a partir do século XIX. Antes desse período, tinha-se a noção de que os corpos se diferenciavam por meio da quantidade de calor recebida pelo feto durante a gestação. Corpos “masculinos” acabavam por externalizar seus órgãos sexuais porque eram mais quentes, enquanto os femininos, mais frios, os mantinham internamente.

A compreensão sobre o corpo e a sexualidade passou a ser relacionada à “natureza”, com o desenvolvimento das ciências biológicas e da medicina. O conceito de raça tinha a princípio uma interpretação “biológica”. Da mesma maneira, foi sendo criada a ideia de que a diferença sexual seria determinada por causas naturais.

Deste modo, a diferenciação entre homem e mulher estabelecia-se a partir da noção de que existem dois sexos biológicos. Esta distinção teria uma relação direta com a reprodução

biológica. Os homens seriam “naturalmente” determinados para trabalhos intelectuais, enquanto as mulheres, à maternidade. Com isso, temos latente, um investimento “obsessivo” na produção da diferença sexual e, conseqüentemente, das aptidões e características “sociais” que emanavam dessa “natureza” (ROHDEN, 2001)

A definição de uma “natureza” sexual e dos aspectos biológicos que fundamentavam a diferença entre homens/mulheres e, assim, das manifestações da sexualidade humana, tinham como um de seus principais efeitos a afirmação da imutabilidade e da inevitabilidade desses aspectos. Ao definirem o que é “natural” na sexualidade humana (a diferença sexual entre homens/mulheres e a heterossexualidade como finalidades reprodutivas), as ciências constituíam, também, todo um campo de patologias, desvios e anormalidades, dentre as quais, até muito recentemente, se enquadrava, por exemplo, a homossexualidade.

Os estudos de inspiração feminista, desenvolvidos, sobretudo, a partir da década de 1970, se dedicaram a questionar alguns dos pressupostos que fundamentavam a visão “essencialista” das ciências biológicas. Demonstrando o quanto essas concepções criavam e justificavam as desigualdades sociais, econômicas e políticas entre homens e mulheres, os estudos feministas desenvolveram, num momento inicial, uma oposição à colocação de determinação da diferença sexual na natureza, procurando mostrar como esses discursos resultavam, na verdade, do processo histórico de desenvolvimento da própria ciência e eram, portanto, socialmente construídos. O discurso científico sobre a natureza da diferença serviria como uma espécie de base para a fundamentação de desigualdades inerentes à sociedade. O questionamento das verdades produzidas pela ciência e sua apropriação para justificar desigualdades resultou de um diálogo com movimentos sociais, como o feminista e LGBT.

2.1 Gênero – um começo de conversa sobre essa questão

Apresentarei uma abordagem das diferentes concepções de gênero e como este conceito foi sendo construído ao longo da história.

Grosso modo, nas ciências sociais e humanas, gênero é a construção social do sexo anatômico (CARRARA et al., 2010b). Esta conceituação surgiu para distinguir a dimensão biológica da social, baseando-se na ideia de que há machos e fêmeas na espécie humana. Entretanto, a maneira de proceder como homem e de ser mulher é fabricada na cultura. Gênero significa então que homens e mulheres são produtos da realidade social e não

decorrência da anatomia de seus corpos. A maneira como homens e mulheres se comportam em sociedade tem relação com um intenso aprendizado sociocultural. Sendo assim, há uma expectativa social quanto aos comportamentos. Conforme o gênero, temos diferentes expectativas.

Um embate entre natureza e cultura é latente em nossa sociedade e é também efeito da lógica dicotômica e excludente que predomina nas ciências. A busca por causas biológicas ou psíquicas para explicar a diferenciação dos corpos masculino e feminino tem sido frequente nas ciências médicas e biológicas. Porém, tais explicações muitas vezes excluem, escondem o longo processo pelo qual nos tornamos humanos por meio da socialização. Além desta socialização que nos divide em gêneros diferentes.

Entre a maior parte das pessoas há uma crença de que as diferenças de gênero são naturais, são determinadas pelos corpos. Mas, temos que para as ciências sociais elas são socialmente construídas. Ou seja, não existe um modelo universal para o comportamento de gênero. A construção social do gênero perpassa inúmeros processos históricos e culturais.

O conceito de gênero foi criado por meio de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e pesquisadoras de variadas disciplinas. Gênero foi se constituindo por meio de variadas vertentes e abordagens e, além de um conceito, tornou-se, principalmente, uma chave ou categoria de análise das práticas sociais.

Os estudos sobre os gêneros, inicialmente, elaboraram constructos para explicar a subordinação da mulher com base na tradição do pensamento moderno, que, por sua vez, opera sua interpretação sobre as posições dos gêneros na sociedade a partir de uma perspectiva oposicional/binária e de caráter universal (CARRARA et al., 2010b).

Esta concepção tem como marco o livro “O segundo sexo” (1987) de Simone de Beauvoir. Seus escritos apontaram as mulheres eram concebidas dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-las. É dela a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta formulação, ela procurava desconstruir qualquer determinação “natural” relacionada à conduta feminina.

Ao afirmar que a “mulher não nasce, torna-se”, Beauvoir buscava mostrar os mecanismos que dão consistência ao “tornar-se”, constituindo um movimento teórico de desnaturalização da identidade feminina. Mas desnaturalizar a produção das hierarquias entre os gêneros no contexto das relações de poder não significou no seio dos movimentos sociais e das ciências dessencializá-los. Ao contrário, à medida que se apontavam os interesses que posicionam a mulher como inferior por uma suposta condição biológica, as posições

universalistas reforçaram a essencialização dos gêneros, uma vez que tendem a cristalizar as subjetividades em posições fixas.

Beauvoir (1987, p. 9) afirma:

Em verdade, basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses, ocupações são manifestações diferentes.

Dois corpos diferentes. Dois gêneros e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros remete ao pensamento predominante na modernidade em relação aos sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características. Supõe-se, sejam compartilhadas por todos. O corpo aqui é pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero. Contudo, embora tenha surgido uma compreensão do gênero como produção social, como significações sobre o “sexo” culturalmente construídas, o “sexo”, feminino ou masculino, ainda continua sendo pensado como “natural”, associado ao corpo biológico. Butler (2003), desenvolvendo uma crítica a essa concepção, afirma que um dos problemas desse tipo de construtivismo, que hegemonizou o feminismo por décadas, é ter feito do corpo/sexo uma matéria fixa, sobre a qual o gênero viria a dar forma e significado, dependendo da cultura ou do momento histórico, gerando um movimento de essencialização das identidades.

O homem, para Beauvoir (1987), representa o sujeito universal; a mulher, por sua vez, seria a segunda, a que varia de um sujeito “originário”. Dessa forma, elas são mulheres em virtude de sua estrutura fisiológica; por mais que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem.

Essas questões e o olhar universalizante continuaram presentes em vários trabalhos de teóricas feministas e alimentaram pesquisas e reflexões durante várias décadas. Ao longo da década de 1990, os estudos sobre as relações de gênero se consolidaram a partir de uma reavaliação dos pressupostos teóricos que fundamentavam o campo de estudos sobre as mulheres (CARRARA et al., 2010b; BENTO, 2006)

A tarefa era desconstruir essa mulher universal, apontando outras variáveis sociológicas que se articulassem para a construção das subjetividades. A categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e em outras os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher.

Este momento representou uma ruptura com um olhar que posicionava a mulher como portadora de uma condição universalmente subordinada, ao qual produziu uma dicotomia mulher-vítima versus homem-inimigo, dois lados da mesma moeda: o patriarcalismo.

Neste momento, há um desdobramento nas concepções de gênero, pois há a entrada de uma olhar relacional. A premissa de que o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e, de forma simultânea, apontam que este relacional não deveria ser interpretado como “o homem se constrói numa relação de oposição à mulher”, em uma alteridade radical, ou absoluta, conforme pode ser vista em Beauvoir (1987), mas em um movimento complexificador do relacional (CARRARA et al., 2010b)

O texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, de Joan Scott (1990), foi fundamental neste momento. Esta publicação contribuiu para que pesquisadores da área de ciências humanas reconhecessem o valor das relações sociais estabelecidas com base nas diferenças percebidas entre homens e mulheres.

A autora aponta a necessidade de se criarem instrumentos analíticos que possibilitem ao cientista se descolar da empiria. Para ela, os estudos sobre a mulher eram mais descritivos do que analíticos.

Utilizando as contribuições teóricas de Foucault, principalmente a genealogia do poder, e as do projeto desconstrucionista de Derrida, Scott (1990) definiu gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990).

Para Scott, gênero deve ser construído como uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, da reprodução e das mudanças das identidades de gênero. A autora propõe um conceito que visa a abordar gênero a partir de uma ótica mais sistêmica, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a necessidade de os cientistas tornarem-se mais autoconscientes da distinção entre vocabulário analítico e o material estudado.

A tarefa desse instrumental analítico seria fazer questões que apontassem os processos históricos que se articulam para formar determinadas configurações das relações entre os gêneros, retirando a aparente atemporalidade que estrutura a relação binária e hierárquica como fatos naturais.

O conceito de gênero foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o único elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões associados aos corpos, que se distinguem por seu aparato genital e pela capacidade

reprodutiva. O sexo, a sexualidade (heterossexual) e o gênero estão entrelaçados. Estas dimensões se cruzam, mas uma não decorre da outra.

O olhar que lançamos às diferenças existentes, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia, é cultural e socialmente estabelecido. Tais diferenças não devem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas sim, ao processo de socialização que ensina um comportamento segundo determinado padrão, como no caso o de gênero. Todas essas formas de classificação interagem simultaneamente no mundo social, fazendo com que certos entrecruzamentos sejam objeto de um tratamento mais desigual para muitos.

Como é que aprendemos a conformar o olhar e terminamos por tratar homens e mulheres de modo distinto? Pequenos gestos despercebidos ou atitudes cotidianas atualizam, por vezes, desigualdades e a hierarquia de gênero, para não falar em preconceitos e estereótipos.

O papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é limitado. A espécie humana é essencialmente dependente da vida em sociedade. Entretanto, se convencionou a pensar que as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural (os instintos), inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce. Acredita-se, com frequência, que existe um tipo de personalidade ou padrão de comportamento para cada um dos sexos. Na cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino de maior suavidade e delicadeza.

Margareth Mead (1988) estudou na década de 1930 a questão de gênero em outras culturas e defendeu que não existe uma relação direta entre o sexo, corpo e a conduta social de homens e mulheres.

Algo considerado adequado num meio social é passível de ser inadequado em outro. Gênero é uma das múltiplas dimensões que integram a subjetividade de cada indivíduo. Surge, se transforma e é afetado conforme valores sociais vigentes em uma dada época. É parte da cultura, portanto. Este aparato é construído em determinado período histórico, em função de organizar a vida individual e coletiva das pessoas. É a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas.

É importante levantar duas características relativas à noção de gênero: A sua arbitrariedade cultural, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, sendo capaz de ter sentidos distintos apenas a partir do contexto sociocultural em que se manifesta; e o caráter relacional das categorias de gênero, ou seja, só

é possível pensar e/ou conceber o feminino em relação ao masculino e vice-versa (CARRARA et al., 2010b)

Desde que nascemos, somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. À medida que crescemos, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, dos acessórios e relações estabelecidas com os grupos de pares e com pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos.

Devemos sempre nos questionar sobre esses aprendizados de gênero. Por que meninos são estimulados a dominar o espaço público e as meninas o privado/doméstico? Esta e outras questões precisam ser a todo tempo levantadas.

Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm a sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”. É preciso perceber que as diversas esferas que compõem a vida social, como a família e a escola, participam ativamente da perpetuação de tais relações.

Emily e Paloma nos ajudam a pensar que esses modelos de ser “menina” ou “menino” também são produzidos na escola. Quando há escape desses padrões temos uma vigilância constante para tentar restabelecer as normas de gênero e apontar/classificar/produzir esses escapes como “desvios”.

Emily: “Desde muito pequena eu sempre fui impedida de ser quem eu sou hoje, na escola, nas brincadeiras, eu sempre me identifiquei com um grupo de meninas, elas próprias me desprezavam. Eu estudei em escola particular, é outra realidade. Se você não obedece a uma ordem, você é excluído. Devido a isso, eu sempre fui excluída de todos os espaços.”

Paloma: “Eu não podia fazer nada diferente do “normal” que eu era chamado de gay. Se eu tivesse algum caderno, folha, lápis, caneta, etc com alguma coisa diferente dos meninos era chamado de gay. As vezes, não necessariamente era algo do universo feminino, mas por ser diferente dos outros meninos, já era motivo para eu ser gay.”

Paloma: “Na escola, sofri alguns preconceitos principalmente por uma menina que sempre ficava falando sobre tudo o que eu tinha e fazia (organização, letra bonita, trejeitos etc) associando isso ao comportamento dos gays.”

Os conceitos relacionados a gênero, sexualidade e subjetividade até o momento (afetados por Simone de Beauvoir e Joan Scott como já mencionado) não foram pensados fora de uma relação binária (BENTO, 2006). Os estudos *queer*, tema que tratarei em outro

capítulo, vão apontar o heterossexismo nas teorias feministas, como também colocarão a tona as performances de gênero potencializadoras de fissuras nas normas de gênero. O livro que serve de base para esses estudos é “Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade” de J. Butler (2003).

2.1.1 Construção social do gênero

Na nossa cultura, a indicação do sexo biológico funciona como um aspecto fundamental que orienta a nossa percepção do gênero, bem como os modos simplificadores como estimamos conhecer pessoas complexas. Apesar de todo o esforço político e acadêmico em apontar que os órgãos genitais não correspondem nem ao considerado sexo biológico nem ao gênero, nos parâmetros culturais ocidentais, ter um pênis ou ter uma vagina determina em grande medida as possibilidades que temos para construir nossas subjetividades. Emily nos conta duas situações bem pertinentes com este ponto levantado sobre a determinação do gênero por meio de uma correspondência direta com os órgãos genitais.

“Na universidade, comecei a me envolver com as questões políticas e me candidatei em uma chapa para o centro acadêmico. Houve um debate entre as chapas e eu fui umas das debatedoras em defesa da minha chapa. Tinha um grupo de meninas, eu não me esqueço até hoje, tudo o que eu falava, elas ficavam rindo e comentando entre elas. Quando eu comecei a falar da questão feminista na faculdade de educação, uma delas levantou e disse: mas quem é você para falar sobre feminismo se nem mulher você é? Então, você imagina, foi em um auditório cheio e até então as pessoas não tinham conhecimento sobre a minha história de vida anterior, não sabiam que eu era trans. A primeira coisa que passou pela minha cabeça, naquele momento, foi a de nunca mais aparecer na faculdade. Por que se havia alguma esperança de me relacionar com alguém, ela não existiria mais. Se as pessoas não falavam comigo na escola porque eu era estranha, aqui na universidade iria acontecer a mesma coisa. Eu não poderia ser ou estar aqui neste espaço como uma menina comum, normal.”

“Aqui na faculdade algumas pessoas fazem certos comentários ao meu respeito. Um amigo me contou que um menino chegou pra ele e disse: mas vem cá, ela já foi menino mesmo? O meu amigo disse: olha, acho que sim. Ele: mas nem parece! Eu te digo: mas tem que parecer?”

Emily ao ser questionada sobre a sua sexualidade pelas colegas da universidade teve seu discurso sobre o feminismo deslegitimado. Aliás, foi deslegitimada enquanto pessoa. Na lógica de pensamento empregada por suas colegas, não ter nascido “biologicamente” mulher (ter uma vagina) apesar de todos os outros atributos corporais serem vistos/considerados como femininos, produz a negação do direito de Emily defender o feminismo. Ela precisava

ser “desmascarada” / “exposta” para o que o argumento do órgão genital (determinante do gênero) pudesse se tornar válido, uma vez, que como ela conta, as pessoas não tinham conhecimento sobre sua experiência de gênero *trans*. O argumento biológico também denota, neste sentido, o fato de que pessoas *trans* seriam como uma cópia/imitação “falsa” da mulher e do homem “verdadeiro”. Ter seu suposto “gênero” exposto publicamente traduziria para o coletivo ali presente que Emily, por ser uma “falsificação”, não tinha legitimidade para existir e nem para falar em nome das mulheres. Os mesmos mecanismos produzidos na escola também são acionados na universidade, visto que Emily aponta o medo de ser deixada a margem, de não ser considerada pessoa digna de humanidade.

A relação compulsória entre corpo (“sexo”) e gênero produz os corpos por meio de uma parte que determina todo o resto. Nascer com uma vagina definiria além da forma e dos atributos corporais, também os comportamentos, sentimentos, emoções etc. Como Emily foi designada como um “corpo masculino” no nascimento, não poderia se assemelhar a uma mulher, como na indagação do colega de faculdade, que, surpreso, lança: “mas nem parece!”.

Essa indicação do sexo, pautada na classificação dos corpos a partir dos órgãos genitais é informada principalmente pelas definições e práticas do campo biomédico. Os órgãos genitais operam, assim, como uma ancoragem a partir da qual, mesmo considerando a diferença entre os atributos corporais, organizamos a percepção do gênero. Entretanto, as próprias diferenças entre os sexos e a sua suposta naturalidade não devem ser consideradas como um dado incontestável. O ponto é exatamente este: o questionamento da ideia do sexo como um dado natural. Sendo assim, as discussões precisam orientar-se pela contextualização de que também o “sexo biológico/anatômico” é uma construção cultural.

Embora já existissem evidências técnicas a partir das quais era possível estabelecer a ocorrência de uma diferença sexual, a medicina só passou a determinar, a partir do século XIX, que o corpo humano é constituído por dois “sexos” diferentes. Segundo Thomas Laqueur (2001), o pensamento dominante no século XVIII estava baseado num modelo de “sexo único”.

O olhar que os cientistas lançavam sobre a anatomia humana, naquela época, fundamentava-se na concepção de um corpo “ideal”, tendo como referência principal o que, hoje, concebemos como o corpo “masculino”. Os órgãos sexuais femininos eram considerados basicamente idênticos aos masculinos, mas dispostos corporalmente de maneira inversa. O homem possuía uma morfologia sexual mais completa e perfeita, enquanto que a mulher, ao apresentar essa mesma simetria orgânica interna, compreendia uma versão imperfeita, e, portanto, inferior desse ideal de corpo.

A partir de mudanças políticas, tais como a separação entre a esfera pública e a privada, o advento de uma classe burguesa e as transformações filosóficas decorrentes da proliferação das ideias iluministas, surgiu a necessidade de se criar novas formas de representar a realidade social e por consequência, também, novas maneiras de interpretar o corpo. Nesse contexto emergiu o modelo de dois sexos, que passou a conceber a existência de distinções corporais entre homens e mulheres. As diferenças que antes eram percebidas como sendo de “grau” de perfeição, a partir dessa nova leitura, tornaram-se de “natureza”. Vários órgãos que tinham o mesmo nome, estruturas corporais comuns, passaram a ser gradativamente distinguidos, tendo como parâmetro principal para a sua definição a reprodução biológica (LAQUEUR, 2001).

O levantamento bibliográfico realizado por Thomas Laquer (2001) sobre a produção científica que utilizava como fundamento argumentativo o império da biologia para explicar a ordem moral, revelou que apenas no século XVII começaram a aparecer textos com esse recorte. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, esse quadro muda e milhares de trabalhos que apontavam a importância das diferenças sexuais na determinação do comportamento são escritos (LAQUER, 2001).

No isomorfismo, a vagina era vista como um pênis invertido. O útero era o escroto feminino; os ovários, os testículos; a vulva, um prepúcio. A mulher era fisiologicamente um homem invertido que carregava dentro de si tudo que o homem trazia exposto. Para os anatomistas não havia nada de extraordinário em uma menina, por algum acidente, tornar-se menino (LAQUER, 2001)

No isomorfismo o homem possui a energia necessária para gerar a vida, ou o calor vital. A mulher, por ser menos quente ou um homem imperfeito, guardaria a semente produzida pelo calor masculino. Nesse modelo, o corpo é representado por continuidade e a diferença é representada em termos de graus (mais quente/ menos quente). A genitália no isomorfismo era um fundamento inseguro para posicionar os sujeitos na ordem social (LAQUER, 2001).

Em meados do século XIX os trânsitos entre os gêneros são interrompidos. Todo sujeito tem um sexo e a ciência deveria desfazer os “disfarces” da natureza e determinar o sexo verdadeiro a partir de um exame minucioso. Os corpos iriam justificar as desigualdades e as diferenças hierarquizadas entre o masculino e o feminino. Os discursos da diferença sexual darão suporte, a partir de um discurso científico, que vai se tornando dominante, ao julgamento das condutas. Por essa concepção, a mulher e o homem são portadores de diferenças irrelativizáveis. Da espessura da pele ao tamanho do crânio, da estrutura psíquica

aos complexos, tudo é “diferença” entre os “sexos”. O complexo mecanismo da diferença sexual esquadrinhou os corpos com o objetivo de provar que não há nada em comum entre o feminino e o masculino. O único momento de encontro possível aconteceria no ato sexual (LAQUER, 2001).

No século XVII ainda se utilizavam nomes associados para designar os ovários e os testículos. Apenas em 1700 o órgão sexual feminino passará a ter um nome diferenciado. A “vagina” foi definida como o órgão côncavo no qual o pênis se encaixa durante a relação sexual e por onde os bebês nascem (LAQUER, 2001). Os dois atributos que dão sentido ao feminino, a heterossexualidade e a maternidade, estão presentes nesta definição.

O entendimento da diferença sexual está relacionado à produção de uma nova concepção de natureza, desprendida da explicação religiosa relativa à criação divina, embora, até certo ponto mantenha uma relação com a moral cristã. A partir dessa nova concepção científica de natureza, ser homem ou mulher passou a significar, fundamentalmente, o desempenho de um papel determinado no processo reprodutivo. Ou seja, do argumento de que as mulheres engravidam e os homens não, e de que é necessária uma complementariedade entre os sexos para haver fecundação, vários atributos masculinos e femininos passaram a ser deduzidos. Por exemplo, concepções de que as mulheres são mais afetivas, frágeis e sensíveis por causa de sua inclinação para a maternidade. Ou de que os homens são mais fortes e racionais, porque devem ser responsáveis pela proteção e pela manutenção da mulher e dos filhos. Este pensamento, que estabelece a diferença sexual na reprodução, provoca um reducionismo das relações de gênero aos papéis reprodutivos, além de supor a heterossexualidade como natural. Essa perspectiva torna-se praticamente hegemônica, a ponto de justificar posicionamentos de diferentes religiões sobre a sexualidade e as experiências/práticas sexuais.

Podemos, assim, indicar pelo menos dois desdobramentos dessa discussão. Primeiro, a partir de uma abordagem histórica, é possível identificar que, além da anatomia sexual, a reprodução assume um lugar central na organização do discurso médico sobre as diferenças entre homens e mulheres. Segundo, apesar de considerarem a diferença sexual como algo natural, nota-se um empenho constante em contornar situações que desafiavam a “estabilidade” da natureza sexuada. Além da reprodução, outros elementos, como hormônios, genes e a própria sexualidade acabam também desempenhando essa função de contribuir à demarcação de uma diferença sexual (CARRARA et al., 2010b; BENTO, 2006). Com Butler (2003) também podemos trabalhar com mais um desdobramento: a matriz hegemônica, que define a normalidade, é a heterossexualidade.

Pensar a heterossexualidade como norma, como um regime de verdade sobre o “sexo” produzido por um sistema de saber-poder hegemônico, significa afirmar que longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente através de constantes operações de repetição e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais. O corpo sexuado e a suposta ideia da complementaridade natural, que ganha inteligibilidade através da heterossexualidade, é uma contínua e incessante materialização intencionalmente organizada, condicionada e circunscrita pelas convenções históricas, e que se apresenta como a-histórica.

Por estas convenções, o único lugar habitável para o feminino (como modo de vida) é em corpos de mulheres, e para o masculino (como modo de vida), em corpos de homens. Nesses lugares é como se existisse uma essência própria, singular a cada corpo, inalcançável pelo outro. Os atos das mulheres e dos homens são interpretados como “a natureza falando em atos”. Essa hipótese produz promessas fundadas nas idealizações de uma “natureza” perfeita, como é o exemplo do “amor/instinto materno” ou do “homem naturalmente viril”. Pelo dimorfismo, a organização social deveria ser ditada e orientada pela natureza. Nada se poderia fazer contra o império da natureza a não ser render-se a ele. A oposição binária que constitui o dimorfismo dos gêneros reduz todas as possibilidades de vida a essa forma. A sexualidade, as performances de gênero, a subjetividade, constituem campos marcados pela diferença sexual. Nessa lógica dicotômica, não é possível fazer descolamentos. O masculino e o feminino só conseguem encontrar sua inteligibilidade quando referenciados à diferença sexual.

A experiência *trans*, por exemplo, só pode ser pensada como tal devido a todo este processo de regulação e controle da sexualidade que produziu uma diferenciação sexual com matriz heterossexual, além de intensa medicalização de comportamentos.

O principal desafio é perceber os desdobramentos que o dimorfismo sexual trouxe para o âmbito da organização social, quais os valores que foram estabelecidos como verdades, por quem foram estabelecidos, a favor de quem e quais foram silenciados. Pensar a distribuição dos corpos na estrutura social como o produto de disputas significa considerar o próprio discurso científico como elemento repleto de ideologia de gênero e como um dos guardiões das normas de gênero.

Não existe história anterior ao gênero. A acomodação dos corpos na estrutura social é um efeito de normas, com isso, é importante ressaltar como se produzem e se naturalizam os gêneros e quais tecnologias que os fazem (PRECIADO, 2002). Tão importante quanto abordar a desnaturalização da diferença sexual, é nos darmos conta de que no cotidiano de

nossas vidas, por vezes, continuamos produzindo naturalizações no que diz respeito a gênero e sexualidade.

2.2 Fabricação dos corpos e do sexo “verdadeiro”: quando a ambiguidade perturba!

Apontei até aqui que a distinção dos corpos em masculinos e femininos possui uma história. A diferença sexual está intrinsecamente relacionada à maneira como a cultura ocidental entende a natureza humana e as relações de gênero. Mostrei também que a ciência e os fatos científicos não são construções neutras. Com isso, entendo que a nossa concepção sobre o corpo sexuado se transforma com o passar do tempo e conforme as novas descobertas científicas. Entretanto, quando afirmo que o “sexo” é produzido socialmente, vamos além da classificação dos corpos a partir da genitália indicando também que este pensamento determina, em termos práticos, as formas possíveis que os corpos podem assumir na nossa sociedade.

As cirurgias realizadas em crianças “intersex”¹⁷ e em adultos diagnosticados/identificados/categorizados como “transexuais” são exemplos que nos apontam como as tecnologias médicas transformam os corpos, produzindo a “realidade natural” do “sexo”. Tanto num caso como no outro são praticadas transformações corporais com a finalidade de garantir fisicamente a presença do “sexo”/ gênero, entre apenas dois possíveis, que revele a “essência” masculina ou feminina do indivíduo. O “verdadeiro sexo”, dessa maneira, é produzido a partir da fabricação no corpo de uma correspondência “legítima” entre a anatomia e a experiência de gênero do indivíduo. Em ambos os casos, na concepção médica, a transformação do corpo é vista como a “correção” de um “equivoco” da natureza ou, então, a complementação de algo que ficou inacabado no plano natural.

A respeito das crianças “intersex”, o “verdadeiro sexo” estaria, na perspectiva médica, escondido ou oculto no corpo das crianças, não sendo corretamente revelado por meio dos genitais. Para alcançar esse “sexo natural” torna-se necessário um conjunto de apreciações técnicas, dentre as quais podemos citar as cirurgias corporais consideradas “reparadoras”, as intervenções hormonais, a investigação genética e a urgência sócio-psicológica (MACHADO,

¹⁷ Pessoas identificadas com genitália ambígua no nascimento.

2005). Em outro exemplo, as cirurgias de redesignação sexual¹⁸ (ou “mudança de sexo” como são popularmente conhecidas) realizadas em “transexuais”, como parte do processo transexualizador¹⁹, partem do princípio médico-psicológico de que alguns indivíduos manifestam um desacordo entre o “sexo psíquico” e o corporal. Essa discordância é considerada transtorno mental, classificada nos manuais psiquiátricos internacionais como “disforia de gênero”. Muitas pessoas *trans* procuram as cirurgias pois imaginam que serão homens ou mulheres de “verdade” apenas quando tiverem um corpo de acordo com a sua “identidade” de gênero (ZAMBRANO, 2003).

Nas situações designadas de ambiguidade sexual são os médicos que irão “corrigir” tal problema. É formada uma equipe com diferentes especialistas para a tomada de decisão sobre o “sexo” de crianças “intersex”: “produzir um menino” ou “produzir uma menina”. Os familiares das crianças também estão envolvidos nas escolhas e negociações dos médicos. Para os cirurgiões, o mais importante é a estética da intervenção, ou seja, construir uma genitália “mais próxima possível do real”, daquilo que se imagina a forma “natural” destes órgãos. Já os endocrinologistas se preocupam com as condições de “funcionamento” sexual e reprodutivo. Nesse ponto, a ênfase está em construir um pênis que tenha capacidade de ereção e penetração no caso de cirurgias para o masculino. No caso da cirurgia para o feminino, o importante é construir uma vagina com profundidade razoável e um aparelho reprodutivo funcional para a “geração” biológica de filhos. Em se tratando de genética, o interesse tem como foco apurar as causas que originaram a intersexualidade (MACHADO, 2008).

De acordo com Machado (2008), o saber médico e psicológico exercem forte influência de decisão acerca do momento da cirurgia, sugerindo que esta deva ser realizada “o quanto antes possível” e não deve passar dos dois anos e meio de idade. Essa indicação parte do princípio de que a clareza sobre a anatomia sexual é essencial para a construção adequada do psiquismo da criança. A psicologia também faz um trabalho de “apoio” às famílias das crianças “intersex”, a fim de que o “sexo” determinado pela equipe médica seja repetido através de socialização de gênero adequada. Por mais que haja inúmeros desacordos entre as

¹⁸ De acordo com a psiquiatria, as pessoas *trans* (aqui mais especificamente as transexuais) são portadoras de um transtorno ou disforia de gênero. Doença que não se busca uma cura, mas sim um tratamento. Este consiste em um acompanhamento psiquiátrico e psicológico com o objetivo de “atestar” por meio de diagnóstico (laudos) a suposta situação de transexualidade. O processo tem um único viés – o estágio final que é a cirurgia para a construção de uma vagina ou um pênis.

¹⁹ Nome dado ao acompanhamento feito pelo SUS às pessoas *transsexuais* visando à cirurgia de transgenitalização ou mudança de sexo como popularmente conhecida. O processo transexualizador possui uma série de exigências obrigatórias para os “candidatos/as” à cirurgia. As obrigatoriedades são o tempo de terapia (mínimo de dois anos); terapia hormonal; teste de vida real; testes de personalidade e exames de rotina (Bento, 2006).

partes envolvidas, a resposta aos casos se dá em torno das intervenções médicas, sejam estas cirúrgicas ou hormonais. Os familiares são propícios a aceitar as escolhas das equipes na esperança de que as intervenções propostas solucionem o suposto “problema” de seus filhos, embora nem sempre entendam ou concordem com as explicações médicas.

Quando o assunto envolve a cirurgia de pessoas consideradas “transexuais”, a intervenção médica tem como ponto de partida o incômodo dessas pessoas com o próprio corpo. Diferente do que acontece no caso das crianças “intersex”, a medicina não aponta/reconhece no corpo de “transexuais” uma justificativa para a prática das intervenções. A realização da cirurgia estaria fundamentada apenas a partir do entendimento da “transexualidade” como um transtorno mental por parte da psiquiatria e da comprovação empírica de que as terapias “alternativas” (readequear o “sexo psíquico” ao corpo biológico) não são eficientes (ZAMBRANO, 2003). Em virtude disso, na perspectiva médica, são consideradas cirurgias mutiladoras aquelas que não estão em conformidade com os protocolos terapêuticos vistos como necessários dentro desta ideia de transtorno.

Nos dias atuais, o acesso à cirurgia está condicionado ao convencimento médico de que a pessoa em questão é um/a “transexual verdadeiro/a”²⁰. Esse convencimento envolve, entre outras coisas, que a pessoa demonstre um forte sentimento de inadequação com relação a seu corpo biológico. Repúdio aos próprios genitais e desejo de possuir as genitálias do sexo considerado oposto desde a infância é uma das particularidades que os médicos valorizam. Além disso, aderir em tempo integral à maneira de se vestir, o comportamento do gênero reivindicado e, também, manifestar desejos heterossexuais dão maior consistência à demanda pela cirurgia (ZAMBRANO, 2003; BENTO, 2006, 2008).

Berenice Bento (2008) pondera que a reprodução dos modelos mais tradicionais que dizem respeito ao masculino e ao feminino se torna, na verdade, a principal condição para a identificação do/a “transexual verdadeiro”. Ou seja, quanto mais semelhantes fisicamente com mulheres e homens, e quanto maior aproximação com os ideais de feminilidade e masculinidade, mais tranquilamente “as/os transexuais” serão consideradas/os como habilitadas/os para a “mudança de sexo”. Esse processo pressupõe, por parte das/os

²⁰ Harry Benjamim estabeleceu as bases para o diagnóstico do “verdadeiro transexual” por meio de alguns indicadores que vão determinar se as pessoas que chegam aos hospitais requerendo a cirurgia são “transexuais verdadeiros”. Ele vai defender a cirurgia de transgenitalização como única solução possível. Apenas as cirurgias poderiam resolver o “problema/enfermidade” daqueles que tem rejeição ao corpo. Para ele o “transexual verdadeiro” é aquele que vivencia uma inversão psicosssexual total; pode viver e trabalhar como uma mulher, mas apensar vestir as roupas não lhe dá o alívio suficiente; intenso mal-estar de gênero; deseja intensamente manter relações com homens “normais” e mulheres “normais”; solicita a cirurgia com urgência e odeia seus órgãos genitais (BENTO, 2006, 2008).

candidatas/os à cirurgia, um esforço no sentido de eliminar todas as possíveis ambiguidades de gênero em nível corporal e comportamental.

Outra exigência importante, em muitos casos, para a realização da cirurgia é a não utilização da genitália herdada no nascimento com propósitos sexuais. Em geral, para ser considerado/a um/a “transexual verdadeiro”, a pessoa que pretende submeter-se ao processo transexualizador deve considerar inadequadas as práticas sexuais realizadas a partir dos seus genitais “naturais”. Na verdade, a manifestação pela cirurgia é muitas vezes entendida pelos médicos como um desejo de se relacionar sexualmente de maneira “adequada”. Ou seja, um “transexual” de feminino para masculino deverá ter relações com mulheres e uma “transexual” de masculino para feminino com homens. A cirurgia, assim, torna-se, muitas vezes, um tipo de passaporte para a normalidade sexual, à medida que possibilita o reestabelecimento da heterossexualidade (BENTO, 2008).

Autores como a própria Bento (2012, 2014b), Márcia Arán (2009), Daniela Murta (2009, 2013), Larissa Pelúcio (2012), Tatiana Lionço (2009), J. Butler (2009) e outros discutem a despatologização da “transexualidade”. Essa atitude parte de “transsexuais” e também de pesquisadoras/es que não consideram os argumentos médicos a respeito da “transexualidade” suficientes para alicerçar um diagnóstico de transtorno mental. Como outra possibilidade, conforme defendem esses autores e ativistas, a “transexualidade” seria uma prática, uma experiência de gênero. E a demanda por cirurgias de redesignação genital, bem como o acesso às outras tecnologias médicas de transformação corporal, devem ser pensadas no registro dos direitos humanos.

Por que patologizar uma subjetividade? Se não temos a disposição nenhum exame clínico que conduza à produção do diagnóstico, porque e como determinar a ocorrência de “transtorno”? Quais e como podemos estabelecer os limites e as fronteiras entre os “normais de gênero” e os “transtornados de gênero”?

A única matriz que guia o saber médico no estabelecimento dos “transtornados” é a verdade socialmente produzida para os gêneros. Neste processo, não há neutralidade. Temos um poderoso mecanismo com a finalidade de manter todos os corpos reféns à diferença sexual, isto é, a diferença entre os “sexos”, tal qual foi estabelecida.

Quando nos referimos a “transexualidade”, a pretensa objetividade dos exames clínicos não faz nenhum sentido. A medicina, aqui, não consegue comprovar os “transtornos” por nenhum tipo de distúrbio biológico, ao contrário do que diz a respeito da “intersexualidade” em que devem ser realizadas as cirurgias para a subtração da ambiguidade estética dos genitais, visando a conformação com os corpos-sexuados legitimados.

O que servirá de fundamento para a construção de um parecer médico a respeito dos níveis de “feminilidade” e “masculinidade” dos “transtornados” são as normas de gênero. Elas serão citadas quando o julgamento no final do processo definirá se uma pessoa é ou não um/a “transexual verdadeiro”. Como já disse, não há testes objetivos, simples e sem ambiguidades. O que temos é pouco saber, para muito poder.

No que tange à “intersexualidade”, ressalta-se também outra forma de compreender o fenômeno, para além do registro da patologia, no qual se respaldam as definições médicas. De modo geral, o movimento político “intersex”, sistematizado em alguns países, propõe que a intersexualidade seja entendida como uma diferenciação corporal (CABRAL; BENZUR, 2005). Ou seja, ela abarcaria a multiplicidade em relação aos paradigmas corporais que produzem a separação entre machos e fêmeas e, ao mesmo tempo, a não aceitação na nossa cultura a este tipo de produção da diferença. Nesse caso, a reivindicação dos ativistas políticos perpassa, entre outros fatores, pela problematização a respeito da obrigatoriedade de realização das cirurgias.

Os exemplos empregados para apresentar a maneira como a técnica médica efetivamente produz os corpos e a “realidade natural” do sexo podem levar a pensar que apenas os corpos de “transexuais” e “intersex” são realmente fabricados. De fato, são estes corpos que, ao se submeterem a intervenções médicas, encarnam de forma mais evidente a regulação das normas de gênero. No entanto, com Cabral (2009) é possível dizer que essa regulação incide sobre todos os corpos, ela nos perpassa e nos constitui como homens e mulheres. Com relação a este processo de regulação no qual tecnologias discursivas incidem sobre os corpos e produzem como efeito uma “verdade” dos gêneros, Preciado (2002) vai dizer que todos somos cirurgiados pela cultura.

Sendo assim, essas cirurgias de “reparação” nos apontam como o gênero está (ou precisa estar) fixado no corpo, a ponto de implicar a sua redesignação ou “correção” em casos de suposta “ambiguidade” ou “incoerência”. Contudo, todos os corpos, femininos e masculinos, são constantemente (re)construídos e fabricados.

2.2.1 A produção da “transexualidade” em oposição à “travestilidade”

“Transexualidade” e “travestilidade” são “categorias identitárias” produzidas no campo de gênero e se constituem pela não conformação a uma ordem dicotomizada e

naturalizada que estabelecem uma relação direta entre sexo/gênero. O debate sobre o que é “ser/enquadrar-se” como “transexual” tem como pano de fundo uma demarcação com a “travestilidade”.

Convencionou-se acreditar que a prostituição é o espaço das “travestis”. Que são muito discriminadas. As “transexuais”, neste sentido, seriam produzidas opostamente a elas. Constituiriam uma categoria um tanto que “purificada”, estabelecendo uma hierarquia na diferença. Uma linha rígida, radical, um muro as separaria.

Uma das diferenças fundamentais apontadas entre “transexuais” e “travestis” está na realização da cirurgia. Muitos consideram que todos os “transexuais” reivindicam a realização da cirurgia de transgenitalização e que “travestis” não possuem esta demanda. Entretanto, esta centralidade é relativizada, pois nem todos os/as “transexuais” desejam ou submetem-se a cirurgia. Essa pretensão de enquadramento das pessoas, de estabelecimento de limites e fronteiras que as separam não se sustenta porque sofre o tempo todo embaralhamentos.

Nesta disputa, “transexual” parece se constituir como uma categoria que confere mais legitimidade e acomodação ao estereótipo de gênero, enquanto “travesti” é o “outro” radical. É como se o saber médico tivesse feito uma assepsia na “transexualidade” em oposição à “travestilidade”, uma categoria da rua.

A “travestilidade” ao não reivindicar uma posição estabelecida na ordem binária dos gêneros e não se submeter ao saber/poder médico, ao contrário da “transexualidade” que deseja adequação a um gênero legitimado, poderia ser vista como marginal e, assim, com maior potencial subversivo. Devemos refutar tais argumentos. “Travestis” também produzem seus corpos: reivindicam do poder público implantes de silicones seguros, fazem terapias hormonais, depilações a laser, cirurgias de feminização facial, retirada do pomo de adão etc. Desta forma, não se trata de opor “transexuais” de “travestis”, isso não será objetivo deste trabalho, mas apontar como os mecanismos fundamentados em lógicas binárias e dicotômicas produzem uma “hierarquia das diferenças”. Diferença da diferença. Enquanto “transexuais” estariam numa categoria mais “purificada”, “higienizada” e “legitimada”, “travestis” são “sujas”, “putas”, “indesejáveis”. Talvez porque a ambiguidade incomoda, desloca, problematiza, embaralha fronteiras. No entanto, na vida, nos atos, nas práticas cotidianas, essa suposta “diferenciação” é o tempo todo desconstruída (BENTO, 2008).

2.2.2 Deslocamentos às normas de gênero

É possível com Bento (2006) apontar alguns deslocamentos que as experiências *trans* provocam nas normas de gênero.

1. **“Sou um homem/mulher, em um corpo errado”**: A experiência *trans* provoca deslocamentos. Quando se diz: “sou um/a homem/mulher em um corpo errado”, temos o gênero em disputa com o corpo-sexuado. A pretensa correspondência entre natureza e cultura não encontra suporte. A suposta correspondência entre o nível anatômico e o nível cultural não encontra respaldo. Aqui, “deparamos-nos com toda a plasticidade dos corpos: seios não-lactantes; úteros não-procriativos; clitóris que, mediante a utilização de hormônios, crescem até se transformarem em órgãos sexuais externos; próstatas que não produzem sêmen; vozes que mudam de tonalidade; barbas, bigodes e pelos que cobriam rostos e peitos inesperados. A plasticidade do corpo se revela” (BENTO, 2006, p. 106)

2. **“Sou um/a homem/mulher em um corpo errado e meu desejo está orientado para pessoas do mesmo gênero”**: Conforme a norma de gênero, a sexualidade legitimada é a heterossexual. Para a classificação/categorização de uma pessoa como transexual segue implícita a suposição de que existe uma “mente heterossexual” aprisionada em um corpo. Não é possível, por meio deste pensamento, que uma pessoa que tenha sido designada “homem” no nascimento tenha se produzido como “mulher” durante a vida e tenha desejo por outras mulheres, porque uma “mulher de verdade” já nasce pronta, heterossexual, preparada para reproduzir. Temos um primeiro deslocamento (sexo/gênero) e o segundo (desejo/práticas sexuais) quando esta pessoa deseja outra do mesmo gênero com o qual ela experimenta. Sexo, gênero e desejo não estão conforme as normas.

3. **“Seria um homem ou uma mulher?”**: Pessoas *trans* reivindicam transformações corporais em partes do corpo que foram alvo de constantes investimentos discursivos, principalmente religiosos e científicos.

Seja interpretada como pecado ou patologia, essa experiência põe em dúvida algumas das categorias fundadoras do pensamento e estruturadoras de nossos olhares sobre o mundo generificado. É nesse sentido que se pode observar sua

capacidade ou potencial subversivo, uma vez que deslocam as noções de “real” (verdade) e “fictício” (mentira). O corpo já não é uma rota segura para posicionar os sujeitos no mundo polarizado dos gêneros, e a realidade de gênero se fragiliza. O corpo trans põe essa verdade em um labirinto. Já não será possível ter um juízo sobre a anatomia que se supõe estável partindo da roupa que cobre e articula o corpo (BENTO, 2006, p. 107-108)

2.2.3 O que nos apontam as experiências *trans*

A experiência *trans* aponta atos discursivos e corporais construídos e legitimados socialmente que dão vida aos corpo-sexuados, do mesmo modo que os desloca. Se esta experiência nega o referente biológico, é, ao contrário, a suposição dessa origem natural que criará as expectativas quanto às condutas apropriadas para os gêneros.

Todos os corpos são produzidos por tecnologias sofisticadas e precisas que fabricam como produto, nas subjetividades, a certeza de que a definição da “identidade” está inscrita em alguma parte dos corpos. A experiência *trans* nos mostra que a primeira cirurgia (PRECIADO, 2002), a que nos nomeia como corpos-sexuados, não foi bem sucedida destacando os limites discursivos dessas tecnologias e a possibilidade de provocar deslocamentos e fissuras nas normas de gênero.

Por algum viés, é possível o argumento de que ao reivindicar a cirurgia de transgenitalização, reitera-se a diferenciação sexual. Sendo assim, a experiência *trans* comprovaria o sucesso das normas de gênero. Entretanto, este argumento, embora contundente, também possui um contraponto: os deslocamentos que as vivências *trans* provocam já demonstram o caráter ficcional dessas normas. Os corpos *trans* denunciam que a base de sustentação das normas de gênero é susceptível, frágil, quebrando as fronteiras entre natureza e cultura.

Dizer que a experiência *trans* traz de volta o dimorfismo é acreditar que todos vivenciam da mesma maneira as relações entre corpo, gênero, subjetividade, sexualidade e desejo. Dentro do que se categoriza como “transexual” há uma multiplicidade de *transexualidades*.

O *dispositivo da transexualidade* (BENTO, 2006) se dá para além do desejo de controlar as performances. Ele busca intervir na organização das subjetividades e na determinação da sexualidade apropriada. O dispositivo

põe em funcionamento, provavelmente, um dos mais dramáticos exemplos de autoridade profissional contemporânea. Essa autoridade é obtida e se fundamenta em uma inversão que legitimará o funcionamento do dispositivo: supõe-se que a fonte dos conflitos está no sujeito, e não nas normas de gêneros. Mediante interpelações prescritivas, testes, olhares, terapia, enfim, tesouras e próteses simbólicas, busca-se retirar o excesso, cortar a ambiguidade e recuperar a suposta unidade perdida naqueles corpos pré-operados (BENTO, 2006, p. 229).

Considera-se que pessoas *trans* reivindicam cirurgias corporais para estabelecer ou restabelecer uma unidade entre “sexo” e “gênero”, entretanto o que se busca de fato é se tornar inteligível e deixar de ser abjeto. O significado de ter “um corpo apropriado” pode não necessariamente ter a ver com a reiteração da heterossexualidade.

Com Bento (2006), busco problematizar a cirurgia de transgenitalização. De fato, isto precisa ser feito. A cirurgia não pode estar atrelada como única solução possível para a resolução dos “conflitos” entre corpo, sexualidade e gênero. Sobre o que já foi dito com relação às teses de Harry Benjamim para a identificação do “transexual verdadeiro” teríamos um sujeito que rejeita absolutamente seus órgãos genitais e possui um desejo interminável de realizar a cirurgia com a finalidade de exercer a sexualidade “normal” com uma pessoa “normal”. Contudo, Bento (2006, p. 231) em pesquisa realizada para sua tese de doutorado vai desconstruir todas as formulações que criam, fabricam o “transexual verdadeiro”.

O que tentei apresentar foram histórias de transexuais (1) que não se relacionam igualmente com suas genitálias; (2) que não tem aversão total aos seus corpos – ao contrário, a auto-imagem corporal é frequentemente positivada; (3) que não fazem a cirurgia motivados fundamentalmente pela sexualidade; e histórias onde (4) a homossexualidade está presente entre as mulheres e os homens transexuais e (5) a eleição das díades amorosas não ocorre de forma retilínea: homens/mulheres transexuais desejam homens/mulheres não-transexuais (ou seja, “normais”, segundo Benjamim). Muitos casais são formados por pessoas que se definem como transexuais, seja em relações heterossexuais, seja em relações homossexuais.

Diante disso, enfatizo que a realização da cirurgia é um dos caminhos, mas não o único para as vivências *trans*. Legitimar essas cirurgias, entretanto, não significa atualizar o poder dos profissionais envolvidos no processo de produção do diagnóstico “atestando” a situação de “transexualidade”. A infantilização das pessoas *trans* integra o *dispositivo da transexualidade* como “um dos subtextos que sustentam os protocolos visíveis e invisíveis. Dessa forma, as obrigações se legitimam por intermédio do argumento de que se está agindo para protegê-los/as de uma decisão equivocada e de que as obrigações protocoladas são todas para o seu bem” (BENTO, 2006, p. 231).

Enquanto a experiência *trans*, de certa forma, remete à lógica dimórfica dos corpos, ela também a coloca em xeque, por isso, a necessidade do *dispositivo* em patologizá-la. A

rejeição, repulsa aos órgãos genitais, nega por um lado, a relação compulsória entre corpo (“sexo”) /gênero e, por outro, problematiza as teses da psicanálise que se fundamentam na diferenciação sexual para elucidar, esclarecer o gênero do sujeito (BENTO, 2006).

Em suma, reafirmo que é preciso questionar/problematizar/desnaturalizar o saber/poder médico e assinalar os limites das categorias produzidas socialmente para determinar os gêneros.

2.3 Natureza versus cultura?

Nota-se, com o passar dos anos, um desenvolvimento e um aprofundamento quanto à crítica à naturalização da diferença sexual e à universalidade de categorias como “macho” e “fêmea”. Essa ideia tem nos apontado importantes desdobramentos a respeito da problematização mais geral em torno do gênero, possibilitando a identificação de novas dimensões desse conceito. Gênero, sendo assim, deixa de dizer respeito apenas ao modo como uma determinada diferença, vista como natural, é produzida culturalmente e passa a questionar a própria correlação entre natureza e cultura.

Judith Butler (1999) propõe uma crítica à teoria da construção social do gênero e à própria definição da mulher como sujeito político do feminismo. Sua pesquisa foi importante para o surgimento de uma problematização sobre a oposição entre natureza e cultura e, posteriormente, sobre a oposição entre sexo e gênero. Butler (1999) nos mostra um questionamento a respeito da concepção do gênero como construção social do sexo. Em linhas gerais, ela acredita que a ideia de natureza dos construtivistas é problemática, porque supõe a existência de uma entidade passiva e inerte, anterior à existência da cultura. Dessa maneira, a teoria construtivista ignora que a própria noção do que seja a natureza, bem como a nossa faculdade de apreendê-la, são sempre mediadas pelas práticas culturais, sendo, portanto, histórica e contextualmente variáveis. Para a autora, o nosso modo de compreender o corpo, e a nossa percepção da anatomia diferenciada em dois “sexos opostos” está fundamentada em saberes e tecnologias específicas da nossa cultura.

Além disso, Butler (1999) nos chama atenção para a ideia de “construção” onde a mesma oculta à existência de um “eu” ou de um “nós” que atua e que produz o gênero. Ao invés desse termo, a autora propõe utilizar o conceito de “fabricação” ou “produção”, em virtude da referência ao processo constante de materialização do gênero no corpo. Com isso,

ela pondera que não apenas os significados atrelados ao corpo são produzidos, mas também que os contornos corporais são cotidianamente feitos e refeitos. Esse processo de feitura do corpo pressupõe a repetição ou a subversão cotidiana de expectativas e prescrições sociais que antecedem o próprio nascimento dos indivíduos.

Não há, portanto, para Butler, motivo para se dizer que as pessoas sejam portadoras de identidades de gênero coerentes, já que o gênero é produzido em ato, a partir da associação entre elementos diferentes, como raça, pertencimento étnico, classe social e sexualidade, e que podem ganhar diversos significados em determinadas situações e contextos, bem como podem estar combinados entre si de formas distintas.

Butler (2003) faz uma crítica ao feminismo porque este ainda considera a mulher como um sujeito universal. Este sujeito político elegido pelo feminismo seria justamente a personificação de uma ficção reguladora que normaliza a relação obrigatória entre sexo, gênero e desejo. Ao contrário, Butler, propõe novas estratégias de ação como aquelas propostas pela teoria *queer* para desconstruir categorias fixas como homem e mulher, como aquelas que dizem respeito à paródia ou pastiche (imitação ou ficção nas performances de gênero). Para ela, não existiria uma expressão de gênero original, fundadora. Todas as expressões de gênero seriam paródias, ficções.

3 SEXUALIDADE – PONTOS INICIAIS

Como o gênero, a sexualidade é uma experiência humana na qual relações de poder são exercidas. Temos implicados preconceitos, desigualdades, violências e discriminações, assim como possibilidades de superação dessas desigualdades.

Embora muitas vezes articulados, gênero e sexualidade não tem o mesmo significado. Pensar a sexualidade não pode estar unicamente vinculado às questões de gênero. Do mesmo modo que há normas de gênero e estas produzem discriminação e desigualdades, há normas sociais relativas à sexualidade.

Relações de poder que tem por base as diferenças de gênero também afetam a sexualidade e vice-versa. Como também, as diferenças de classe social, raça, regionais e geracionais corroboram para a maneira como vivemos de acordo com as normas sociais relativas a gênero e à sexualidade. Entretanto, também temos especificidades relacionadas à sexualidade.

Comumente acredita-se que o corpo, em extensão a sexualidade, é o que temos de “mais natural” e particular. O corpo seria o ponto fundacional para a identificação de homens e mulheres como pessoas de um determinado “sexo” ou de outro. Entretanto, sabemos da existência de pressões sociais determinantes sobre a sexualidade e como ela deve ser vivenciada, de acordo com o que é “natural” por um grupo social, uma cultura. Esta vivência está o tempo todo sujeita à vigilância pública e a normalização.

Para Foucault, segundo Gadelha (2013), a norma incide tanto sobre os corpos dos indivíduos (subjativando-os) como sobre o “corpo-espécie” das populações (estabelecendo suas condições de vida).

O que não se pode perder de vista, portanto, são as formas como a norma disciplinar e a norma da regulamentação (biopolítica) se cruzam e os lugares em que esse cruzamento se dá, no estrato sócio-histórico que se estende do final do século XVIII a meados do século XX e, relativamente, até mesmo aos dias atuais. Para o que nos importa, não podemos perder de vista o cruzamento de ambas no campo de práticas e saberes que informam a educação, seja ela escolarizada ou não, ou nas políticas que a atravessam e a agenciam para determinados fins estratégicos, determinando sua instrumentalidade, operacionalidade, produzindo determinados efeitos de saber-poder e incrementando novas formas de governamentalidade (GADELHA, 2013, p. 175).

A educação e a escola, em maior ou menor medida, operam processos que arbitrariamente classificam e fixam sujeitos em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade, exercendo um mecanismo de normalização (GADELHA, 2013).

Em outros termos, na medida em que a escola se viu investida como principal agência de socialização, depois da família, e que, nessa condição, ela passou a influir decisivamente no funcionamento desta última e; na medida em que ela acolheu esses saberes exteriores, tomando o que eles produziram por referência modelar para a organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo (no tempo e no espaço), operando cotidianamente com uma série de ações (adestramento do corpo, vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame etc) sobre ações possíveis de um sem número de indivíduos, a escola talvez constitua um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, de normalização disciplinar (GADELHA, 2013, p. 178)

A escola, uma vez orientada por essa função de normação, por suas prescrições, acaba operando mecanismos propriamente de normalização disciplinar dos alunos e professores, assim como das relações entre ambos e destes com os familiares.

Segundo Gadelha (2013, p. 48), a partir de Foucault,

é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação. De outra parte, é preciso também atinar para o fato de que os dispositivos variam historicamente, apesar de podermos constatar a ação complementar e compatível de diferentes dispositivos num mesmo estrato histórico-societal. Na modernidade, por exemplo, além do dispositivo disciplinar, Foucault nos aponta também a emergência de um segundo tipo de dispositivo, o dispositivo da sexualidade, o qual irá exercer-se conjugado àquele, complementando-o e pondo em evidência um novo operador do poder, a norma. Além disso, Foucault irá mostrar como esses dois dispositivos, acoplados um ao outro, através de processos de normalização e regulamentação (biopoderes), irão integrar-se, por seu turno, à biopolítica.

Conforme Gadelha (2013), o poder praticado nas sociedades disciplinares tem como base de sustentação os “corpos organismos” dos indivíduos, os quais devem ser domesticados de modo a que se tornem subordinados à governamentalidade e necessários à produção capitalista. Essa domesticação envolve um conjunto de mecanismos, procedimentos e técnicas que articulados entre si, apoiando-se e estendendo-se reciprocamente, incidem sobre os corpos, regulando suas atividades e posicionando-os sempre em relações específicas e regulares com o espaço e o tempo. Além disso, esse processo que objetiva e individualiza os corpos se dá também pela vigilância hierárquica e pela sanção normalizadora. Atravessando todos esses mecanismos, procedimentos e técnicas opera um dispositivo ótico de superexposição, de vigilância pública e controle dos corpos, assegurando, assim, a ordem e a

disciplina do coletivo de indivíduos, seja em quaisquer instituições sociais em que eles se encontrem inclusive a escola.

Dentro do que foi visto até aqui, a sexualidade se constitui num elemento central às novas tecnologias de poder-saber.

Com efeito, de um lado, ela não só pode ser capitalizada como comportamento corporal (a ser regulado, vigiado, adestrado, conformado), mas também como elemento com e a partir do qual se chega a constituir a verdade interior (a razão de ser, a identidade, a personalidade) de um indivíduo qualquer, tornando possível subjetivá-lo, classificá-lo, distribuí-lo e normalizá-lo (valorando-o positiva ou negativamente), de acordo com as normas instituídas pelas disciplinas clínicas e pelas ciências humanas. Mas, ao mesmo tempo, a par disso, a sexualidade serve a outro propósito, não menos importante, que é o de funcionar como dobradiça (charneira, ponto de ligação) entre o controle exercido sobre os corpos-subjetividades dos indivíduos e o corpo-espécie da população, controle este que passa pela regulamentação da vida dessa população (procriação, higiene etc). Em resumo, a sexualidade serve de elo estratégico entre uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica da população (GADELHA, 2013, p. 79-80).

E, por fim, uma última consideração sobre a norma:

E se é a sexualidade que articula o corpo com a população, é a norma que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto a população que se quer regulamentar, ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo (VEIGANETO, 2003, p. 89 apud GADELHA, 2013, p. 80).

Sobre locais de regulação e vigilância da sexualidade, a escola é um bom exemplo. A maneira como são construídos os conteúdos e as políticas/práticas curriculares produzem, muitas vezes, discriminações, preconceitos e desigualdades. Estes são atualizados nos cotidianos escolares por meio dos colegas, dos professores, dos funcionários, enfim, por toda a comunidade escolar. A instituição escolar, neste sentido, acaba se tornando um espaço de produção das normas relativas ao gênero e à sexualidade. Todos estão sujeitos a esta vigilância e coerção constantes, sobretudo aqueles que não estão adequados a estas normas. Quanto a isso, Jade, Paola e Rebecca narram que sempre estiveram sob constante vigilância de suas sexualidades nos espaços escolares:

Jade: “Quando entrei no Ensino Fundamental cursei da 1ª até a 4ª série com a mesma turma e com a mesma professora. Nesta turma passei por vários momentos incluindo descobertas sobre a minha sexualidade. Lembro que eu não era uma das melhores alunas. Tinha preguiça e não gostava muito de estudar, mas não fazia bagunça. Tinha dificuldades em português e matemática, mas acho que era esforçada. Por diversas vezes não tirava notas boas porque errava muito em

ortografia. Não me lembro de ter um amigo ou amigos nesta época. Lembro que tinha um “grupinho” composto por meninos e meninas (dois deles hoje em dia são gays). Tinha uma boa relação com eles, embora eles também fizessem parte das zombarias que faziam comigo. Eu era a pessoa mais visada da turma. Todos me zuavam, inclusive quem se tornou gay. Eu era muito “garota” já nesta época. Não sabia me defender. Os garotos faziam de mim o que queriam. Todo mundo zombava de mim e muitas vezes com vista grossa da professora. O que incomodava, eu acho, era meus trejeitos e a maneira que eu me comportava, feminina. Diziam que eu tinha voz de viado, sempre falavam que eu deveria engrossar a voz. Que eu era estranha, que parecia “bicha”.”

Paola: “Em outro colégio, eu me identifiquei com um grupo de meninos e meninas que me respeitavam na medida do possível. Digamos que era um respeito limitado. Se eu gostasse de determinada banda de música, por exemplo, eu não poderia falar que gostava senão as meninas diziam que era escroto, ridículo da minha parte. Só elas poderiam gostar de determinadas bandas ou músicas porque estas eram destinadas para elas e não para mim.”

Paola: “Lembro que com 8 ou 9 anos, quando estava indo embora para casa, vi um menino da minha turma mijando na rua e eu fiquei muito surpresa com aquilo. Despertou-me interesse. Acho que nunca tinha visto ou pelo menos nunca tinha me interessado por algum pênis antes. Lembro até hoje que pensei assim: - nossa, que pinto grande!!! Na ocasião, eu fiquei olhando por muito tempo o pênis dele. Ele percebeu e falou: - vai ficar me olhando mijar, porra!!! Seu viadinho!!! Continuei andando e nada falei. Este menino junto com outros da minha turma gostavam muito de ficar zombando de mim. Eu quase sempre não fazia nada, ficava quieta.”

Rebecca: “Todos gostavam de me zoar, menina, era um inferno!. Era como se eu fosse uma atração de circo. Criança zoa todo mundo. Todo mundo tinha uma “zoação”. Mas, comigo era bem pior. A forma como zoavam as outras pessoas não era a mesma comigo. Muitas vezes, a professora recriminava e brigava com alguns alunos, mas tudo o que faziam comigo era permitido. Hoje em dia eu vejo que me discriminar não era uma coisa proibida.”

Tanto Jade, quanto Paola e Rebecca estavam constantemente sob vigilância e controle, pois seus “comportamentos” escapavam de padrões estabelecidos relativos ao gênero e a sexualidade. Podemos pensar que a superexposição delas perante os colegas e, também, em alguns casos, aos professores, está relacionada a uma hierarquização do masculino e do feminino. O masculino produzido como matriz legitimada e o feminino como o seu oposto, negativo, inferiorizado. A constituição do masculino depende, assim, da negação e afastamento constantes do feminino, como Jade aponta que o incômodo estava relacionado aos seus “trejeitos” considerados femininos. Essa vigilância e controle dos corpos que tentam, todo tempo, reiterar as normas de gênero acabam, em certa medida, permitindo a produção de preconceitos e discriminações, como Rebecca observa que discriminá-la era algo permitido.

Embora não possamos atribuir às escolas o poder e a responsabilidade de explicar ou de determinar os processos de subjetivação, elas contribuem para a manutenção de fôrmas prontas de subjetividade. Subjetividades que estão conforme as normas e aos padrões, incluindo os relacionados a gênero e a sexualidade. Todavia, “suas proposições, suas

imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21).

Processo contínuo e não linear de aprendizados e reflexões, assim é a sexualidade. Imersos as condições históricas, sociais e culturais específicas, os desejos são (re)inventados e transformados ao longo da vida. Todos nascemos com determinadas capacidades biológicas, entretanto todo o resto é fabricado, produzido. Assim como é pessoal, também é político (CARRARA et al., 2010c).

A sexualidade como um dispositivo que regula e produz o “sexo” está em todos os lugares, sobretudo na escola. Seja nas ideias, nos discursos, nos comportamentos, nas brincadeiras, nas piadas ou nos próprios corpos. Nos casos de brincadeiras e piadas, temos a produção também de discriminação e preconceito sobre aqueles/as que não estão conforme as normas estabelecidas, como um “menino” delicado ou uma “menina” agressiva ou “atirada”.

Paraíso e Sales (2013), em pesquisa recente realizada numa escola em Belo Horizonte/MG, analisaram os discursos produzidos pelos jovens tanto na escola quanto no Orkut e como esses discursos atuam na produção das subjetividades juvenis. Elas apontam que a sexualidade, definitivamente pautada na heteronormatividade (a heterossexualidade como norma a ser seguida, como padrão, modelo “correto” de sexualidade), é acionada e intensamente regulada nos discursos dos jovens, produzindo como efeito um governo da juventude. Toda esta regulação se daria pela técnica da zoação e esta, ainda contaria com mais outras técnicas como o deboche, o sarcasmo, a ironia, o repúdio, o banimento etc. No caso dos homens, há uma homofobia declarada, característica quase que essencial na fabricação da masculinidade.

Nos discursos dos jovens nas escolas há um intenso acionamento das questões de gênero e sexualidade na produção de subjetividades. Todo o tempo eles nos mostram maneiras “corretas” ou “incorretas” de conduzir a vida em termos de relações de gênero e sexualidade. Todo o poder destes discursos age sobre a vida das/os jovens de maneira a criar uma política de normalização. Esta normalização opera na fabricação da norma e do desvio, com a finalidade de regular e controlar a juventude. Neste sentido, a heterossexualidade é constituída como a norma, bem como a masculinidade é “mais” prestigiada, “mais” valorizada do que a feminilidade.

3.1 Os discursos sobre o “sexo”

Sexualidade comumente tem relação com as capacidades referidas ao sexo. Mas o que seria “sexo”? Abrange muitos significados. Pode significar “praticar sexo” ou “manter relações sexuais com alguém”. Bem como, pode ser o conjunto fisiológico, os órgãos e a função reprodutiva de um indivíduo. Pensado desta forma, permite a divisão das pessoas em sexos diferentes: “mesmo sexo” ou do “sexo oposto”, de acordo com caracteres físicos e comportamentais construídos para a determinação desta diferenciação dos corpos.

Em linhas gerais, o sexo na modernidade pode ser pensado sob dois aspectos: um considerado positivo e outro negativo. O primeiro como aquele aspecto que se refere ao prazer, aos sentidos, ao desejo e à sensualidade. O segundo como aquele da disciplina, da regulação e do controle social do desejo. De um lado o sexo é positivado, uma energia corporal, um prazer fundamental e que proporciona satisfação. De outro negativado com uma série de regulações e controle para manter o sexo sempre sob vigilância. Há o desenvolvimento de estratégias de controle social que produzem o medo, um terrorismo ao articular várias dimensões da sexualidade à doença e ao perigo (CARRARA et al., 2010c).

Instituições sociais como a família, a escola, a religião, a ciência trabalham para determinar não só o que é sexo, mas também para definir o que ele não deve ser, seus limites. Sem deixar de mencionar a produção de quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Esses discursos são fundamentados em nome de uma ordem universal e imutável, com fundação seja no sagrado ou na natureza. Sendo assim, mascara-se o fato de que tais normas, presumivelmente em consonância com a “verdade” profunda do sexo, são construções sociais.

Com quem podemos fazer sexo? Desde que somos crianças aprendemos ou nos forçam a aprender que a partir de determinada idade, a maneira correta, “natural” de praticar sexo é por meio de um relacionamento com uma pessoa do “sexo oposto” ao seu. Relacionar-se com alguém do “mesmo sexo” é contrário às regras, abominável. Este discurso tem por base a relação necessária entre três termos: sexo, gênero e sexualidade. Como nos mostra Carrara et al (2010c, p. 25):

1. Ser biologicamente macho ou fêmea – ter os órgãos genitais e as capacidades reprodutivas apropriadas a cada sexo.
2. Incorporar uma identidade de gênero masculina ou feminina – refere-se à experiência de sentir-se homem ou mulher, independente do sexo biológico atribuído no nascimento. Isso inclui um sentido pessoal do corpo e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e gestualidade.

3. Ter uma predisposição inata para a heterossexualidade como orientação sexual – elege necessariamente pessoas do “sexo oposto” como objeto de desejo sexual e parceiros de afeto.

Este pensamento articula três aspectos diferentes da vida humana: corpo (“sexo”), gênero e desejo. Estes aspectos são pensados como se fossem manifestações de um só: “a sexualidade”. Estas dimensões serviram como suporte para formar uma suposta “identidade” pessoal. Esta formulação gera uma série de “efeitos de verdade” ou verdades estabelecidas. “Essas ponderações levam a uma naturalização do intercurso genital entre homens e mulheres, que responde pela formação da família, que, ao reproduzir a espécie, reproduziria também a vida social” (CARRARA et al., 2010c, p. 25).

Deste pensamento há a produção de concepções naturalizadas sobre o comportamento de homens e de mulheres. Do que pode ser considerado como “família” e do que é tido como legítimo com relação ao desejo, sentimentos e relacionamentos.

Não existe nenhuma razão “natural” para que estes três aspectos da vida humana (sexo, gênero e desejo) estejam de modo obrigatório articulados um ao outro. Nascer com pênis ou vagina, eles por si só, não garantem a “masculinidade” ou a “feminilidade”. Tampouco, determinam o desejo sexual por homens ou mulheres. Essa articulação supostamente obrigatória é uma produção da modernidade, uma construção social (BUTLER, 2003).

Um dos autores indispensáveis para pensar a sexualidade é Michel Foucault. Em seu trabalho, ele vai pensar a sexualidade como um dispositivo histórico, uma invenção própria do ocidente moderno e que data do século XIX. Para ele dispositivo seria

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1982, p. 244).

Foucault (2001) nos mostra que entendimentos consensuais sobre o “sexo” (como uma força vital reprimida) são o resultado de um conjunto de saberes e discursos construídos ao longo da história. O “dispositivo da sexualidade” seria esse conjunto de saberes e discursos que regulam o “sexo”, corpo e o desejo. Este, consolidado no final do século XVIII, competiria com outro, já dado, que ele chamou de “dispositivo da aliança”.

A regulação das parcerias sexuais e não do “sexo” propriamente dito era como se estruturava o “dispositivo da aliança”. Abarcava o conjunto de códigos que instituía a

reprodução da economia e do status, o matrimônio, a transmissão de heranças e nome através dos costumes, da igreja e do direito. Gradativamente, esse dispositivo foi dando lugar ao da sexualidade: conjunto de saberes e discursos que controla minuciosamente as sensações dos corpos e qualidade dos prazeres. Não dizia mais respeito apenas ao casamento e as relações sociais, mas uma ordenação de poder que produziu uma normalização da sexualidade.

Esse conjunto de saberes e discursos se implantou a partir de quatro grandes preocupações de instituições como a medicina, a psicanálise, a ciência e a igreja. No século XVIII, a mulher histérica, a criança masturbadora, o adulto perverso e o casal malthusiano (se reproduzem sem limites), ganharam destaque. Por meio desses personagens, estes discursos colocaram a sexualidade sob cuidadosa investigação. O sexo, desta maneira, passa a exercer papel central na sociedade. Falando da “sexualidade”, como Foucault a utiliza, seria esse conjunto de discursos sobre o “sexo” que o torna algo que possa ser “investigado”, “conhecido”, “controlado”.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 2001, p.100).

O que conhecemos hoje no domínio do sexual foi produzido por um conjunto diferente de instituições, saberes e práticas. Produzindo, assim, o sexo num campo especializado do conhecimento científico e em alvo estratégico de intervenção social. O sexo passou a ser compreendido como fundacional na constituição dos corpos e da subjetividade de cada indivíduo. Além disso, conhecer o sexo tornou-se algo estrutural para a regulação e o controle dos corpos, dos comportamentos e da saúde da população em geral. Inclusive, importante lembrar, que o conceito de “população” surge no mesmo momento que o sexo passa a ser objeto de conhecimento e intervenção das ciências. Uma complexa tecnologia de controle da vida individual e coletiva foi possível porque o sexo transformou-se num objeto central de conhecimento (FOUCAULT, 2001).

As práticas sexuais, a partir do século XIX, foram introduzidas e catalogadas nos compêndios de sexologia e nos manuais de distúrbios psiquiátricos (Foucault, 2001). Deste processo de intensa classificação surgiram personagens como o “fetichista” e o “homossexual”, dentre outros. Sendo assim, é como se o desejo determinasse a “verdade” profunda do ser de cada um. O que até então era visto como algo individual e particular passa

a integrar um campo de específico de conhecimento. Torna-se objeto de controle de instituições sociais, do direito e da opinião pública.

Conforme visto, há questões de caráter íntimo e pessoal aí envolvidas. Entretanto, quando ciência, leis e a opinião das pessoas estão implicadas, o íntimo/individual passa a ser social e político. Contudo, segundo Carrara et al. (2010c, p. 27) “este caráter social tende ser ocultado. E, muitas vezes, busca-se tornar menos visíveis as construções sociais, históricas e culturais, tratando-se as condutas como se fossem apenas efeito da natureza, do corpo e da biologia”.

Jeffrey Weeks (1999) em seu texto “O corpo e a sexualidade” resumiu a noção moderna de sexualidade. Segundo ele, foi este conceito o responsável por associar um grande conjunto de possibilidades físicas, mentais e sociais como o “sexo” anatômico, as sensações, sentimentos e desejos com normas e regras culturais sobre o que é “certo” ou “errado”, desejável ou não, como também, propiciou a junção do pessoal, individual e íntimo com a esfera social, cultural e política.

Esta construção da sexualidade, arraigada e fixa no ocidente, foi capaz de fundamentar a classificação das pessoas, ditando trajetórias e papéis de sujeitos inescapáveis. Aqueles que diferem desta normalidade produzida se tornam os “monstros”, os “anormais”, os “indesejáveis”. Como acontece em alguns países, essas pessoas “desviantes” são consideradas criminosas. Para que possamos problematizar esses mecanismos de regulação, controle e normalização dos corpos é preciso que entendamos esses discursos e práticas que dissimulam questões sociais e políticas como “naturais” ou estritamente pessoais.

3.2 Entrando no tema do poder e desigualdades

Segundo Carrara et al (2010c), a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, em 1984, escreveu um artigo que tinha como objetivo problematizar sexualidade, poder e produção de desigualdades, tendo como referência acontecimentos que ocorriam em sua sociedade naquele momento. Estamos falando de um período onde nos Estados Unidos havia muita pressão política e social com relação a comportamentos sexuais não convencionais, desviantes. Partindo da análise tanto de Jeffrey Weeks quanto de Michel Foucault acerca da construção moderna da sexualidade, para Rubin a sexualidade é condição humana passível de questionamentos sociais e políticos.

Para Rubin (1998, p. 106-107 apud CARRARA et al., 2010, p.37)

boa parte da tradição cristã, seguindo São Paulo, sustenta que o sexo é, em essência, pecaminoso. Pode ser redimido, se praticado no casamento para a procriação e se não se der uma atenção muito grande ao aspecto do prazer. (...). O sexo é culpado até prova em contrário. Praticamente todo comportamento erótico é considerado mau, a menos que se estabeleça uma razão específica que o inocente. As desculpas mais aceitáveis são o casamento, a reprodução e o amor. Em alguns casos, a curiosidade científica, a experiência estética ou uma relação íntima duradoura podem servir. Mas o exercício da aptidão, da inteligência, da curiosidade ou criatividade eróticas exige pretextos que não se exigem para outros prazeres, como a apreciação da comida, da ficção ou da astronomia.

Conforme Carrara et al (2010c) este estudo de Rubin (1984) procurou mostrar como determinados discursos produzidos influenciariam o pensamento em torno da sexualidade nas sociedades contemporâneas. Entre tais discursos, teríamos as ideias de que:

O sexo é essencialmente perigoso, destrutivo e negativo; a sexualidade deve conformar-se a um padrão único; toda variação é tida como negativa, e pequenas variações, na prática, são sérias ameaças à ordem social; os atos sexuais têm diferentes valores e podem ser hierarquizados; a hierarquização dos atos sexuais se dá por meio do estabelecimento, no plano cultural, de uma linha divisória entre o “bom” e o “mau sexo”; essa linha divisória é traçada como se separasse a “ordem” e o “caos sexual”, uma vez estabelecida, agimos como se fosse preciso impedir que se rompa, já que, uma vez rompida, qualquer coisa muito terrível poderia passar por ela (CARRARA et al., 2010c, p. 37-38).

Para especificar este processo que atribui valor, hierarquiza as práticas sexuais e impõe limites entre o “bom” e o “mau” sexo, Carrara et al (2010c) aponta a formulação de Rubin da noção de estratificação sexual. Conforme o pensamento dela, esta noção cria desigualdades, uma vez que tende a “racionalizar o bem-estar daqueles/as que têm suas condutas classificadas como “bom sexo” e o infortúnio dos/as que têm suas condutas marcadas como “mau sexo”; atribuir complexidade moral apenas aos primeiros” (CARRARA et al., 2010c, p. 38).

Podemos perceber que na análise de Rubin (CARRARA et al., 2010c) concentra-se o domínio da hierarquização sexual e como ela tem operado nas sociedades contemporâneas. Ainda para ela, a transformação industrial do ocidente teria acarretado novas formas de estratificação social, tendo envolvido mudanças nas desigualdades de classe, gênero, “raça” e etnia, como também, sexuais. No caso específico da estratificação sexual, há controle e regulação social que estabelecem o sexo em uma categoria de opressão.

O que vimos até aqui é que as classificações das práticas sexuais possuem relação com os processos de hierarquização que, por sua vez, criam modelos de sexualidade. Fabrica-se

um padrão “normal” em virtude do qual se cria, simultaneamente os “anormais”. Todo esse processo também está vinculado de modo complexo com outras hierarquias como de gênero, raça, classe e origem social. O que não quer dizer que este processo se dá de forma mecânica, como se houvesse uma “soma de hierarquias”. Por meio disso, alguns comportamentos e práticas sexuais serão “mais aceitos” ou “mais suportados” do que outros.

Essas articulações entre as hierarquias sociais fazem com que discriminações e preconceitos de diferentes naturezas se entrecruzem. Todavia, estas hierarquias não formam um sistema fechado, absoluto. Há constantes disputas em torno dos discursos que ditam a moral, o que é saudável, legítimo e “correto” em termos de gênero e sexualidade. Nestas disputas, vários movimentos foram e são de grande importância, como o feminista, o negro e o LGBT²¹.

As classificações das práticas sexuais não são a causa de determinadas condutas. Pelo contrário, elas são efeito de um pensamento sobre a sexualidade que classifica a partir de quem se adapta ou foge de determinadas normas. Entretanto, apesar das tentativas de fixação, essas classificações ou identificações são plásticas, produzindo fugas, deslocamentos e confusões a ordem instituída (CARRARA et al., 2010c).

3.3 A fabricação do “homossexual”, da homossexualidade

Com a invenção da categoria homossexual como um tipo a ser estudado e administrado, no final do século XIX, a princípio criou-se um personagem estigmatizado acreditando-se ser um “terceiro sexo”. “Com o passar do tempo, a classificação focada na variação do sexo do parceiro sexual separou-se de outros aspectos da composição da identidade individual” (CARRARA et al., 2010, p.49). Tratava-se de um “desvio” da norma estritamente sexual. Especificou-se um desvio da norma que era puramente sexual. De outro modo, fabricaram-se outros personagens sociais com base nas ideias de não associação as normas de gênero como “travestis” e “transexuais”.

Aqueles que sentiam desejo por pessoas do mesmo “sexo” foram denominadas homossexuais, como se fossem um “terceiro sexo”, um tipo específico de personalidade. No século XIX, a ciência trabalhava com a hipótese de homens homossexuais como portadores

²¹ Atualmente a sigla é LGBTTTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e Queers).

de “almas femininas aprisionadas em corpos masculinos”. Quanto às mulheres o raciocínio era o mesmo: “almas masculinas aprisionadas em corpos femininos”. Com isso, temos a produção da ideia de que a homossexualidade seria o efeito de uma “inversão sexual”, muito associado às observações cotidianas que os cientistas faziam em cima do que consideravam como “anomalias”. Sendo assim, inicialmente os denominados homossexuais/ “invertidos/as sexuais” eram, na maior parte das vezes, aqueles/as cuja aparência tinha alguma discordância em relação ao gênero vinculados ao sexo designado no nascimento (CARRARA et al., 2010c).

“Homossexualismo” foi o termo usado para determinar um tipo de patologia associada aos desejos e às práticas homossexuais. Não existia distinção entre homossexualidade e *transexualidade*. Essa só se deu a partir do século XX. Sendo assim, o que era esperado é que homossexuais tivessem o gênero em discordância com o “sexo” de nascimento. Ao longo do século XX, aos poucos, o saber médico-psiquiátrico passou a diferenciar homossexualidade, travestilidade e transexualidade²². Em grande medida, essas diferenciações no plano da medicina se deram por influência de mobilizações políticas em torno da sexualidade que tinham como objetivos “dar visibilidade” às diferenças inerentes a cada grupo que estava envolvido dentro da abrangente categoria da homossexualidade (CARRARA et al., 2010c).

Vale lembrar que a intensa mobilização para mapear as “anomalias” e fixar as classificações ligadas ao gênero e a sexualidade levou, posteriormente, a criação da noção de heterossexualidade. O que se quer destacar com isso é que a heterossexualidade está relacionada ao padrão de desejo a ser seguido, como o “natural”. Para ser legitimada foi necessário se constituir como uma prática entre adultos, associada ao casamento e a reprodução (CARRARA et al., 2010c).

Butler (2003) realça o caráter compulsório da heterossexualidade em nossa sociedade moderna. Problematiza o modo como tal caráter faz com que na nossa cultura não seja permitido a alguém ser outra coisa além de homem ou mulher. Esta ordem estabelece e impõe uma relação entre sexo e gênero direcionado a um desejo único e obrigatório heterossexual. Esse aspecto compulsório da heterossexualidade é o que se nomeado de heteronormatividade. A heteronormatividade constitui a ordem social. Ou seja, estabelece uma série de relações de poder, que torna a heterossexualidade a única forma privilegiada de vivenciar a sexualidade.

²² A homossexualidade não é mais considerada hoje em dia como uma patologia, entretanto, nos manuais psiquiátricos as experiências *trans* (travestilidade e transexualidade) ainda são patologizadas e consideradas transtornos mentais ou “disforias de gênero”. Por esse motivo, existe uma forte mobilização internacional, por parte de especialistas, de movimentos *trans* e de direitos humanos, para despatologizar essas experiências de trânsito entre os gêneros, conforme já explicado no capítulo sobre gênero.

Como já mencionado, o que se prescreve com isso é uma relação compulsória entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais. O que escapa a esta normalização deve ser corrigido (BRITZMAN, 1996).

Esta normalização acaba produzindo violência, discriminação e preconceito contra os sujeitos “desviantes”. Estes são lembrados repetidamente que a sociedade não irá “tolerar” o que é visto como uma “escolha” imoral. A produção da heteronormatividade também trabalha a serviço do sexismo. A masculinidade se produz como o negativo da homossexualidade e da feminilidade (LOURO, 1999).

3.4 Preconceito, discriminação, estigma

Roger Raupp Rios (2009) apresenta uma diferenciação entre “preconceito” e “discriminação”, por exemplo, procurando delimitar o sentido de cada conceito:

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. O primeiro termo é usado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico (RIOS, 2009, p. 54).

Vale salientar que discriminação e preconceito operam e são construídos por mecanismos sociais que podem ocorrer entre diferentes grupos sociais ou dentro de um mesmo grupo.

Sobre a produção acerca do preconceito, destaca-se a definição de “estigma” cunhada por Erving Goffman (1982). Segundo ele, quando nos deparamos com um desconhecido, nele podemos encontrar características que o produzem como “diferente”. Estigma faz menção a uma marca socialmente indesejável. Quem a possui acaba sendo colocado à margem, inferiorizado. Delas se passa a ter como expectativa apenas o que está relacionado com a marca socialmente negativa que carregam. Essa marca é o estigma, especificamente quando seus efeitos são de grande escala fazendo com que aja uma diferença significativa entre o que socialmente se espera de uma pessoa e como ela de fato se autodenomina.

O texto de Erving Goffman “Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, publicado em 1982, inicia-se com uma contextualização histórica do termo estigma. De como a partir dos gregos, o mesmo foi tomando outras significações e que atualmente suas acepções assumem características negativas.

O autor entende que a sociedade constrói os atributos que imputamos às outras pessoas nas relações que estabelecemos com elas. Sendo assim, antes mesmo de conhecermos alguém, já temos certas características/atributos que julgamos que a pessoa deve ter devido a percepções que serão visíveis ou não, sem deixar de mencionar que isso acontece por meio de uma produção social. Ou seja, é na sociedade que temos um elenco de categorizações que fornecem as bases para esses atributos que imputamos às outras pessoas. O que na maioria das vezes produz os estigmas (diferença produzida como desigualdade).

Com isso, o estigma acontece quando alguém é reduzido, inferiorizado por uma característica/atributo que possua, visível ou não. Pode ser visto também como um defeito, uma fraqueza ou desvantagem.

O autor vai argumentar que o termo estigma assume uma posição extremamente depreciativa e que, neste caso, seria necessário uma linguagem de relações e não de atributos porque, sendo o estigma uma relação entre atributo e estereótipo, ele vai propor uma modificação neste conceito, pois há na nossa sociedade uma série de atributos importantes que produzem descrédito.

Goffman (1982) apresenta alguns tipos de estigmas e argumenta que dentro de todos estes tipos há uma tensão na relação social cotidiana. Um atributo pode sobressair em detrimento de outro, produzindo um estigma e prejudicando os encontros, uma vez que a outra pessoa é desqualificada, inferiorizada por este atributo. Neste caso, temos a fabricação de inúmeras discriminações. Uma “teoria do estigma” é produzida para explicar a inferioridade de certos atributos/características para dar conta do perigo que ela representa. Aí, podemos fazer uma relação com questões relativas a gênero, sexualidade, diferença e desigualdade. Como que um estigma (que pode ser um atributo feminino, homossexual, de raça etc) produz estas diferenças não como diferença, mas como desigualdade. Ou seja, através da construção de que alguns atributos são naturais, por exemplo, a teoria do estigma legitima algumas características e as desqualifica, as inferioriza, justificando os preconceitos, as discriminações, a desigualdade. Podemos compreender aqui que os estigmas são atributos que fogem as normas, aos padrões estabelecidos pela sociedade. Existindo um padrão de cor (branco), de gênero (homem) e de desejo (heterossexual), os desviantes estariam estigmatizados.

O autor, ao longo do texto, vai apresentar inúmeras questões sobre a relação social entre aquele que é considerado “normal” e aquele que é estigmatizado. Dentro disso, podemos elencar inúmeras relações às questões de gênero e sexualidade. O indivíduo estigmatizado muitas vezes vai criar um sentimento de “vergonha”, de insegurança ou mesmo se sentir inferior aos “normais”. Nas relações sociais cotidianas, por exemplo, pode-se criar uma tentativa de “esconder” alguns atributos que produzem este estigma. Pode haver também uma tentativa de se apresentar de forma a se “incluir” e ser visto como os normais. Um exemplo poderia ser um/a homossexual que tentaria ocultar certas características que “denunciariam” esta maneira de vivenciar a sexualidade para não ser estigmatizado/a.

Um ponto importante que Goffman (1892) enuncia são as tensões estabelecidas nas relações entre os “normais” e os estigmatizados. Enquanto estes últimos não sabem como serão tratados e, por isso, podem assumir uma posição sempre na defensiva ou mesmo violenta, os “normais” também não se colocam em uma posição confortável. Assim, em uma situação cotidiana, ambas as partes estariam em uma posição angustiante segundo o autor. Disso, podemos inferir que inúmeras vezes os “normais” argumentam que não sabem “lidar” com os estigmatizados. Como se fosse necessário uma fórmula/receita para resolver essas tensões. E isso também pode ter relação com a educação, quando as/os professoras/es argumentam que não sabem “lidar” com certos alunos/as porque estes possuem comportamentos desviantes das normas. O que não acontece ao contrário, ou seja, não se pretende “lidar” com os “normais”, mas sim com os “anormais”. A questão é que este “lidar” visa a produção de um conhecimento sobre o outro, um saber que categoriza, que enquadra as diferenças em uma tentativa de homogeneização. A partir do momento que não há produção de um saber sobre o outro, não há como defini-lo, explicá-lo. O problema é que categorizar produz uma diferença negativa/polarizada, resultado de uma significação, e pode eliminar seu potencial de diferenciação como afirmação e expansão da vida.

Goffman (1982) apresenta algumas questões sobre a relação entre os próprios estigmatizados e a relação entre estes e os que ele chamou de “informados” que seriam os “simpatizantes”/“entendidos” da causa. O que chama a atenção nesta parte é que os “informados”, que de certa forma, de diferentes maneiras, compartilham e entendem a situação dos estigmatizados também acabam sendo enquadrados como tais. Também sofrem com os estereótipos, com os preconceitos e com as inferiorizações advindas da produção dos estigmas. Com relação à educação, temos o caso apresentado por ele de uma menina que sendo filha de um ex-presidiário tem problemas nas relações sociais pelo estigma atribuído à

seu pai – de criminoso. O fato de já ter cumprido a pena não elimina o estigma. Ele é permanente.

O processo de estigmatização de pessoas e grupos faz parte de um mecanismo social com intensas relações de poder que produz e atualiza as desigualdades. Não há causas para a discriminação ou o preconceito que podem sofrer os “estigmatizados” fora do contexto das relações de poder. Contudo, a produção de desigualdades é atribuída à natureza, ou seja, naturalizada.

O preconceito e a discriminação são abordados pelas ciências humanas e sociais como fenômenos singulares, cujas manifestações são diversas e podem dizer respeito à raça, à etnia, à sexualidade, ao gênero, à idade, à geração ou ao pertencimento religioso, entre outras dimensões da experiência social. Desde o final da II Guerra Mundial, preconceito e discriminação tornaram-se temas muito estudados. Realizou-se um esforço de compreensão desses fenômenos a partir da análise de suas manifestações mais contundentes nas sociedades ocidentais. Assim, a tentativa de explicar a gênese e a reprodução desses processos levou a falar em racismo, anti-semitismos, sexismo. Estudaram-se os contextos propulsores e as manifestações específicas de cada uma dessas modalidades de preconceito. Desse modo, o racismo foi relacionado à escravidão, o anti-semitismo ao totalitarismo e o sexismo à família patriarcal, estigmatizando negros, judeus e mulheres, respectivamente” (CARRARA et al., 2010c, p. 69)

Há uma tendência, nas últimas décadas, de pesquisas que estão pensando preconceito ou discriminação de modo não isolado. Nesses estudos existe um esforço para entender que a relação entre as hierarquizações sociais não se dá apenas por “uma soma de opressões”, elas constituem uma complexa rede não linear ou unidirecional.

3.4.1 Discriminação e violência: homofobia

Roger Raupp Rios (2009) estabelece a princípio que homofobia é uma forma de preconceito podendo resultar em discriminação e violência contra homossexuais. Rogério Diniz Junqueira (2007) estende essa noção com o objetivo de abarcar todos/as aqueles/as cuja subjetividade não se enquadra nas normas que associam obrigatoriamente sexo, gênero, desejo e práticas sexuais. Desta forma, homofobia seria um

Um conjunto de emoções (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial travestis e transexuais) e, mas genericamente contra

peças cuja expressão de gênero não se enquadra nos moldes hegemônicos de masculinidade e feminilidade (JUNQUEIRA, 2007, p. 60)

Guacira Lopes Louro (1997, p. 29) também possui uma definição de homofobia:

Homofobia, o medo voltado contra os(as) homossexuais, pode-se expressar numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’.

O termo homofobia²³ foi evidenciado pelo psicólogo clínico George Weinberg em 1972, resultando do agrupamento de dois radicais gregos – relativos a “semelhante” e a “medo” – para caracterizar sentimentos negativos em relação a homossexuais e a homossexualidade (CARRARA et al., 2010c).

Junqueira (2009) resume os debates recentes acerca do conceito:

Embora venha sendo paulatinamente ressignificado, o termo possui ainda fortes traços do discurso clínico e medicalizante que lhe deu origem. Isso, pode ser notado, por exemplo, na associação entre homofobia e certas atitudes e emoções, e dessas com determinadas psicopatologias. Com esse sentido, o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas(...). Outros estudiosos e estudiosas adotam um posicionamento diferente. A visão que, neste caso, prevalece acerca da homofobia se dá, em geral, a partir da manutenção da referência àquele conjunto de emoções negativas, mas sem enfatizar exclusivamente aspectos de ordem psicológica e, ao mesmo tempo, rechaçando acepções patologizantes. O que é mais marcante neste caso é a tentativa de se conferir outra espessura ao conceito, na medida em que ele é associado, sobretudo, a situações e mecanismos sociais relacionados a preconceitos, discriminações e violências contra homossexuais, bissexuais e transgêneros, seus comportamentos, aparências e estilos de vida. A tônica deixa de ser posta na “fobia” e em modelos explicativos centrados no indivíduo e passa a ser de reflexão, crítica e denúncia contra comportamentos e situações que poderiam ser mais bem abordados em outros campos: o cultural, o educacional, o político, o institucional, o jurídico, o sociológico, o antropológico. A homofobia passa a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos e, por isso, chega-se a propor criminalização da homofobia (JUNQUEIRA, 2009, p. 372-373)

Em linhas gerais, a homofobia é o resultado de “reprovações” tendo como alvo pessoas que não estão conforme as às expectativas sociais relativas a gênero e à sexualidade.

Homofobia e situações de violência estão cotidianamente presentes em diferentes espaços, inclusive nas escolas.

²³ Um aspecto da origem da noção de homofobia foi a guinada que ele cunhou na ciência por meio da questão homossexual. A difusão do termo aconteceu na década de 1970 quando da despatologização da homossexualidade. Em paralelo, denominar o preconceito contra homossexuais de “fobia” (categoria psiquiátrica), desviou o problema, que não era mais a homossexualidade em si, mas o sentimento de hostilidade contra ela (CARRARA et al., 2010c).

Miriam Soares Leite (2011) publicou um artigo que discutia a questão da significação da violência em uma escola pública do Rio de Janeiro, tendo como especificidade a naturalização da discriminação por ventura da heteronormatividade presente nos espaço escolar investigado. Fornece-nos dados sobre as pesquisas que tem como objetivo constatar a homofobia nas escolas como a *Pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar*, realizada, em nível nacional, pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica/INEP/MEC (2009) e a pesquisa, também de abrangência nacional, *Diversidade sexual e homofobia no Brasil* (Fundação Perseu Abramo, em parceria com o Instituto Rosa Luxemburgo; 2009). Nestas pesquisas nota-se como a homofobia é produzida e atualizada nas escolas, todavia, é importante salientar o recente interesse e preocupação dos educadores, pesquisadores e gestores das políticas públicas como um fato a ser comemorado como aponta Leite (2011).

A partir da década de 1990, há a diminuição de trabalhos que focam na indisciplina escolar e um crescente aumento das pesquisas sobre violência escolar. O que se percebe é uma mudança de nomeações. O que antes era visto como indisciplina passa a ser tratado como violência. Assim, a violência naquele momento obteve maior visibilidade. No entanto, a pesquisa em Escola Pública mostrava que as significações da violência não eram consensuais e que eram constantes casos de discriminação e violência, todavia não eram compreendidos como situações de violência e, portanto, considerados menos “graves” ou menos “importantes” (LEITE, 2011).

Todas as pessoas *trans* com quem conversei narraram inúmeros casos de discriminação e violência sofridas nas escolas e como a homofobia, na maioria das vezes, era tratada como um assunto menos “importante” ou menos “grave”. Em alguns casos existia a culpabilização da vítima pela violência sofrida. Nos piores, a homofobia nem existia de fato, pois era permitida.

Camila: “A minha relação com os garotos era completamente doida. Um dia eles estavam bem e me chamavam para brincar e no outro resolviam ficar me zoando e me chamando de viadinho. Um dia fui brincar com eles na parte dos fundos da escola. Era um colégio grande e dava até para se esconder ali dentro. Chegamos lá e “do nada” eles começaram a me bater. Me davam vários socos na barriga e diziam que eu tinha que aguentar e ficar calada. Soco na barriga dói muito e eu comecei a chorar. Eles me bateram mais e, enfim, resolveram parar... Me ameaçaram dizendo que se eu contasse pra alguém eles iriam fazer novamente. Não contei a ninguém, nem pro meus pais e aquilo ficou marcado. Eles (os garotos) hoje em dia nem devem lembrar, é claro, deste fato, mas eu me lembro e muito bem. Quem sofre sempre lembra!”

Emily: “As situações de violência eram constantes. Uma vez me lembro que a galera da turma resolveu brincar de se trancar no armário. Era tipo uma brincadeira

de assustar. Entravam duas pessoas no armário e as outras, do lado de fora, ficavam fazendo barulho, davam porradas no armário e o balançavam. Eu, boba que era, resolvi entrar e fui sozinha. Para quê? Eles simplesmente jogaram o armário no chão e eu estava lá dentro. Deu a maior confusão na escola e até meus pais foram chamados. No final das contas eu também fui punida pela brincadeira e ainda abri a cabeça, levei pontos e tudo.”

Jade: “Sempre fui muito introspectiva, tímida, sofri bullying também e aguentei muita coisa calada. Gostava de algumas aulas, não gostava de trabalhos em grupo, nem apresentações na frente da turma. Agressões físicas e verbais eram frequentes. Sempre fui muito “menininha” e isso sempre foi motivo de piada quando era criança, mais do que hoje em dia. Certa vez tomei um chute na canela que me marcou muito, pois foi do nada e fiquei com um galo enorme. Não entendia porque era alvo, não sabia nada sobre mim, quem eu era, só me questionava o porquê de ser eu a vítima. Perseguições o tempo todo. Uma vez estava tão surtada que levei uma tesoura na bolsa com a intenção de me defender caso fosse preciso, isso correndo o risco de ser expulsa da escola caso me pegassem com ela. Cheguei a mostra-la para o menino dizendo que iria cortar a neca (pênis) dele. Pra quê? Aí que virei piada mesmo...”

Jade: “Uma vez no banheiro dos meninos, eles tentaram abusar de mim. Queriam me “comer” de qualquer jeito. Acho que eu tinha uns 10 anos. Eles me colocaram dentro de uma das cabines e ficaram vigiando pra ver se alguém ia entrar ou o inspetor ia aparecer. Eu não queria e tinha medo que isso fosse me machucar. A saída que eu encontrei foi lutar. Tentar sair dali de qualquer maneira e também comecei a gritar. Eles saíram correndo e me trancaram dentro do banheiro. Nem sei como fizeram isso, mas eu tive que ficar gritando para alguém abrir pelo lado de fora. Depois daquilo estes garotos e todos os outros ficaram me zoando porque eu fiquei fazendo escândalo. Ninguém sabia o real motivo. Disseram que eu tinha ficado presa no banheiro e que era uma “bichinha”, uma “mulherzinha”, uma “frutinha” com medo do escuro. A história se espalhou pela escola toda e até quem não me conhecia ficava zombando de mim. Virei piada. Se pudesse na época eu nem voltaria mais naquela escola.”

Juliana: “Tinha uns garotos que eu morria de medo deles. Eram maiores e mais fortes que eu. Eles viviam dizendo que iriam me encher de porrada. Todo final da aula eu saía da escola me cagando de medo. Achava sempre que eles estariam me esperando lá fora. Um dia encontrei com eles no ponto de ônibus. Encontrava muitas vezes, mas nunca chegavam a me bater de fato. Só ficavam ameaçando, jogando piadas, me chamando de viadinho, bichinha etc. Neste dia, estavam atacados e não paravam de me xingar. Eu rezando para o ônibus vir logo. Quando fui subir no ônibus senti algo na minha cabeça e era chiclete. Os garotos tinham colado vários na minha cabeça. Na hora o que eu mais sentia era vergonha. Queria abrir um buraco no chão e me enfiar lá dentro. Não achava justo o que faziam e o fato de ninguém me ajudar fazia com que eu me sentisse culpada. Como se eu merecesse. Chegando em casa, minha mãe com raiva porque eu tinha deixado aquilo acontecer, resolveu raspar minha cabeça. Eu adorava meu cabelo. Fiquei desolada. Por uma semana eu só chorava e por vários momentos pensava que eu queria morrer. Poderia ser só um cabelo, mas não era justo. Quando lembro da escola, esta é uma das histórias que logo aparecem na minha cabeça. Não me conformo. E voltar para a escola com a cabeça raspada? Nossa, terrível, terrível...”

Paloma: “Você saberia me dizer qual é a sensação de alguém te jogar dentro de uma lata de lixo? Pois não é nada boa, nada mesmo! Eu quando criança era bem magrinha e aparentava ser uma pessoa frágil, sabe? Só que eu era um pouco abusada. Eu aguentava muita coisa, mas quando eu percebia que poderia me defender eu não dava para trás. Algumas pessoas eu enfrentava, outras não. Apanhava, mas também batia. Teve uma vez, mona, que uns garotos me pegaram a força e me jogaram dentro de uma lata de lixo da escola. Eu levantei e fui direto pra secretaria. A diretora deu bronca nos garotos, chamou até os pais, mas me deu tipo

um sermão: que seria melhor eu ficar mais “quieta”, que eu tentasse ter um comportamento mais “adequado” ao dos meninos, que às vezes eu era muito escandalosa, falava “alto” e tinha trejeitos muito peculiares. (ela usou esta palavra e lembro que eu fiquei pensando, peculiares?, mas o que seria isso?)”

Paloma: “Dentro do meu grupinho de colegas lembro que um deles adorava ficar enchendo meu saco de propósito, era um garoto que eu não suportava. Ele gostava de ficar me pegando. Me cutucando. Tirando minha atenção da aula e sempre fazendo com que eu ficasse com raiva. Parecia que ele sabia que eu não gostava e ficava “enchendo”. Não desgrudava de mim na aula. Um dia fiz alguma coisa, que não lembro, para fazer com que ele parasse de me encher. A professora me colocou de castigo porque não acreditou em mim (ah, lembro também que inúmeras vezes as pessoas não acreditavam em mim, inclusive a professora, e ficava de castigo por isso).”

Paola: “Quando me lembro da escola logo recordo das aulas de educação física. Na verdade, eu penso no vestiário porque era uma situação sempre de constrangimento. Eu entrava e era como se eu fosse uma ameaça para os outros garotos. Eu não me parecia com eles. Como diziam, era “afetada”. Era bem “garota” na verdade. Então, eles se sentiam de certa forma ameaçados. Como se a minha presença ali afetasse a sexualidade deles. Era somente a minha presença e mais nada. Eles já ficavam incomodados. Era uma tensão o tempo todo. Eu entrava, fazia o que tinha de ser feito e ia embora. Poucas vezes eu tomava banho porque tinha vergonha de ficar pelada e tinha medo também de alguém fazer algo comigo. Como as aulas normalmente eram nos últimos tempos, então eu saía da aula e tomava banho em casa. Uma situação marcante foi justamente nas poucas vezes que tomei banho na escola. O vestiário estava vazio quando entrei, mas depois chegou um menino. Eu comecei a tomar banho e ele também. Percebi que ele ficava me olhando o tempo todo, mas eu continuei tomando meu banho normalmente. Fui ficando curiosa pra saber porque ele me olhava tanto e resolvi olhar também (eu só olhei pra ele!). Ele ficou nervoso e veio tirar satisfação comigo: tá me olhando, porque? Eu não sou viado, não! Se me olhar de novo vou te meter a porrada! Fiquei quieta e com medo, mas continuei sem entender porque ele estava me olhando. Não sei se te dizer se ele me desejava ou se estava esperando eu olhar para atacar. Fiquei com essa dúvida.”

Rebecca: “A aula que eu mais odiava era a de Educação Física. As monas sempre dizem que não gostavam de jogar futebol. Eu até não me importava tanto. Mas também gostava de outros esportes. Gostava muito de jogar vôlei e eu era muito boa, mas em todas as aulas o professor sempre colocava os meninos para jogar futebol. Achava aquilo um descaso. Ele praticamente ganhava para não fazer nada. Qualquer pessoa fazia o trabalho dele. Eu ia jogar porque senão perdia pontos na nota final. Eu não sabia jogar nada, nadinha. Os garotos ficavam com muita raiva porque tinham que me escolher para jogar. Eles aproveitavam para me bater durante o jogo e ficavam também me xingando de vários nomes. Me chamavam de “mulherzinha”, “fresca”, “bichinha” porque eu não sabia jogar e ficava atrapalhando o jogo. Praticamente em todas as aulas eu saía machucada. E aquele bosta do professor nem se importava. Hoje em dia, contando isso pra você, eu até acho que ele fingia que não via e deixava correr solto. Queria mesmo que eu apanhasse dos garotos.”

Leite (2011) também aponta que parece existir uma hierarquização da “diferença” na escola pública por ela pesquisada. Enquanto as “deficiências” físicas e mentais eram mais “aceitas”, ocorriam casos de discriminação de origem étnico-racial entre os alunos, porém nunca protagonizadas pelos professores. As “diferenças” de gênero (que compõem expectativas sociais em torno do comportamento de homens e mulheres) eram as mais problemáticas, porque envolviam tanto alunos quanto professores. Rebecca e Camila, em suas trajetórias, vivenciaram situações, envolvendo professores, onde o preconceito de certa

maneira era permitido. O preconceito por parte de um professor se manifestava até mesmo nas aulas de educação sexual.

Rebecca: “Eu tive um professor de biologia que na verdade era encarregado de dar aula sobre educação sexual. Era um programa especial da escola. As aulas quase todas eram sobre doenças sexualmente transmissíveis. A turma era grande e um monte de adolescente. Ele fazia a linha do professor palhaço, sabe? Todo mundo gostava dele porque ele fazia piada sobre tudo. Quando ele falava sobre alguma DST sempre fazia uma piadinha do tipo: ah, pra quem não gosta da coisa (fazendo um gesto com as mãos)?, cuidado heim!, que o risco de contaminação é maior. Ele sempre fazia essas piadas de duplo sentido e que depreciavam os homens que não se relacionam com mulheres. A turma acompanhava e todos riam das piadas. Eu me incomodava e achava aquilo um absurdo, mas nem podia falar nada senão era capaz até de apanhar.”

Camila: “Uma professora de inglês que eu tinha, o nome dela era Joyce se não me engano. Eu gostava dela. Era bem novinha na época. Era calma e não tinha controle nenhum da turma. Não me lembro exatamente porque surgiu o assunto sobre travestis. Sei que ela começou a contar uma história. Que já teve um aluno, que ele era meio problemático, era estranho e que em um determinado momento começou a se vestir como mulher e que adotou o nome de Joyce. Ela pareceu ter ficado mais indignada pela escolha do nome do que pela situação como um todo. Ela dizia: - tantos nomes nesse mundo e ele foi escolher logo Joyce, é sacanagem! E ela falava num tom bem debochado, sempre rindo. Eu achei aquilo péssimo. Ela foi preconceituosa, mas ninguém se importou. As pessoas riram e concordaram com ela. No final da aula, eu fui até ela e disse que o papo não tinha sido nada agradável porque ela enquanto professora não poderia ter uma atitude daquelas. Se tivesse uma pessoa naquela sala que vivesse aquela situação, era o meu caso, não naquele momento, mas não importava, ela não poderia falar aquilo”.

A homofobia não entendida também como manifestação de violência, física ou psíquica, pode estar condicionada a determinação de outros fatores. “A exclusão das situações de homofobia dos sentidos da violência nesse contexto, a despeito da sua gravidade, era favorecida pela heteronormatividade que ali prevalecia” (LEITE, 2011, p. 13).

Como já mencionado anteriormente, Butler (2003) questiona a naturalização do sistema sexo, gênero e desejo. Os sujeitos que não estão conforme ao que ela chama de “gêneros inteligíveis”, ou seja, que não estão coerentes a este sistema são constantemente alvos de controle e regulação da heteronormatividade. O que acontece no cotidiano das escolas pode ser entendido como “ato de repetição que atualiza o gênero masculino, quando autoriza a violência – não apenas verbal, física mesmo” (LEITE, 2011, p. 15).

Sendo assim, a significação da violência tem relação com a naturalização da heteronormatividade que cria modelos binários de gênero bem como desejos e práticas com eles identificados, fazendo com que as situações de violência sejam permitidas/autorizadas contra aqueles desviantes desta norma. As análises até aqui apreendidas nos parecem que,

assim como a naturalização da heteronormatividade é fundamental para sua prevalência nas lutas hegemônicas pela significação do sexo e do gênero, a invisibilização da violência homofóbica na escola também é central para sua eficácia enquanto repetição local dessa mesma heteronormatividade – daí a possibilidade e mesmo a necessidade de exclusão da homofobia na significação da violência (LEITE, 2011, p. 16).

Concordo com Leite (2011), entretanto reitero que além da invisibilização da violência homofóbica ser central para a eficiência da manutenção de normas heteronormativas, o discurso heteronormativo que permite/autoriza a violência também é central nesta discussão. Torna-se necessário a problematização deste discurso porque produz “efeitos de verdade” autorizando/permitindo a violência, o que torna as situações de violência não vinculadas a atos de homofobia, portanto invisibilizadas.

Concordo e adoto neste trabalho a concepção de homofobia trazida por Junqueira (2007), já mencionada um pouco acima, e que se estende a todos aqueles que não estão conformes à norma que associa mecanicamente sexo, gênero e desejo. Entretanto, não posso deixar de mencionar neste texto as tentativas de alguns movimentos de abarcar as especificidades de cada grupo/categoria. Desta forma, outros termos foram inventados como “bifobia” para referir-se aos bissexuais, “lesbofobia” para as lésbicas e “transfobia” para “travestis” e “transexuais”. Compreendo que alguns grupos queiram mostrar suas características quando o assunto é discriminação e violência, como também entendo que as pessoas *trans* são as que mais sofrem homofobia, entretanto, cada divisão, cada tentativa de abarcar uma diferença em um grupo, deixa algo ou alguém de “fora”. Estamos vivendo um momento onde novos grupos e classificações são criadas a todo tempo. Enquanto houver heteronormatividade haverá desvio e constantes tentativas de classificar os desviantes. Quando digo que faço como escolha usar o termo “homofobia” para estender o preconceito, a discriminação e a violência a todos os considerados sexualmente desviantes é por acreditar que *tudojuntoemisturado* não necessariamente elimina as singularidades por “parecer” um todo homogêneo, pelo contrário, penso que os espaços estão em disputa e em lutas discursivas. Aliás, um esclarecimento: utilizo a palavra “desviante”, mas não a construo no sentido de que há um “normal” e um “desviante”. Explicito neste trabalho o mecanismo de produção dos considerados “desviantes”, todavia opto por este termo no sentido de desvio como uma forma de “fugir”, uma linha de fuga, uma forma de escolha de outros caminhos. Não um “desvio” como o negativo da norma, mas um “desvio” como fuga da norma, como potência para a criação de si. Desvio como produção permanente de outros desvios.

Voltando ao tema da homofobia, o conjunto de modalidades do preconceito que estão agrupadas neste termo não está somente relacionado a questões de gênero e sexualidade, também demonstra o cruzamento da homofobia com outras formas de preconceito social.

A prática da homofobia produz sentimento de inferioridade nas pessoas agredidas ou discriminadas e, também, entre aqueles que com elas se identificam. “Operam como injúrias que se inscrevem no corpo e na memória da pessoa”, com efeitos na sociedade e na cultura (CARRARA et al., 2010c, p. 72).

Sendo assim, a homofobia não afeta somente os “desviantes” das normas de gênero e da sexualidade, mas todas as pessoas porque fundem nelas o terror de serem acusadas de “anormais”. “A homofobia é, portanto, um elemento chave do regime social de controle e regulação da sexualidade e do gênero” (CARRARA et al., 2010c, p. 73).

4 TEORIA *QUEER*, PERFORMANCES, PARÓDIAS DE GÊNERO

Nos anos de 1990, surgiram nos EUA os chamados estudos gays e lésbicos, defendendo a diferença analítica entre sexualidade e gênero devido a uma crítica da noção de “estratificação sexual” presente nas sociedades ocidentais contemporâneas. “Uma das críticas desses estudos é que, na análise de sexualidades heterossexuais, o gênero aparecia aprisionado numa distinção binária, na qual a sexualidade é atravessada por uma linha divisória entre homens e mulheres, que parece estabelecer uma continuidade entre “sexo” e gênero” (CARRARA et al., 2010d, p. 106).

No que se refere à sexualidade não direcionada por uma noção estritamente reprodutiva, algumas teorias mais recentes, inspiradas no conceito de desconstrução de Jacques Derrida, irão apontar os limites teóricos, políticos e epistemológicos de continuar mantendo essa dicotomização.

No geral, a implicação disso está em questionar a dualidade entre natureza e cultura e também deixar de lado teorias que tem como fundamento a fixação de identidades.

Uma das pesquisadoras de maior impacto nesses estudos é a filósofa Judith Butler e sua obra “Problemas de Gênero”, como já mencionei em capítulo anterior. Nele, há uma relação dos estudos gays e lésbicos e as perspectivas feministas sobre o gênero com o pós-estruturalismo²⁴. Butler (2003, p. 11) defende uma “teoria performativa” dos gêneros em atos que provocam fissuras no corpo, no sexo, no gênero e na sexualidade, “ocasionando sua ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária”.

Para Butler, a “performatividade” deve ser pensada como uma prática cultural, reiterativa e referencial. Com ela, o discurso nomeia e produz efeitos decorrentes deste processo. As normalizações do sexo produziram a materialidade dos corpos, mais

²⁴ De uma forma geral, o pensamento pós-estruturalista compartilhou com o estruturalismo o questionamento radical da problemática do sujeito humanista. Com inspiração em Nietzsche e Heidegger e com influências do contexto intelectual parisiense dos anos do pós-guerra, o pós-estruturalismo, todavia, também questionou as pretensões cientificistas e a tendência totalizante do estruturalismo, o qual tinha sido elevado ao status de uma teoria universalmente válida para compreender a linguagem, o pensamento, a sociedade, a cultura e a economia e, na verdade, todos os aspectos da atividade humana. O pós-estruturalismo promoveu uma ênfase na pluralidade de interpretações por meio dos conceitos de *jogo*, indeterminação e *différance*. Além de levar adiante o processo de descentramento do sujeito, a rejeição do representacionalismo das perspectivas mais tradicionais e o distanciamento de todas as formas de fundacionismo. O pós-estruturalismo produz-se como um movimento em uma rede constituída por muitas e diferentes correntes. Os pensadores considerados como pioneiros deste movimento (Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze) potencializaram a criação de pensamentos outros, em diferentes áreas, fora do terreno francês. (PETERS, 2000)

especificamente, para materializar a diferença sexual nos corpos, objetivando consolidar o império da heterossexualidade (BUTLER, 1999).

Desse viés, não teria sentido a fixação do gênero como uma “compreensão cultural do sexo”. Para a autora, a naturalização do sexo é que deve ser entendida como efeito da maneira como pensamos as questões de gênero em nossa sociedade.

Para uma gama de pesquisadores que possuem Butler como referência, a heterossexualização do desejo produz oposições binárias e assimétricas entre homens e mulheres. O gênero, então, seria produzido como performance e imposto pelas normalizações de sua coerência, no caso homem ou mulher. A relação obrigatória entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais seria o efeito da regulação da heteronormatividade.

A questão seria, nessa perspectiva, apontar as subversões possíveis da sexualidade e da subjetividade dentro do próprio terreno do poder. Tudo aquilo que do ponto de vista das normalizações é tido como “impensável” torna-se interessante para provocar deslocamentos, fissuras. Ideias como essas é que deram origem à teoria *queer*. Segundo Miskolci (2009), estes estudos surgiram no final da década de 1980 criticando estudos sociológicos sobre gênero e minorias sexuais. Teriam como objetivo analisar o exercício da sexualidade e do desejo no que tange aos arranjos das relações sexuais.

As questões bases deste momento dos estudos de gênero dizem respeito à questionamentos sobre a vinculação entre sexualidade, gênero e subjetividade, transversalizada por uma leitura do corpo como significante permanente e com sentidos múltiplos. “A ideia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um status teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer*” (BENTO, 2006, p. 80).

Para Butler (2002, p. 61 apud BENTO, 2006 p. 80-81):

O termo *queer* surge como interpelação que discute a questão da força e da oposição, da estabilidade e da variabilidade no seio da performatividade. Este termo tem operado como uma prática linguística cujo propósito tem sido o da degradação do sujeito a que se refere, ou melhor, a constituição desse sujeito mediante esse apelativo degradante. *Queer* adquire todo seu poder precariamente através da evocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos.

Nos EUA, *queer* é adotado para abarcar “gay” e “lésbica” operando uma inversão em sua acepção histórica, uma vez que o temos era usado de forma depreciativa para se referir a “gays” e “lésbicas”. A teoria *queer* tem como objetivo de análise não somente a

homossexualidade, mas a produção da polarização entre homossexualidade/heterossexualidade, “em que a heterossexualidade se revelará ao mesmo tempo como produtora da homossexualidade e como estrutura parasitária do seu outro perverso” (BENTO, 2006, p. 81).

Ela tem sido levada a cabo por autores/as que buscam mostrar como os fundamentos ou substâncias, aquilo que é tido como algo natural, é sempre efeito de práticas discursivas culturalmente dadas que operam na materialização dos corpos e na produção de subjetividades tidas como coerentes, inteligíveis, estáveis, fixas, dentro das matrizes (discursivas) de poder. Nesse sentido, as práticas corporais, sexuais ou identitárias que desafiam os binarismos, a coerência heteronormativa, passam a ganhar relevância acadêmica (CARRARA et al., 2010d, p. 108).

O objetivo, mais uma vez, seria o de desconstruir categorias analíticas, como natureza ou sexo, que produzem fixações, essencializações. Ou seja, pensar a materialidade dos corpos e a produção de subjetividades como contingentes. “Corpos” e sujeitos, para existirem, estabelecem uma relação de dependência com a matriz de inteligibilidade a que se esteja referindo.

Os estudos *queer* terão como uma de suas bases estudar os processos históricos e culturais que produzirão subjetividades patologizadas, revertendo a análise do indivíduo para as práticas sociais.

Nesse processo de desnaturalização, o foco explicativo para a constituição das identidades desloca-se do indivíduo para as genealogias dos discursos que limitam a categoria “humanidade” apenas a duas possibilidades excludentes: ou você tem pênis ou vagina. Ou você é mulher ou homem. Dois corpos, dois gêneros. Ou você é masculino ou feminino, mas sejamos todos heterossexuais. Nada de ambiguidade, um horror a indeterminação (BENTO, 2008, p.41).

Os estudos *queer* fazem críticas ao projeto feminista, em um debate interno do campo, mas que tenta ir além, quer radicalizar.

Na perspectiva *queer* as margens devem manter uma relação de disputa e de explicitação do caráter ideológico daqueles que produzem discursos que alimentam a reprodução das margens. As posições de gênero que os corpos ocupam nas estruturas sociais são interpretadas como um sistema complexo que põe em movimento múltiplas relações de poder, e no qual é sempre possível intervir, criar espaços de resistências, a exemplo da própria experiência transexual (BENTO, 2008, p. 41).

Para operar na desnaturalização das identidades e no estabelecimento de disputas, uma das estratégias é reverter e pegar para si o insulto homofóbico, numa tentativa de positiva-lo (BENTO, 2006, 2008).

O insulto, “um dos dispositivos mais eficazes para produção de seres abjetos que devem ser postos às margens” (BENTO, 2008, p. 42), opera um fundamento para produzir subjetividades em disputas. Positivar o insulto é reverter a ordem, ir da margem ao centro. Mostra, ao mesmo tempo, a violência colocada em jogo no processo de nomeação e hierarquização das subjetividades. A margem pode produzir uma ruptura no poder-saber médico. O *queer* fala e quer permanecer à margem. Diferença que não quer ser domesticada, naturalizada pelo centro por processos de assimilação que se concretizam mediante a patologização das identidades (BENTO, 2008).

Quando se problematiza a relação dicotômica e determinista entre corpo e gênero, e se põe em xeque o olhar que analisa os deslocamentos identitários enquanto sintomas de identidades pervertidas, transtornadas e psicóticas, outros níveis constitutivos da identidade também se liberam, podem transitar e avançar, invadir o centro, para comporem arranjos múltiplos fora do referente binário dos corpos; e todo poder da força regulatória da lei ou norma de gênero pode, potencialmente, ser questionada (CARRARA et al., 2010d, p. 110).

Um dos pontos altos da teoria *queer*, em relação ao conhecimento e à educação, é a produção de uma verdadeira reviravolta epistemológica (SILVA, 1999; LOURO, 2001).

A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não straight (heterossexual, mas também “quadrado”: ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar (SILVA, 1999, p. 107)

É neste âmbito que temos a conotação ambígua do termo *queer* em inglês. O homossexual é *queer*, é o estranho da sexualidade, mas esta estranheza vira-se contra o poder hegemônico e faz com que se abra a possibilidade para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. Assim, o *queer* se torna uma atitude epistemológica que não se resume ao conhecimento e identidade sexuais, mas amplia-se para pensar as identidades e o conhecimento de uma forma geral.

Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.” (SILVA, 1999, p. 107)

De uma maneira geral, os estudos *queer* se estruturam por meio de alguns pensamentos: a sexualidade como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2001); a performatividade dos gêneros; a subversão destas performances e das sexualidades que escapam as normas de gênero (BUTLER, 2003); o corpo fabricado por meio de tecnologias

precisas e como um biopoder (PRECIADO, 2002). Somente vale ressaltar que referente aos “estudos queer” existe uma pluralidade de apropriações. Os pontos aqui descritos são de certa maneira consensuais entre aqueles que desenvolvem estudos e militância *queer*.

4.1 As performances e as paródias de gênero

Como preocupação central na obra de J. Butler e de outras teóricas feministas *queer* está a intersecção entre sexo e gênero, destacando os mecanismos produzidos que se encadeiam para atribuir a esta relação uma aparência a-histórica e destituída de seu conteúdo político.

A lógica binária dos gêneros para estabelecer a diferenciação sexual entre os corpos está fundada na dicotomia natureza versus cultura. Seguindo este caminho, este corpo passivo seria impresso de marcas, de moldes pela cultura. Na contramão, com Butler (2003), podemos compreender o gênero como uma sofisticada tecnologia social pautada na heterossexualidade, operacionalizada por instituições sociais e que produz e legitima a diferença sexual entre homens e mulheres.

Por meio de repetições, efetivadas devido às interpretações em atos das normas de gênero, os corpos conquistam sua “aparência” de gênero. A este processo Butler (2003) vai nomear de performatividade de gênero.

Antes mesmo de vir ao mundo, o corpo já está imerso em um campo de disputas discursivas. Há uma série de expectativas fundadas numa rede complexa de suposições sobre os comportamentos e as subjetividades.

A escola também faz parte deste mecanismo que produz expectativas e suposições com relação ao gênero. Todo este conjunto estabelece uma normalização que incide sob todo o coletivo/corpo escolar, incluindo os professores que encarnam essas normas e as produzem em suas práticas educativas. Jade aponta que sua professora, Alice, a culpabilizava por ser discriminada porque “chorar” não era atributo de um “homem”, enquanto Mayara, mesmo criança, e, ainda, nem pensando sobre sua sexualidade, já sabia que era rejeitada e que incomodava sua professora.

Jade: “Eu tinha uma professora, era a tia Alice, que ela o tempo inteiro dizia: isso não é coisa de menino! Quando os meninos me colocavam apelido, um deles era “Beth”. Eles ficavam me chamando de “Beth” o tempo todo e eu começava a chorar.

Esta professora ao invés de me defender, ela dizia que homem não deveria chorar e que era por isso que eles me discriminavam.”

Mayara: “Da pré-escola eu não tenho lembranças concretas. Não tenho lembranças sobre as aulas. Tenho na minha cabeça poucas lembranças sobre o espaço da sala de aula e da escola. Iniciei na educação infantil aos dois anos e fiquei somente em um colégio. Lembro sempre de uma cena em que minha mãe me levava para a escola e eu sempre bem cuidada. Quando me lembro desta cena, sempre tenho a sensação de estar protegida pela minha mãe. Lembro da gente andando de mãos dadas indo para a escola. Sempre ou na maioria da vezes passávamos em uma “cantina” para comprar o meu lanche. Das relações com os meus colegas eu não me lembro. Só tenho vagas lembranças de algumas vezes em que uma professora brigava comigo, mas não me lembro do motivo destas brigas. Lembro um pouco da sala de aula. Era uma sala escondida e que ficava nos fundos da escola. Eu tenho a sensação que esta professora não gostava de mim. Só não sei o motivo. A lembrança sempre é dela brigando comigo. Por algum motivo, que eu não me lembro exatamente qual, eu a incomodava. Talvez tivesse a ver com a minha sexualidade, apesar de ser criança na época e ainda não pensar nessas coisas”.

O corpo não pode ser separado dos dispositivos que produzem o biopoder. O corpo é um texto produzido social e historicamente. Nesse processo, determinados códigos se naturalizam, outros são eliminados e postos às margens do humanamente possível. A heterossexualidade não nasce espontaneamente em cada corpo recém chegado ao mundo, é inscrita por meio de repetições e atualizações dos códigos produzidos socialmente como naturais. O corpo sexual e a pretensa ideia da complementariedade entre os gêneros, que se tornam inteligíveis por meio da heterossexualidade, não são construções fixas, mas reiteradas possibilidades, intencionalmente organizadas, condicionadas e circunscritas por tratados históricos (BUTLER, 2003; PRECIADO, 2002).

A afirmação “é um menino/uma menina” proferida pelo médico é um enunciado performativo que produz um conjunto de expectativas com relação a este corpo. As performances de gênero estão estruturadas por meio dessas suposições e expectativas.

Não existem corpos livres de investimentos discursivos. A construção do corpo deve ser analisada por efeito de um poder. A fabricação do sexo produz sujeitos inteligíveis. Há um mecanismo discursivo que estabelece o corpo como o reflexo do sexo, e o gênero só pode ser entendido dentro desta relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, categorizadas como “transtornadas” pelo saber médico.

Aqueles que se constituem na fronteira, no trânsito entre os gêneros, nos apontam para o fracasso da norma que compulsoriamente produz o gênero como produto do “sexo” designado no nascimento. Assim, o “sexo” atribuído ao nascer perde todo o sentido. Os processos de produção dos corpos destas pessoas estão em permanentes negociações com as normas de gênero. Negociações que produzem e atualizam essas normas, entretanto também podem desestabilizá-las.

Butler, apropriando-se da noção de citacionalidade de Derrida (1991b), afirma que a repetição pode possibilitar a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam a heteronormatividade, mas, também, são as repetições fora da lógica normalizadora do sexo, que potencializam deslocamentos, fissuras nas normas de gênero.

A escrita, o que a assume como tal, é justamente o fato de uma mensagem precisar ser reconhecível e legível na ausência de quem escreveu e de um suposto destinatário. Ela adquire um caráter de independência. Nesse caminho, Derrida vai dizer que a escrita é repetível. A este processo dá-se o nome de citacionalidade, capacidade de repetição da escrita, podendo ser deslocada de um contexto e incluída em outro (DERRIDA, 1991b).

Quando uma pessoa diz “bicha”, não está manifestando uma opinião pessoal. Efetivamente está produzindo uma operação de recorte e colagem. O primeiro mecanismo, o de recorte, se dá o subtrair este enunciado de um contexto social mais amplo no qual a palavra “bicha” é dita reiteradamente. O segundo, de colagem, seria o da introdução do enunciado em um novo contexto, reaparecendo disfarçado de opinião pessoal e sendo, de fato, uma citação ressignificada a novos contextos. Para Derrida (1991b), um enunciado performativo não seria eficiente se sua formulação não citasse um enunciado repetível. Ainda que, o objetivo do ato não desapareça, ele não norteará todo o sistema e toda a cena da enunciação, uma vez que essa cena encontra-se enredada há uma série de enunciados vinculantes.

Atos discursivos que repetem as normas de gênero produzindo como efeito uma série de expectativas e suposições que incidem sobre os corpos, também os fabricando é o que Butler (2003) nomeia de performatividade. Entretanto, o fato de ser um ato no “presente” produz o mascaramento das convenções das quais ele se origina. Essa repetição produzirá a base das “identidades” de gênero. No entanto, estas repetições também provocam a transformação e a subversão do gênero.

Por meio das instituições sociais, como a escola, a sociedade tenta impor aos corpos “as verdades dos gêneros”. O desejo constante da sociedade de repetir e reiterar as normas que estabelecem homens e mulheres como diferentes por natureza aponta que essa lógica nem sempre obtém êxito. O sistema não é um todo coerente. E são, justamente, essas repetições e reiterações que podem gerar instabilidades e fazer com que a norma volte-se conta si mesma evidenciando seus limites (BUTLER, 2003). Pessoas *trans* provocam e evidenciam essas instabilidades das normas, entretanto constituir-se na fronteira entre os gêneros é um processo inscrito por dores, conflitos e medos.

As dúvidas “por que eu não gosto dessas roupas?” “Por que odeio tudo que é de menina?” “Por que tenho esse corpo?”, levam os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero a localizar em si a explicação para as suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir. Quais as instituições operam para serem eficazes no seu intento de naturalizar os gêneros? Quais os mecanismos sociais que produzem nas subjetividades essa sensação de anormalidade? (BENTO, 2008, p. 31).

A escola torna-se um espaço latente para a vivência desses “conflitos”. Emily, Paloma e Paola nos trazem histórias das emblemáticas “festas” nas escolas e como a “exigência” de performances masculinas acarretavam sofrimentos e inquietações. Emily evidencia o sofrimento, a angústia e inquietação de não ter um lugar. Sabia que na escola já havia sido definida como abjeta. De forma autoritária foi rejeitada. Na escola foi “definida” sem sua permissão, estava no espaço do “meio”, no entre-lugar. Enquanto para Jade e Juliana, a escola era um lugar de “tormento” e “terror”.

Emily: “Um dos fatos marcantes para mim na escola foi quando a professora produziu um desfile em que os meninos se vestiriam de jardineiro e as meninas de flor. E eu achava que a roupa das meninas era muito mais interessante e bonita do que a dos meninos que era de uma cor só. A das meninas eram flores lindas e maravilhosas. Lembro que quando tive de colocar a roupa de jardineiro chorei o desfile inteiro e minha mãe me beliscava toda hora. Eu tinha sete anos. Desespero total da minha parte.”

Paloma: “Lembro-me de uma festa junina em que os pares foram formados pela professora e, claro, tive que dançar com uma menina. Lembro que na minha cabeça eu queria fazer o papel da menina, ser ela e usar as roupas que ela usaria e ser “cortejada” pelo menino durante a dança. No entanto, naquele momento aquilo não era possível e tive que dançar com ela fazendo o papel do menino. É minha primeira lembrança sobre estas questões que eu tenho. Eu tinha a vontade de me sentir como a menina se sentiria quando “cortejada” pelo menino – protegida e paparicada.”

Paola: “Nas festas da escola, nas danças, era o lugar que eu podia perceber um pouco como me sentia a respeito da minha identidade de gênero. Ficava muito explícito para mim, pois eu não tinha a mínima vocação para ser aquele que conduz a dama. Eu queria ser a dama, ora bolas, e isto me incomodava. Era sempre uma tortura quando tinha de passar por estas situações que envolviam papéis marcados. Nesta época, eu era meio inocente, não tinha a maldade que os meninos tinham, não era másculo, tinha medos, não tinha atração pelas meninas. Era diferente.”

Emily: “E aí dos 7 aos 11 anos digamos que eu estive no meio termo de uma identidade de gênero. Apesar de ter um comportamento dito feminino, era como uma figura indefinida e que não se definia. Na verdade, eu não sabia o que estava se passando comigo. E nesta época, a escola foi um espaço muito cruel. Você acaba ficando no espaço do meio. Os meninos não querem ficar perto de você e as meninas também não pelo fato de você não ser uma menina como elas. Devido a isso, eu passei por muitos momentos de solidão. De lanchar sozinha ou mesmo não comer. Ficar só na sala durante o recreio. Eu preferia ficar sozinha porque eu não tinha nenhum amigo ou amiga para conversar.”

Emily: “Lembro que na hora do recreio eu ficava sempre isolada de todo mundo. Algumas meninas da minha turma vinham conversar comigo, mas sempre perguntavam se eu estava com alguma doença ou porque não gostava de me

“misturar” com o pessoal da turma. Eu tinha a sensação de ser uma atração de circo. Mesmo ali isolada eu era notada, percebida e, como observadora que sou, sempre ouvia umas piadas que partiam dos meninos que brincavam também no recreio.”

Emily: “A forma como eu sofria preconceito, o que vinha a maior parte do tempo do lado das meninas, não era um enfrentamento direto. Acontecia em situações mais sutis. Era um preconceito mais psicológico. Elas diziam: ah, mas quem vai querer ficar, namorar com você? Você nunca vai arrumar ninguém mesmo! Ou então quando algum menino chegava perto de mim, elas logo se reuniam para começar a zoar, a rir.”

Jade: “Bom, o que tenho a dizer sobre meu período escolar é que não foi nada bom. Eu não gostava de ir para a escola. Era um tormento. Até o término do Ensino Fundamental eu rezava todos os dias para que aquilo terminasse logo. Não tinha estímulo para estudar e nem gostava. Fingia que estudava, fingia que era uma boa aluna. No Ensino Médio as coisas foram “melhores” (coloca aspas, por favor), mas também sofria preconceito.”

Juliana: “A escola foi a pior fase da minha vida. Era uma época que eu tinha muita raiva de tudo, de todos e da minha vida. As pessoas eram muito negligentes. Os professores nada faziam. A direção da escola muito menos. Meus pais constantemente tinham que ir na escola para resolver as situações, para me defender dos meus colegas.”

Juliana: “Acho que eu era da sétima série e na escola ia ter uma peça teatral. A professora que organizava não dava aula para a minha turma, mas qualquer pessoa da escola poderia participar. Minhas amigas iam participar e quando cheguei na escola elas me chamaram para ir pro ensaio e participar também da peça. Ia ter também algumas partes com dança e como eu adorava dançar fui com elas. Chegamos na sala e não me lembro porque a professora não estava. As meninas por sua vez começaram a me passar a coreografia e a gente começou a ensaiar. A professora chegou na sala e quando ela me viu soltou: - o que você está fazendo aqui? Na hora tomei um susto e não respondi nada. As meninas disseram que eu também ia participar da peça. Ela respondeu na hora: - da minha peça? Mas não vai mesmo! Aqui não tem papel pra você! Tive que ir embora e não participei do espetáculo. Ficava ouvindo as meninas comentando e depois fiquei triste por não ter participado.”

As idealizações estão na base da repetição das normas de gênero. Quando perguntamos “o que é ser homem/mulher?” nas respostas são evidenciados enunciados que apontam idealizações. Suposições que vinculam o gênero a uma série de expectativas relacionadas ao homem e a mulher que falaria por meio dos atos. Na busca pela implementação dessas idealizações, as pessoas agem por pressuposições.

De uma maneira geral, as pessoas *trans* quando estão no início do processo de produção de seus corpos e de suas subjetividades sentem dificuldade em falar de seus conflitos porque não sabem como nomeá-los. Como expressar para as pessoas um desejo de vivenciar outro gênero diferente daquele designado no nascimento que está atrelado ao órgão genital e, ao mesmo tempo, atua como proibidor dessa possibilidade de trânsito? Apesar de já ter apontado que a experiência *trans* pode provocar fissuras, deslocamentos e desestabilizações, muitas pessoas *trans*, inclusive as que eu conversei para o desenvolvimento

deste trabalho, neste processo, vão optar, como modo de vida, por fôrmas de subjetividades ou subjetividades conformadas procurando atualizar idealizações sobre como “ser mulher” ou “ser homem”. Contudo, não podemos tomar a parte pelo todo. Há uma multiplicidade de performances de gênero e de vivências *trans*. Tentar, de alguma maneira, padronizar as subjetividades é eliminar o potencial de diferenciação e expansão da vida.

Perguntar para uma pessoa *trans* “o que é ser homem/mulher?” também evocará idealizações. Se nos detivéssemos neste ponto estaríamos focando nas repetições hegemônicas. Contudo, ao *transpor* esse discurso para os atos não se percebe uma correspondência obrigatória entre as idealizações e as práticas. Para as pessoas *trans*, a realização dessas idealizações está desde o começo comprometida, pois uma das bases de sua sustentação é a definição das subjetividades pelo referente biológico. Das idealizações às práticas temos espaço para as interpretações criando brechas para fissuras e deslocamentos.

As performances de gênero que reivindicam inteligibilidade, escapando das bases naturalizantes, produziriam como efeito a proliferação de outras configurações de gênero podendo assim desestabilizar subjetividades legitimadas e tirar a heterossexualidade do centro.

Não existe um referente natural, original, uma fundação para as performances de gênero. O original, segundo as normas de gênero, está referenciado no corpo e na relação direta entre sexo/gênero. Teríamos aqui a “verdade dos gêneros”, e aqueles que experimentam o gênero fora do referente biológico são interpretados como uma cópia falsa do “homem/da mulher de verdade”.

A “verdade dos gêneros”, contudo, não se inscreve nos corpos; estes, inclusive, devem ser analisados como efeitos de um regime regulação, controle e que fabrica as diferenças entre os gêneros. A experiência *trans* aponta o mecanismo que produz o gênero por meio de negociações e interpretações, em atos, do que seja um homem ou uma mulher. A ideia de fundação, origem, aqui, perde todo o sentido e os “homens e mulheres de verdade” passam também a ser considerados uma cópia, visto que constroem o gênero da mesma maneira: pela repetição dos atos.

Alguns podem afirmar que as pessoas *trans* são reprodutoras de “estereótipos” porque acreditam que elas são como cópias/imitações dos “homens e das mulheres de verdade”. Este argumento também corrobora com a tese de que existe uma “verdade” única para os gêneros. Esse destaque ao aspecto “estereotipado” das experiências *trans* acabam por deixar de lado a multiplicidade que essas vivências proporcionam e não problematiza a apagamento da diferença produzida quando todos estão enquadrados na categoria de “transexuais”. Neste

viés, que a patologização das subjetividades desviadas encontra argumento para justificar a criação de um saber/poder que estabelece e fixa esses “transexuais” como enfermos ou “transtornados”. Na contramão, com Butler (2003), é possível pensar as performances de gênero enquanto paródias. Com isso, desconstruindo e quebrando limites e fronteiras entre “verdadeiro” e o “falso”, “natural” e o “artificial”, o humano e o não-humano. A paródia de gênero supõe entrar, ao mesmo tempo, numa relação de desejo e ambivalência. Pode nos fazer problematizar a ideia de originalidade ou de autenticidade – em muitos aspectos.

Outro desdobramento do pensamento de que as pessoas *trans* seriam reprodutoras de “estereótipos” de gênero diz respeito ao modo como elas entram no campo do gênero “identificado”. Pessoas *trans* desde o nascimento são socializadas por instituições sociais numa tentativa de prepará-las para atuar de acordo com o gênero atribuído no nascimento. Por vezes, depois de um longo período de proibições, passam a vivenciar outras experiências de gênero. De certa forma, terão de aprender como socialmente é viver no gênero escolhido.

Apesar do desejo de muitas, as tentativas de socialização no gênero designado no nascimento produziram mascas/permanências e, estas, não são facilmente apagadas. Assim, o que de alguma maneira as pessoas *trans* buscam é encontrar pontos de apego socialmente “aceitos” para o gênero escolhido. Ou seja, quais performances de gênero devo atualizar para ser “considerado/a” como pertencente ao gênero optado?

O mecanismo de produção no/do gênero escolhido é um processo repleto de tensões. Não basta dizer “eu sou uma mulher”, mas esta enunciação precisa estar atrelada a um conjunto de atos que tenham uma linha de continuidade entre este ato performático da fala e o ato de “reconhecimento” do desejo pelo outro gênero. Quando há descontinuidade temos a produção da abjeção, aquilo que a linguagem não alcança. Nesta relação de abjeção, o “outro” passa a ser nomeado como “desviante”, “monstro”, “aberração”, “estranho”.

Algumas mulheres *trans* com as quais eu conversei demonstravam intenso empenho para serem consideradas/ “reconhecidas” como “mulheres normais” (palavras delas), entretanto, cada olhar do “outro” produzia uma espécie de policiamento do gênero, denunciando-as como uma impossibilidade. Para outras, com as quais também conversei, esta preocupação não era evidente e a ambiguidade era utilizada como elemento politizador de suas existências, como um direito de experimentar o gênero na fronteira, por meio de atos performativos que provocam intencionalmente fissuras nos limites binários entre os gêneros.

Longe de querer afirmar que existem homens e mulheres “verdadeiros”, apenas é importante apontar que uma pessoa *trans* possui marcas de um intenso processo de socialização do gênero atribuído no nascimento e que, quando há a escolha de vivenciar outro

gênero, é necessário um conjunto de aprendizados para viver no gênero escolhido. Neste momento, são produzidos efeitos corporais e discursivos que, ao contrário de serem “estereótipos”, são paródias de gênero (BUTLER, 2003).

A diferença entre as paródias seria a legitimidade que as normas de gênero instituem a cada uma delas. Essa regulação promoveria a produção de uma série de discursos em prol da legitimação de algumas e não de outras. Quando as pessoas *trans* atualizam em suas práticas interpretações do que seja um homem ou uma mulher, por meio dos atos, o produto disso é uma paródia de outra paródia que desestabiliza a ideia de uma “identidade” natural centrada na diferença biológica entre homens e mulheres.

Em suma, o gênero como paródia desconstrói a existência de uma suposta origem, fundação para os gêneros. Pensar o gênero como paródia abre espaço para a criação permanente de outras estéticas de experimentação do gênero fora da lógica binária da diferenciação biológica dos corpos.

4.2 E a questão das identidades?

De todos os pontos abordados até aqui e todas as problematizações que dizem respeito à produção da diferença sexual, das normas de gêneros assentadas na heterossexualidade, seria possível ou prudente dizer que possuímos uma “identidade de gênero” ou “identidade sexual”?

Com Butler (1999, 2003), como já disse anteriormente, podemos dizer que não há uma origem que determinaria o gênero. Uma suposta “identidade” de gênero não seria uma essência que se torna visível com os atos. O gênero são os atos. Processo inconcluso, permanente criação da diferença. O gênero também é ficcional, ou seja, todos são fabricados por meio de paródias de outras paródias. Não existe uma fundação, um elemento pré-discursivo que o determine. Neste caso, uma resposta para a questão proposta seria até redundante, já que a própria noção de gênero ficcional produzido em ato desconstrói a ideia de que todos teriam de alguma forma uma essência.

Cada vez que há a fixação de algo como a identidade perde-se algo muito importante que é o devir. Quando se fala em individualização ao invés de singularização de certa forma há uma tentativa de reduzir a complexidade da subjetividade. A captação do sujeito na sua individualização, o "sujeito tal como ele é", sempre estará em um contexto reducionista, uma

vez que para isso é necessário trabalhar em uma lógica de pensamento representativa. A singularização, entendendo que a produção da subjetividade se dá em níveis paralelos e heterogêneos tendo uns relações com os outros, por outro lado parece permitir operar melhor do que pela lógica da individualização.

Para Guattari (1985, p. 18) a subjetividade “é sempre de grupo”. “Multiplicidade singular que fala e age”, mesmo em uma pessoa só. O que nos define é fazer parte da dimensão de toda experimentação social, “sua singularidade”, “seu devir”.

Guattari também nos ajuda a pensar a subjetividade quando a relaciona com o inconsciente. O inconsciente opera como uma máquina de fluxos e intensidades que não podem e não são pré-determinados pelos sistemas de representação que são impostos sobre ele pela psicanálise, por exemplo. O inconsciente é “todo positividade” (GUATTARI, 1985, p. 28). Desta forma, é possível pensar em “subjetividades inconscientes”, a fuga das subjetividades pré-determinadas, do modo como ela é produzida na sociedade dentro de uma lógica representacional. Subjetividades inconscientes, potência da criação de si e do mundo, não metro-padrão, afirmação da vida, constante diferir.

Pensar em identidade seria estar de acordo com algum metro-padrão. Alguma fôrma de subjetividade já pronta e disponível para pegarmos. O que não quer dizer que não as utilizamos. Entretanto, não são somente estas “fôrmas” que nos constituem. É um processo permanente, complexo e que envolve inúmeras configurações de forças.

Com Preciado (2011, p.14), entendo que, fora dos limites da heteronormatividade, sujeitos experimentam um “(...) processo de ‘desterritorialização’ do corpo que supõe uma resistência aos processos de chegar a ser ‘normal’”, convertendo as representações negativas e as tecnologias médicas de disciplinamento dos corpos às estéticas socialmente desejáveis, na produção de corpos cada vez mais desviantes, mais imprecisos, mais inclassificáveis. São sujeitos que optam pelo uso radical dos recursos políticos de produção performativa das “identidades desviadas” (PRECIADO, 2011) e mobilizam suas posições de sujeitos abjetos para produzir pertencimentos fronteiriços, dissidentes, porém, criativos, prazerosos, únicos. É nesse contexto que se encontram os *corpos estranhos*: corpos que extrapolam os limites convencionais da estética, da experiência do gênero, da sexualidade, como também escapam à inteligibilidade, vivem como se não tivessem conteúdo ou se não fossem reais, mas que, ainda assim, produzem outros prazeres, outras estéticas de existência.

Preciado (2011) nos traz a noção de *multidões queer*: a multidão opõe-se à minoria (ainda que política), ela desessencializa a “identidade homossexual” muitas vezes

reivindicada politicamente por movimentos coletivos e reage à tentativa de normalizar a diferença. A “multidão queer”, portanto,

(...) não tem a ver com um “terceiro sexo” ou um “mais além dos gêneros”. Dedicase à reapropriação das disciplinas dos saberes/poderes sobre os sexos, à rearticulação e a reconversão das tecnologias sexopolíticas concretas de produção dos corpos “normais” e “desviados”. À diferença das políticas “feministas” ou “homossexuais”, a política queer não se baseia em uma identidade natural (homem/mulher), nem em uma definição baseada nas práticas (heterossexuais/homossexuais), mas em uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como “normais” ou “anormais” (...) (PRECIADO, 2011, p.16).

Operar com a ideia de *multidão queer* resulta da negociação com o próprio sentido de “identidade sexual”, pois busca mostrar que os fechamentos identitários, ainda que busquem beneficiar sujeitos como elegíveis a uma pretensa igualdade de direitos, também promovem o apagamento da diferença e a fixação de uma “identidade homossexual”, esta também sendo excludente e normalizadora. A *multidão queer* contesta as políticas universalistas que estabelecem práticas de reconhecimento dos sujeitos “desviantes” dentro dos padrões socialmente desejáveis e impõem um tratamento pedagógico à diferença, destinado a eliminá-la – como condição ao pertencimento. Nesse sentido, não há uma “diferença sexual” (homem/mulher; hetero/homo), mas uma *multidão de diferenças* que não têm possibilidade de classificação na lógica das oposições binárias (PRECIADO, 2011).

5 A GENERIFICAÇÃO DOS CORPOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS E O QUE COM ELAS *TRANSBORDA*

A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” pelo médico, como já disse, é um dos anúncios mais esperados pelos pais. Até então, o feto parece não ter vida. A ascensão à categoria de “humano” depende da descoberta da genitália. Este feto deverá possuir um nome e ele é dado de forma autoritária. Nome de “menina” ou de “menino”. Nome que agrega um conjunto de expectativas relativas ao gênero designado no nascimento. Este mecanismo faz parte de um sistema complexo partindo de uma relação compulsória entre genitália, gênero, desejo e práticas sexuais. Processo que elegeu e produziu a heterossexualidade como a norma a ser seguida. Ou seja, uma genitália (vagina) está diretamente associada a um gênero (mulher) e que, por sua vez, possui desejos por homens (heterossexualidade) visando à reprodução. Como argumentei ao longo deste trabalho, nem sempre as pessoas correspondem a este modelo. Quando isso ocorre, há uma série de mecanismos acionados em uma tentativa de “corrigir o erro” e trazer de volta a “normalidade”.

Os documentos de identificação são ferramentas que foram produzidas como indispensáveis na atualidade. Não basta dizer ou afirmar o quê ou quem se é: é fundamental provar quem se é, ou seja, é necessário ter testemunhos materiais que comprovem a veracidade da “identidade” que nos foi imposta. Os elementos básicos dos documentos de identificação como o nome, a foto e a assinatura funcionam na tentativa de eliminar ambiguidades no que corresponde ao documento e ao portador/a (LIMA, 2013).

Conforme Spink (2011), o processo histórico dos registros civis está atrelado a estratégias biopolíticas, visto que os países passam a depender de cálculos, previsões e estimativas para contabilizar os nascimentos e as mortes, o panorama das doenças, as migrações, as taxas de homens e mulheres etc. Estas informações passam a ser fundamentais para gerir as populações, sendo necessário o conhecimento sobre cada pessoa que compõe a população. Neste contexto, nasce o registro civil como o governo dos outros.

Ainda com Spink (2011), o registro civil aciona os dispositivos biopolíticos e os dispositivos de personalidade. A certidão de nascimento produziria uma espécie de “direito a personalidade” que, juridicamente, abarcaria o “direito à vida”, a “privacidade” e ao “nome”. O nome, aqui, seria um elemento imprescindível para a constituição da personalidade.

O nome é o primeiro dado que consta nos documentos. Tudo, do ponto de vista social, começa pelo nome. Sem ele as pessoas não são “reconhecidas” (LIMA, 2013)

A escolha do nome é um processo no qual os responsáveis pela criança demonstram as suposições, expectativas e desejos em relação ao recém-nascido. Como efeito, esta criança precisa se “tornar” esse nome. Nome que produz um gênero a ser seguido. Na língua portuguesa, os nomes, salvo algumas exceções, determinam com bastante exatidão o “sexo”/gênero da pessoa a que se refere. Sendo assim, o nome pode ser tornar algo incômodo como, no caso das pessoas *trans*, que “sem” um nome são produzidas como abjetas, pois a elas é negado o direito à personalidade, humanidade. Muitos são os casos de constrangimentos, angústias e conflitos no exercício das atividades cotidianas (ZAMBRANO, 2005).

Além do nome nos dado autoritariamente, outros mecanismos são mobilizados para garantir a inteligibilidade da diferença, produzida como “natural”, entre os gêneros. Tecnologia como o vestuário funciona como uma segunda pele marcando o que deve ser investido em corpos de homens e de mulheres. Assim como as roupas que tornam o gênero aparentemente “visível” também são delimitados espaços para cada corpo. Um deles são os banheiros. Lugar não só para urinar e evacuar, mas um lugar para homens e mulheres urinarem e evacuarem. Colocar o gênero na frente faz toda a diferença, pois a princípio consensualmente não é possível invadir o espaço destinado para cada corpo. Os banheiros seriam “próteses modernas de gênero” e cúmplices da normalização da heterossexualidade e da patologização da subjetividade (PRECIADO, 2002).

Sendo assim, o que nos daria a “certeza” acerca de nosso gênero seria um conjunto de tecnologias de domesticação dos corpos. Estas produziriam sujeitos que pensam e vivem como corpos individuais, diferenciados. Que se reconhecem como espaços privados, mas que partilham de um sexo/gênero e uma sexualidade pré-fixada (PRECIADO, 2002).

Este pensamento produziria um corpo passivo sobre o qual se desenham significados culturais (BUTLER, 2003). Entretanto, embora os discursos tenham produzido o “sexo” como uma norma, materializada no imperativo heterossexual, isso não ocorre de modo “natural”, mas por força de práticas altamente reguladas que agem contínua e repetidamente (BUTLER, 1999).

A escola se constitui como um *espaçotempo* ritualizado, normalizado, generificado e sexualmente classificatório. Vista dessa forma, a instituição escolar está assentada sob a égide da norma que se fundamenta nas suas mínimas configurações: sua arquitetura, sua organização disciplinar, a disposição do mobiliário; tudo isso constitui modos de governamentalidade que colocam em funcionamento esquemas de inscrição de subjetividade altamente regulados.

Todos esses processos fabricam corpos femininos e masculinos, foram e são produtores de marcas. As mulheres *trans* com quem conversei narram como determinados comportamentos ou “posições de sujeito” parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se concretizem essas marcas, um investimento permanente é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, leis participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia (LOURO, 1999), efetivam um investimento que, de forma articulada, produzem subjetividades conformadas e práticas sexuais hegemônicas enquanto subordina, nega ou deixam a margem outras subjetividades e práticas. A produção dos sujeitos é um processo complexo e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os indivíduos participem como meros receptores passivos, influenciados por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão afetados, e são praticantes na produção de suas singularidades e subjetividades. Se diferentes instituições sociais, entre elas a escola, praticam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em funcionamento inúmeras tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 1999). Na constituição de seus corpos, suas experiências de gênero e suas sexualidades, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, na produção de suas subjetividades e modos de vida.

A sociedade busca, intencionalmente, por meio de múltiplas estratégias, fixar e estabelecer uma suposta “identidade” masculina ou feminina "normal" e permanente. Este mecanismo produz essas “identidades” de gênero conformadas a um único modelo também de outra “identidade”, a heterossexual. Nesse processo, a escola precisa, ao mesmo tempo, produzir e controlar a sexualidade “normal”. Homens e mulheres de “verdade”, segundo a heteronormatividade, deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Entretanto, a sexualidade deverá ser adiada para depois da escola, para a vida adulta. É necessário preservar a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso provoque a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre o gênero, a sexualidade e o desejo. Os sujeitos que se “atrevem” a burlar essa pretensa dessexualização dos corpos são alvos de intensa vigilância, ficam "marcados" como aqueles que “desviam” do esperado, porque adotam condutas e atitudes não condizentes com o espaço escolar.

Essa vigilância, contudo, não elimina a curiosidade de crianças e jovens. Ela acaba colocando o prazer, o desejo no âmbito do segredo e em espaços privados. Por meio de

mecanismos de disciplinamento, aprende-se a vergonha e a culpa; experimenta-se a censura e o controle. Produz-se, assim, uma crença de que a sexualidade é assunto privado, deixando de perceber sua dimensão social e política. A situação fica ainda mais complicada para aqueles ou aquelas que não correspondem às expectativas sexuais e de gênero, fazendo com que o silêncio, a dissimulação ou a segregação sejam produzidos neste processo.

A pretensão de construir subjetividades e práticas sexuais “normais” produz também os “outros”, os “anormais”. Todavia, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Para o estabelecimento da normalidade dos gêneros e da sexualidade é preciso que haja esta tensão entre “os normais” e os “anormais”. Esta polaridade é necessária para que os “normais” reiterem permanentemente a normalidade e a matriz do poder estabelecida por ela. Negar a existência e deixar as margens os “anormais” é necessário para reforçar uma norma já legitimada, entretanto, se este processo precisa ser contínuo significa que o poder não é centralizado e estabelecido, é produzido, legitimado e cheio de tensões. Mas, se, como para Foucault (2013, p. 105), “onde há poder, há resistência”, os “anormais” e os “desviantes” são perigosos porque o tempo todo estão produzindo desestabilizações e fissuras nas normas instituídas. O que aponta para o fato de que podemos (e é necessário) duvidar/estranhar essas “verdades” e “certezas” sobre os corpos e a sexualidade, que temos de colocar em xeque as maneiras como são produzidos e comumente pensados e também como subjetividades e práticas sexuais são legitimadas ou marginalizadas.

Vários mecanismos são acionados, na escola, para a produção da diferença de gênero/sexo entre homens e mulheres. Os banheiros, as filas, os uniformes, os diários de classe, as “chamadinhas”, as brincadeiras, as atividades nas quadras. Quando sujeitos não se enquadram na relação compulsória entre “sexo”/gênero, toda esta tecnologia empregada não funciona como “deveria”. Pessoas *trans* reivindicam utilizar banheiros que segundo as normas de gênero não são destinados a elas, como também desejam utilizar o uniforme que gostam e o nome social²⁵. Neste sentido, o direito entra em cena.

Vamos pensar alguns desdobramentos disso. Já explicitiei sobre a relação obrigatória entre “sexo”/ gênero/ desejo e para que o gênero seja inteligível utilizamos tecnologias como

²⁵ No Brasil, o nome social para as pessoas *trans* está pautado em uma lógica de respeito às “identidades de gênero” em esferas micro: como em repartições públicas, escolas, universidades, bancos etc. Neste pensamento, as universidades, por exemplo, que autorizam a utilização do nome social, estariam respeitando as “identidades de gênero” (BENTO, 2014a). Contudo, para além de uma “identidade de gênero”, conceito com o qual não trabalho nesta dissertação, pois penso com Butler (2003) que não existe expressão ou identidade por detrás dos gêneros, que não é possível estabelecer uma origem, um ato fundacional; argumento que o nome social opera como saída da categoria de abjeto, de ininteligível. Mesmo que este mecanismo se dê pela via de uma normalização (um nome condizente a cada um dos gêneros possíveis), as pessoas *trans* também estão criando deslocamentos, fissuras e desestabilizações nesta mesma norma.

roupas, maquiagens e outros acessórios, por exemplo. Imagine uma pessoa que foi designada “homem” ao nascer, mas que não “correspondeu” a relação compulsória sexo/gênero e hoje vive como uma “mulher”. Esta pessoa por meio do uso das tecnologias disponíveis acaba por desestabilizar os mecanismos que legitimam o “olhar” que determina o gênero. Explico-me. Esta pessoa ao sair de casa pode ser “confundida” com uma mulher ou pode produzir uma “dúvida” nas outras pessoas quando estas tentam determinar seu gênero. Temos então um primeiro deslocamento. Apesar de ter sido designada “homem” no nascimento, esta pessoa utilizou das normas que a produziram como “abjeta” para se tornar “inteligível”. Neste sentido, ao ser “confundida” com uma mulher adquire o direito de ser mulher, pois se utilizou de tecnologias que constroem o feminino e obteve êxito. O mesmo posso dizer a respeito do uso dos banheiros. Se esta pessoa entra em algum e é “confundida” com uma mulher, portanto, adquire o direito de utilizar aquele espaço. Outro desdobramento. Mesmo que não tenha no Brasil uma legislação que garanta o direito ao nome social, ficando a cargo de cada instituição decidir se o regulamenta ou não, quando ele é garantido por alguma instância cria-se jurisprudência.

Poderia dizer que este mecanismo favorece ou repete as normas de gênero. Entretanto, quando alguém nasce, não corresponde às expectativas da relação corpo (“sexo”)/ gênero e utiliza esta rejeição para se tornar inteligível, operacionaliza fissuras e quebras no sistema. Ela diz à norma que a genitália não corresponde diretamente ao gênero utilizando a própria norma como fundamento.

Como consequência desse alinhamento entre corpo/gênero/desejo, as pessoas *trans* enfrentam muitos desafios nas escolas, espaço onde há produção constante de corpos generificados e sexualizados de acordo com as normas de gênero. Grande parte dessas pessoas, devido a estes processos, evade das escolas. Como já mencionei na introdução deste trabalho, em torno de 73% deixam as escolas e mais de 90% optam pela prostituição como modo de vida. Porto (2014), em conversa informal com nove professores da rede básica de ensino do Espírito Santo sobre a questão *trans* em suas escolas, constatou que não era raro na fala dos professores que nunca haviam lecionado ou convivido com alunos/as *trans*. O fato aponta a necessidade de problematizar o acolhimento dado a essas pessoas nas escolas.

Vários fatores contribuem para a evasão das pessoas *trans*: a maioria é expulsa de “casa” quando iniciam o processo de transformação corporal, fazendo com que muitas optem pela prostituição como modo de vida e a escolarização e a escola se tornam opções desinteressantes e menos rentáveis para o futuro. A proibição, em muitos casos, do uso do nome social, dos banheiros e dos uniformes escolhidos por essas pessoas, como também, a

patologização dessas subjetividades que produzem preconceito, homofobia e discriminação (LIMA, 2013).

Como já disse, não existe no Brasil uma legislação específica para o uso de nome social por pessoas trans. No que diz respeito ao uso nas escolas, cada estado e município possui a sua regulamentação. Nem todos os estados e municípios no Brasil aprovam a utilização. Isto também se aplica às universidades. Cada uma tem uma legislação, aprovando ou não o uso. Em algumas instituições o direito foi garantido, mas muitas vezes não foram criados mecanismos para que ele se operacionalize, ficando a cargo do próprio indivíduo lutar para que este direito, que já foi assegurado, se efetive. Juliana, Emily e Camila nos ajudam a pensar esta questão:

Juliana: “Na universidade, quando eu entrei, não tinha nenhuma noção sobre se era possível ou não poder ser tratada pelo meu nome social. A solução que eu encontrei era sempre ao iniciar o semestre conversar com os professores sobre a situação. Pedia para eles trocarem na chamada o nome de registro pelo nome social. Era sempre uma situação constrangedora porque eu nunca sabia como seria a reação deles. Alguns não se importavam e rapidamente trocavam o nome e ficava tudo tranquilo. Outros se importavam e diziam que não seria possível, que não trocariam porque eles não eram obrigados. Alguns trocavam, mas na hora de fazer a chamada se confundiam (não sei se de propósito ou não) e chamavam pelo nome de registro. Não era meu desejo que a turma soubesse meu nome de “menino”, mas devido a estas situações todo mundo ficou sabendo. Mas, graças a Deus, a turma era muito boa e eles me respeitavam. Eu percebo que tinha uma questão de poder nisso tudo. Os professores, no caso, tinham o poder de legitimar o meu nome. Eu dependia deles para ter o meu nome reconhecido.”

Emily: “E então a Emily na universidade? Ufa, passei uns bocados aqui também e foram os mesmos obstáculos que eu enfrentei no curso normal. O primeiro obstáculo é a falta de reconhecimento do nome social. Embora, a gente saiba que existe uma regulamentação na universidade, mas isso não é sabido pelas pessoas. Elas não respeitam. Eu tive o desprazer de passar por uma situação constrangedora com um professor de filosofia, veja bem, de filosofia. Eu havia pedido para ele trocar o meu nome na pauta pelo social e ele mesmo sabendo disso ficou gritando o meu nome de registro na aula e me olhava como que dizendo: você não vai responder? Ai você imagina o meu constrangimento em uma turma com 40, 50 pessoas. A partir daí, eu fui correr atrás e entrei com vários processos, em todas as instâncias para que o meu nome social fosse reconhecido e não fosse mais necessário depender da boa vontade dos professores. Às vezes, parece que eles estão fazendo um favor.”

Camila: “No Ensino Médio, foi a fase que eu tive os maiores conflitos, as transformações corporais se davam de forma mais evidente. Eu já tinha começado a ingerir hormônios e a minha mudança de Wanderson para Camila já estava em curso. Um grande desafio nesta etapa foi o curso normal porque eu chegava na escola e digamos que eu era uma figura andrógena. As pessoas não sabiam se era um menino ou uma menina. O choque se dava quando os professores falavam meu nome na chamada. Quem achava que eu era uma menina levava um susto e quem achava que era um menino também se surpreendia. Ué, como assim, um menino?”

Camila: “No último ano do Ensino Médio, eu já era Camila, não tinha mais meio termo. A minha turma tinha 50 meninas. No caso, 49 e uma pessoa trans. Umás meninas me chamavam de Camila e outras pelo meu nome de registro.”

Camila: “Com a direção da escola eu tive sérios problemas porque como eu disse, no último ano, eu já me identificava e me apresentava como Camila e esta questão não era respeitada. As pessoas sempre diziam que a turma eram de 49 meninas e um homem e quando as pessoas iam procurar esse homem ele não existia. Ninguém encontrava.”

Juliana e Emily quando nos contam suas histórias apontam como as normas de gênero estão encarnadas nos professores e nas instituições. Como elas me disseram, na universidade onde as duas estudam existe legislação garantindo o uso do nome social, entretanto as pessoas não são informadas e não existe organização para que no ato da matrícula seja efetivado o direito e no início do ano letivo já conste nas listas de chamada. Como elas, muitas precisam da “boa vontade” das pessoas ou mesmo apelar para instâncias superiores.

Quando elas dizem que os professores tinham o poder de legitimar seus nomes ou que parecia que lhes estavam fazendo um favor, temos aí uma atualização das normas de gênero. Os professores possuem o direito de negar o uso do nome social porque estão fundamentados nestas normas. Acreditam que o nome dado no nascimento é correspondente ao sexo/gênero da pessoa e, portanto, não pode ser trocado.

Quanto ao uso dos uniformes e banheiros escolares também não existe legislação. As que regulamentam o uso do nome social, em algumas, também permitem o uso dos banheiros. No geral, fica a cargo das instituições a responsabilidade no trato de cada caso.

Emily cursou o Ensino Médio utilizando um uniforme que não lhe agradava, não teve respaldo da direção da escola. Foi barrada pelas normas de gênero. Já Camila encontrou uma tática (CERTEAU, 1994), como usuária das normas, que marcou com suas práticas um desvio em relação ao que é imposto, para que o uniforme ficasse ao seu agrado. Uma prática informada por outros interesses e desejos que não os da docilização e uniformização. Nas palavras do próprio Certeau (1994, p. 46-47):

Denomino de tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela ai se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar seus expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para captar no vôo possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”

E o que ela fez com o uniforme, cujo uso era obrigatório? Aos poucos o foi modificando até ficar do jeito que gostaria. No entanto, tinha outra questão a ser resolvida. Não poderia sair da casa dos pais com o uniforme feminino. A solução foi usar os dois. Colocava a blusa feminina por debaixo da masculina mais larga e quando dobrava a esquina de sua rua tirava a blusa masculina e caminhava para a escola.

Emily: “Não posso deixar de mencionar o desafio do uniforme que no curso normal é uma coisa muito marcada. Os meninos usavam calça e as meninas saía. E qual deles eu ia utilizar? Infelizmente, eu tive que passar o curso inteiro usando o uniforme masculino. Até tentei ir pra escola uma vez com o uniforme feminino, mas fui barrada e não pude entrar. O inspetor além de não permitir minha entrada ainda debochou da minha cara. Fiquei morrendo de vergonha e me senti como se tivesse fazendo algo de errado. Sai bem rápido de lá e numa rua deserta troquei o uniforme e voltei pra casa. Sensação horrível. Me senti mal por algo que ia me fazer bem. Cheguei na escola feliz e voltei pra casa arrasada.”

Camila: “O uniforme da minha escola era o mesmo tanto para os meninos quanto para as meninas. A única diferença era que as meninas usavam a blusa mais apertada e mais curtinha. Aos poucos eu fui modificando meu uniforme. Fui apertando e encurtando aos poucos. Quando ficou do jeito que eu queria eu usava duas blusas para sair de casa. Colocava a mais apertada e curta por baixo e uma larga por cima. Saía de casa e quando virava a esquina tirava a blusa mais larga e ia pra escola. Ah, esqueci da calça. Era a parte mais fácil porque dava para usar uma nem tão apertada e nem tão larga. Ficava no meio termo. Eu, nesta época, era uma figura andrógina. Ninguém sabia muito bem se era homem ou mulher”.

Todas (Rebecca, Paloma e Camila) não gostavam de frequentar o banheiro masculino, quando usavam era pelas regras, pelos padrões e sempre quando podiam burlavam o instituído e adentravam o espaço onde se sentiam mais satisfeitas, mais felizes. Talvez se perguntassem se tinham um lugar e chegassem à conclusão que não o tinham. Entretanto, este lugar existia, estava demarcado, imposto autoritariamente, mas elas não o queriam. Provisoriamente, ocuparam este lugar, que foi determinado e construído como tal, mas no cotidiano estavam “entre”. Estavam nos dois lugares, ao mesmo tempo, produzindo e criando estranhamentos, confusões, inquietações às duras amarras dos padrões de gênero. Assim como, potencializando o questionamento sobre o controle que a escola produz nos corpos.

Rebecca: “E ainda tinha a questão dos banheiros. Eu não ia ao banheiro. Não ia de jeito nenhum mesmo se tivesse com vontade ou até apertada. Eu não ia a nenhum deles. Só se fosse um caso que eu não pudesse evitar. Que não tivesse jeito. O da direção eu não podia frequentar porque a secretária dizia que só os professores poderiam utilizar.”

Paloma: “O meu relacionamento com as meninas era muito natural. Eu me dava bem com elas. Me sentia integrada. Me sentia como elas. Não havia nenhum problema, nenhum conflito interno meu quanto a isso. Quando elas próprias não me recriminavam eu gostava de ficar com elas. Só que elas delimitavam os espaços. Estávamos brincando e de repente inventavam de ir ao banheiro e eu não podia

entrar neste espaço que era delas. As vezes, até entrava, mas era bem rápido. Ninguém podia ver ou saber senão brigavam e logo diziam qual era o meu banheiro de fato. Nele eu nem entrava. Só em casos de extrema necessidade e mesmo assim procurava ir em determinados horários que eu sabia que não teria ninguém lá dentro. Já teve vezes de chegar em casa e ter mijado na roupa porque eu não quis ir ao banheiro. Agora o das meninas. Eu sempre queria entrar e saber o que elas faziam lá dentro. Tinha uma curiosidade enorme.”

Camila: “Na faculdade, eu utilizava o banheiro feminino. Nem queria saber se era permitido ou não. Eu entrava e usava. O que eu ia fazer no banheiro masculino? Uma pessoa com uma imagem feminina. Só se fosse pra ser discriminada ou violentada. Durante muito tempo fiquei utilizando o banheiro das mulheres. Só que elas começaram a se incomodar e sempre vinham me falar que minha presença não era bem-vinda. Que elas não se sentiam a vontade com um “menino” entrando no banheiro delas. Que aquilo não era o certo. Somente mulheres deveriam frequentar. Elas foram na secretaria reclamar e conseguiram proibir a minha entrada. A diretora me deu uma chave para eu usar um banheiro privativo. Até achei melhor porque o banheiro era mais bonito e mais limpo, mas você se sente excluída. Não via nenhum problema em frequentar o banheiro delas. Eu não tinha nenhuma outra intenção além de mijar ou cagar (risos).”

O hábito de usar o banheiro é um ato “naturalizado” produzido socialmente pela cultura. Com isso, muitas vezes, deixamos de perceber o quanto este espaço de “sujeira”, de “depósito de dejetos”, como também de socialização, afeta nossas vidas, nos atravessa, nos constrói dentro da lógica binária assegurada por um sistema de relação compulsória entre “sexo” e gênero.

O alinhamento corpo/gênero estabelece que o “sexo”, definido pelos órgãos genitais, esteja obrigatoriamente relacionado ao gênero. Todas essas categorias que enquadram e definem o sujeito são construídas socialmente e asseguradas por aparatos de regulação, controle e vigilância (FOUCAULT, 1982). O espaço do banheiro não escapa a esse projeto de produção de corpos “normais” e “anormais”. Pensar nos banheiros a partir de um ponto de vista que a princípio parece simples, como a sua arquitetura, aponta o quanto um simples espaço de “imundície” nos regula, nos normatiza e não nos questionamos sobre isso.

A arquitetura dos banheiros não é uma simples divisão do espaço, mas implica mecanismos de regulação e produção dos corpos por meio das normas de gênero. A construção de espaços públicos generificados tem como o objetivo produzir a educação de cada corpo de acordo com os códigos legitimados de masculinidade e feminilidade. Esses códigos estão de acordo com um pensamento essencialista do gênero em que o alinhamento entre o “sexo”/ gênero é tomado como verdade e tal alinhamento se torna critério fundamental no espaço do banheiro. Essa regulação essencialista dos corpos acarreta na vigilância de quem pode ou não entrar nesse ou naquele banheiro. Desta forma, temos uma espécie de lei não escrita que autoriza os usuários dos banheiros a inspecionar/policar o gênero de cada novo corpo que entra neste espaço. Sendo assim, assegura-se o controle público do gênero.

Sobre a questão do nome social, do uso dos banheiros e dos uniformes escolares, a garantia de leis e o cumprimento das já existentes é fundamental, entretanto, podemos pensar outros desdobramentos destas questões. Pensar esses usos (nome social, banheiros e uniforme) pode nos deslocar para problematizar/questionar as instituições sociais, como a escola, e também a produção, também por elas, das normas de gênero e de sexualidade. Torna-se necessário desnaturalizar a lógica heteronormativa e potencializar modos de vida outros e não conformados (LIMA, 2013).

5.1 Quando o “outro” entra na escola – produção da diferença como o “diferente”

No Brasil, Guacira Lopes Louro foi de grande importância no que diz respeito a participação da escola na produção, repetição e atualização das normas relativas a gênero e sexualidade. Seus trabalhos apontam o autoritarismo das práticas pedagógicas na construção de um “corpo escolarizado” no qual são “inculcados” comportamentos e modos de ser/agir que estabelecem, instauram e correspondem a feminilidade e a masculinidade hegemônicas por meio de processos concomitantes de recepção e autodisciplinamento exercidos sobre e pelos sujeitos. Estes mecanismos pedagógicos investem na produção de subjetividades legitimadas como matriz, como padrão, enquanto negam e deixam às margens aqueles que não se enquadram neste modelo. A heterossexualidade é produzida como modelo único de sexualidade por meio destes investimentos sociais do qual participam também a escola (LOURO, 1999). A pedagogia trabalha na produção destas normas e na manutenção da relação compulsória entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais.

Neste sentido, Butler (1999) problematiza a fixação da “matriz heterossexual”. Paradigma dominante que ao mesmo tempo afirma a heterossexualidade como norma e nega os sujeitos “desviantes”. Dessa forma, opera nas escolas uma “pedagogia da sexualidade” que legitima determinadas subjetividades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras (LOURO, 1999). A escola e os currículos estão implicados na produção de subjetividades legitimadas que reforçam relações assimétricas de poder e subordinam determinados sujeitos e práticas “discordantes”. Entretanto, essa “pedagogia da sexualidade” concomitantemente produz os “desviantes” e aponta as fissuras e os deslocamentos que estes sujeitos podem provocar nas normalizações de gênero e sexualidade (LOURO, 2001).

A escola, como uma instituição, fabrica e atualiza os imperativos da matriz heterossexual produzindo a diferença encarnada no “diferente”. Este primeiro movimento vem acompanhado de outro: como “lidar” com esse “outro”, com esse “diferente”, com esse corpo “estranho” que invade o espaço da escola? Pautados na heteronormatividade e em uma forma de pensamento binário e dicotômico, a “resolução” deste suposto “problema” não foge a esta lógica. O “diferente” precisa ser “incluído”, “tolerado”, “respeitado” para alcançar uma prerrogativa de “igualdade”. Sem o objetivo de condenar essas práticas, que em certa medida criam resoluções temporárias, é necessário o questionamento, problematização e desnaturalização dessa produção da diferença encarnada no “outro”. Analisar este processo significa desestabilizar normalizações que constroem fixações, fundações e padrões a serem seguidos, como também evidencia o jogo político aí implicado: “em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam” (LOURO, 2004, p. 48-49).

Nesta perspectiva, a teoria *queer* pode ser acionada ao tratar o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como tática de análise, tornando a dúvida como estimulante e produtiva (LOURO, 2001). Como também nos possibilitando ações não só comprometidas em apontar que os currículos são socialmente construídos, mas empenhadas na desconstrução das normas sobre as quais se fundamentam suas práticas. Com isso, o conhecimento legitimado como o “verdadeiro” nos currículos sendo tradicionalmente concebido para ensinar a pensar, transmitir conhecimentos e onde se aprende o raciocínio e a racionalidade, pode ser questionado (SILVA, 1999). É por este movimento que estou afetada e desenvolvo a partir daqui uma problematização sobre diferença, produção do “diferente”, além de desconstruir categorias com a “inclusão”, “tolerância” e “igualdade”.

5.2 O “outro” na educação

Apesar da questão da diferença ter sido introduzida atualmente mais fortemente pelo discurso multicultural, existe desde a antiguidade uma preocupação filosófica sobre este tema. Segundo Skliar (2005), Aristóteles foi o primeiro filósofo a distinguir diferença de alteridade. A diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao invés, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença

entre dois seres. Não podemos deixar de lembrar que para Platão a alteridade é o gênero supremo.

Kant considerava as ideias de identidade e diferença como conceitos transcendentais, como reflexões que não se aplicavam às coisas em si mesmas, mas aos fenômenos. Hegel, entretanto, definiu a diferença como uma diferença de essência: o outro da essência é o outro em si mesmo e para si mesmo, e não aquilo que é, simplesmente, outro em relação a alguma coisa que esteja fora dele. Diferença e identidade, então, estão fortemente relacionadas – aquilo que produz a diferença também produz a identidade e vice-versa. Heidegger supõe a diferença, basicamente, como a distinção entre o ser o ente, que ultrapassa todas as demais diferenças. A diferença ontológica pode ser mais bem compreendida como uma diferença no ser e, nesse mesmo sentido, como estando também intimamente relacionada com a alteridade (SKLIAR, 2005, p. 49)

Já para Deleuze (2000), a diferença não tem a ver com a identidade, isto é, não é seu outro, seu negativo. Toma distância da representação e da mesmidade. Neste caso, a diferença deveria ser considerada em si mesma, por si mesma, através do seu próprio movimento e do processo de diferir. Sendo assim, a diferença não se constituiria de forma polarizada onde há a relação entre dois pontos e que de acordo com certo princípio da identidade, se diferenciam. Esta teria mais a ver com o “entremeio” e não como uma suposta oposição entre dois polos binários. A diferença está no âmbito do acidental, do acontecimento.

A ideia de diferença em Deleuze não faz relação a um sujeito, não o identifica. Também não tem relação com o “diferente”, pois a diferença não aponta para ninguém, mas produz o contínuo movimento de diferir. Desta maneira, não há um princípio de identidade entre o sujeito e o objeto, nem no sujeito nem no objeto.

Na teoria desconstrucionista de Jacques Derrida (1991a) é preciso fazer uma distinção fundamental entre o termo *différence* (diferença) e aquele criado por este próprio autor – a *différance*. Este seria a anarquia que improvisa, uma anarquia portadora de uma alteridade que escapa sempre ao mesmo e ao idêntico. Esse conceito permite pensar no processo de diferenciação para além de toda sorte de limites, sejam estes culturais, nacionais, linguísticos etc.

A *différance* não é uma distinção, uma essência, ou uma oposição, mas um movimento, uma referência à alteridade, a uma heterogeneidade que não é, primeiro, oposicional. As diferenças, por sua vez, são para esse autor já diferenças políticas e, por tanto, diferenças de oposição, em oposição.

Esta última questão nos remete, então, ao problema de uma preocupação excessiva com o outro. Ou seja, este outro é produzido como portador de uma marca “identitária” que pensamos ser particular. Para o ocidente, o outro tem se tornado uma preocupação excessiva.

Outro que é compreendido como estrangeiro, deficiente, imigrante, estranho etc, e pensado sempre em termos de uma oposição entre exclusão e inclusão.

Dentro disso, podemos nos perguntar se a escola tem procurado discutir sobre a diferença, sobre a produção do outro ou tem se preocupado excessivamente com o outro – produzido como “diferente”. Sem medo de errar, a escola tem se preocupado excessivamente com os “estranhos”, os “monstros”, os “deficientes” e tem esquecido de problematizar o processo de criação desses outros, as práticas que os criam como tais. O que temos, no contexto pedagógico, é uma afirmação da diferença como os “diferentes”.

Os ‘diferentes’ respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são um reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de ‘diferencialismo’, isto é, uma atitude – sem dúvida de tipo racista – de categorização, separação e de diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (SKLIAR, 2005, p. 52)

Com a permissão de uma redundância: as diferenças são diferenças. Quando a diferença é concebida em termos de melhor/pior, superior/inferior, maioria/minoria temos a produção dos “diferentes”. Uma concepção de diferença como negativo à “norma” (normal), ou negativo daquilo que é pensado como “melhor”, “superior” ou “maior”.

Este “diferencialismo” apontado por Skliar (2005) consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas “diferentes” e de fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa. É uma obsessão, uma preocupação excessiva/doentia com o outro. Um processo que torna, por exemplo, a mulher “o” problema na diferença de gênero e o negro “o” problema na diferença racial. .

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, numa obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os “diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber que e quais são as diferenças, ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, quotidianamente, os outros ‘diferentes’, a alteridade ‘diferente’ (SKLIAR, 2005, p. 53).

Skliar defende a separação entre a “questão do outro”, que seria um problema filosófico relacionado com a diferença, da “obsessão pelo outro”. “E não me parece excessivo dizer que a escola atual não se preocupa com a ‘questão do outro’, mas que tem se transformado em obsessiva frente a todo resquício de alteridade, ante cada fragmento de diferença em relação à mesmice”. (SKLIAR, 2005, p. 53)

O “diferencialismo” apontado por Skliar se reflete nas mudanças de nomes, nos eufemismos politicamente corretos. No “portador de necessidades educativas especiais”, na “diversidade”, na educação “inclusiva” e até mesmo na “diferença”. Esta mudança de nomes não cria necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nenhuma tensão e não “inaugura novos olhares nas nossas próprias ideias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação constrói ao redor da alteridade e de como a alteridade se relaciona consigo mesma”. (SKLIAR, 2005, p. 53)

O que acontece, pelo contrário, é a perpetuação do poder de nomear, o poder de designar e a distância com o outro. Podemos dizer que, de um lado, é uma tentativa de acabar com a ambiguidade e a ambivalência que a diferença, mesmo produzida como negativo da identidade, nos provoca. E de outro, uma função ilusória de que algo está mudando. Apesar disso, muito pouco ainda se tem mudado no contexto pedagógico quando o assunto é o outro. O que temos é uma invenção do outro que não deixa de ocupar o lugar de “coisa a tolerar”. O problema permanece, pois continua intocável a produção do outro como “diferente”.

Em educação o ‘politicamente correto’ tem servido para nos cuidarmos das palavras, para nos resguardarmos de seus efeitos possivelmente perigosos ou inadequados. Mas não tem servido para nos perguntarmos sobre aquilo que dizem as palavras. E muito menos para compreender como tal coisa é dita, e qual é a boca que pronuncia essas palavras (SKLIAR, 2005, p. 54)

Nas escolas, o que significa abrir as portas para os “diferentes”? Skliar (2005) nos apresenta duas respostas: a primeira é que as escolas não podem e não devem inventar um novo processo de “diferencialismo” e a segunda que se dá no momento em que “alguns” e não outros são produzidos como “diferentes”, portanto neste processo temos a separação e a diminuição de um “outro”. Esta ideia de inclusão acaba por deixar a escola como já era e como está agora somente acrescentando umas pitadas de deficiência, de anormalidade etc.

A inclusão escolar, neste sentido, aproxima-se da ideia de exclusão, pois acaba por se tornar um mecanismo de regulação e controle da subjetividade. A intenção de incluir requer certas formas ou “identidades” bem delimitadas. A partir do momento que temos uma fixação, um aprisionamento do sujeito a uma identidade, estamos correndo o risco de aniquilar outras diferenças que não são possíveis de serem enquadradas e ainda aquelas que são criadas por este próprio processo binário de categorização.

É por isso que acredito que o binômio exclusão/inclusão não nos deixa respirar, não nos possibilita viver a experiência de tentar ser diferentes daquilo que já somos, de viver a diferença como destino e não como uma tragédia, não como aquilo que nos

leva à desaparecimento de todo outro. (...) O problema da diferença e da alteridade é uma questão que não se deve condicionar nem se deve reduzir ao arbítrio da divisão e/ou separação entre a escola comum e a escola especial: é uma questão da educação no seu conjunto; quer dizer: ou se entende a educação como uma experiência de conversação com os outros e dos outros entre eles, ou acaba-se por normalizar e fazer refém todo outro nos termos do ‘nós’ e do ‘eu’ educativo, um ‘nós’ e um ‘eu’ um tanto improvável quanto fictício. (...) E não estou aqui sugerindo alguma coisa assim como uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, do idílio com o outro (SKLIAR, 2005, p. 57-58).

Não podemos deixar de suspeitar do termo “diversidade”. Uma ideia que trabalha na perspectiva da diferença como produção dos diferentes. A diversidade seria a “representação” dessa diferença. Homi Bhabha (2001) vai dizer que a expressão diversidade implica em um mascaramento da diferença e que mantém intacta a fronteira, o limite que separa o que é e o que não é “diverso”.

O termo diversidade em educação é criado junto com as noções de “respeito”, “aceitação”, “reconhecimento” e “tolerância” para com o outro. Estas noções são problemáticas. Estes outros, assim pensados, parecem depender de “nossa” aceitação, respeito, reconhecimento e tolerância para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo. Dependem da generosidade para “sobreviver”, afinal estão em uma condição “minoritária” de diferença.

Falar em tolerância é produzir uma dicotomia: tolerante e o tolerado. Para falar destes, precisamos apresentar mais outros, como diferente e não-diferente, maioria e minoria. É comum escutarmos: -“precisamos ser tolerantes para com a diferença ou para com os diferentes”. Ser tolerante coloca o sujeito em uma posição de maioria e não-diferença porque a maioria, neste caso, é definida não como quantidade, mas como um processo em que relações de poder produzem um grupo como “maior” e outro como “menor”.

Desta forma, estas mesmas relações de poder, fabricam as diferenças e as minorias ou mesmo as diferenças como minorias. As minorias, neste caso, não possuem os mesmos direitos que a maioria e por isso, de acordo com o discurso liberal precisam ter os mesmos direitos “reconhecidos”. Dentro disso, já temos mais dois problemas:

O primeiro é sobre o “reconhecimento” que traz a ideia de colocar a tona algo que já estaria dado. Haveria uma espécie “realidade” original, pré-discursiva. Reconhecer seria remeter a esta representação. Seria colocar algo que supostamente estava fora para dentro.

E o segundo problema é a lógica que opera na constituição dos direitos. Quem é produzido como minoria reivindica um direito já garantido da maioria. Lógica que considera um tipo de direito como padrão, como algo a ser almejado e alcançado. Padrão presente em muitos movimentos de identidade. Há o enquadramento em uma “identidade” e o

reconhecimento como minoria para reivindicar os direitos da maioria. O que deixamos de analisar, nesta preposição, é que o direito foi produzido historicamente pela maioria e se a minoria reivindica estes direitos, em prol de um discurso de igualdade, acaba por valorizar ainda mais um tipo de direito padrão. É uma lógica que precisa ser repensada com atenção.

A pretensa igualdade proclamada tanto pelos tolerantes e quanto pelos tolerados nos possibilita pensar que este discurso aumenta o “poder” de determinado grupo. Uma estratégia que faz parte da tática da maioria para a manutenção de seus privilégios. Em que sentido? Faz parte do jogo “reconhecer” certas diferenças, pois elas ajudam no aumento de poder. A produção de dicotomias é essencial neste processo. Sem a produção da diferença de forma polarizada e binária, este jogo seria mais difícil ou talvez não existisse. Sem a produção da diferença como desigualdade não seria necessário falar em igualdade. As relações de poder operam o tempo todo nesta lógica de diferenças binárias e mais assimétricas, hierarquizadas e produtora de desigualdades econômicas, políticas e sociais. Exatamente, por isso, que uns grupos são tidos como superiores a outros, humanos ou não-humanos.

O discurso das oportunidades iguais, contudo, se pretende homogêneo, pois todos poderiam usufruir dos mesmos direitos. Já falei sobre o processo de constituição de direitos, mas será que todos desejam os mesmos direitos, produzidos por um determinado grupo? A igualdade é igualdade a quem? A igualdade beneficia quem? O pacote da igualdade inclui aqueles que já são “iguais” com um pouquinho da diferença de algumas minorias. Após um grande processo de lutas e reivindicações algumas minorias conseguem comer algumas fatias do bolo e conseguem avançar na busca pela igualdade de direitos e oportunidades. Não podemos deixar de mencionar que falar em igualdade significa, equivocadamente, falar em identidade, grupos, padrões. Quando definimos uma identidade ou um grupo produzimos pessoas que se identificam com certas características que os une. Essa união constitui um padrão a ser seguido. Qualquer forma de padronização está possibilitando o apagamento ou expansão da diferença. Sendo assim, o discurso da “igualdade” privilegia grupos hegemônicos, pois além de algo inalcançável também hierarquiza a diferença. Certos grupos estão mais próximos ou possuem maior “reconhecimento” e possivelmente estão mais aptos a adentrar o bolo da igualdade. Certos grupos sequer são “reconhecidos” neste processo.

Em outra perspectiva, retornando ao tema da diferença em educação, seria mais cativante não fazer nenhuma referência à distinção entre “nós” e “eles”, nem inferir nenhuma relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. Tudo é diferença. Não existe alguma coisa que não seja diferença, algo que pode deixar de ser diferença e menos ainda algo que possa ser o oposto dela.

Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para as domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2005, p. 59).

Uma questão é muito difundida nas escolas e nos cursos de formação de professores: não estamos preparados para receber os “diferentes” e não sabemos como lidar com eles. Parece-nos que não existe ainda um consenso sobre o significado de “estar preparado” e sobre o que seria uma formação para a inclusão e para o “diferente”. Seria mesmo necessário inventar e repetir um discurso técnico, especializado e racional sobre este “outro” que está sendo chamado à inclusão?

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como ‘anormais’ que devem ser controlados por aquilo que ‘parecem ser’ e, assim, corrigidos eternamente (SKLIAR, 2005, p. 60)

5.3 É possível um pensamento da diferença na educação?

Tomaz Tadeu da Silva (2002) ao ser questionado sobre o que pensava a respeito da produção teórica sobre currículo no Brasil até então e sobre quais temas considerava emergentes para o debate educacional, não nos fornece uma resposta pronta. Entretanto, nos dá indícios sobre quais caminhos seriam interessantes trilhar para uma constante invenção da educação e dos currículos.

O que se torna importante neste caminho criativo é não se acomodar, não cristalizar ideias e não criar verdades a serem seguidas, o que de certa maneira caracteriza e caracterizou o campo do currículo no Brasil. Importar teorias e “aplicar” de maneira mecânica também não potencializa a invenção. O que nos permite criar é quando enfrentamos o desafio de estranhar o já estabelecido e sair de nossas zonas de conforto.

Desta maneira, concordando com Tomaz Tadeu (2002), pensar as implicações de um pensamento na/com a diferença para a educação e os currículos pode ser de grande contribuição.

As teorizações da “filosofia da diferença” podem nos servir de inspiração para pensar questões relativas ao conhecimento e pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força.

Tanto Derrida (1991) quanto Deleuze (2000) se debruçaram a questionar um pensamento centrado na identidade que se orienta por questões como “o que é”, “o que é isso?”. Ao invés disso, estes autores se dedicaram a desenvolver um “pensamento da diferença” que está mais preocupado com a questão “o que difere?”.

Partindo de problemas diferentes, os dois estão afetados pela questão da diferença. Enquanto Derrida parte do questionamento do que ele chamou de “metafísica da presença”, Deleuze está centrado na crítica da “imagem dogmática” do pensamento e da noção de representação. Derrida está preocupado com a questão do significado, mesmo que seja para problematizá-lo, enquanto Deleuze está preocupado com a questão do sentido. Enquanto Derrida ainda carrega certa preocupação com a questão da negação (o que é depende do que não é), Deleuze tenta produzir uma concepção afirmativa da diferença (DERRIDA, 1991; DELEUZE, 2000)

De qualquer modo, um pensamento bricolado com a noção de diferença, seja tanto de Derrida quanto de Deleuze, pode ter importantes implicações no campo da educação, tradicionalmente orientado precisamente pela identidade. Sendo assim, este pensamento pode “virar de ponta-cabeça” as noções de conhecimento/pensamento, subjetividade/subjetivação e de poder/força. E aí, no atravessamento desses elementos centrais quando tratamos de educação, no questionamento do que veio se constituindo como o paradigma dominante na teoria educacional, que pode se potencializar um “pensamento da diferença”.

6 POR UM TRANSPENSAR A QUESTÃO DA DIFERENÇA NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS

Com relação aos currículos, podemos pensá-los a partir dos mecanismos que estão em circulação nos discursos e práticas pedagógicas engendrados no tratamento que é dado à questão da diferença.

Na maior parte das teorias e discussões a respeito do currículo, o debate acerca da relação entre atendimento às diferenças e escola assume a perspectiva da educação multicultural ou intercultural, que, a meu ver, não dão conta da diferenciação como processo, como singularização, como devir. Tanto na sua forma crítica como na humanista-liberal, a ideia de *multi* e de *inter* culturalismo, preservam a perspectiva da identidade (e da diferença como seu negativo), da originalidade e da rigidez das formas de subjetividade e das formas culturais, bem como impulsionam a produção de discursos e práticas que produzem não a diferença, mas “o diferente” como algo que pode ser conhecido, classificado, categorizado e hierarquizado, ou seja, enquadrado, por meio de apelidos, estereótipos ou qualquer outro modo de identificação, em uma escala de valores e, quiçá, de possibilidades presumíveis ou pré-determinadas e que, em tese, deveria ser assumida pelo sujeito da identificação (SOARES, 2013, p. 92).

Neste sentido, vale pensar a educação e os currículos como criações permanentes. Educação e currículo como acontecimento. Escapar à produção da diferença como o negativo da identidade. Escapar aos binarismos que produzem “os diferentes” e a necessidade de incluí-los numa normalização já instituída. Desconstruir lógicas dicotômicas que criam o incluído e o excluído, o tolerante e o tolerado como também categorias que pressupõem elementos pré-discursivos, fundacionais como o respeito e o reconhecimento.

Trabalhar com a ideia de multiplicidade (DELEUZE, 2000) onde o que existe são diferenças se diferenciando. Diferença como processo, diferenciação. Não estar conforme a uma identidade, a um metro-padrão.

A diferenciação, como processo, é o que caracteriza a própria vida. A diferença, como processo de autocriação e de significação, em relação não apenas aos outros como a si mesmo, é, portanto, o que deve nos interessar. A afirmação da diferença por si mesma, como processo vital, desvinculada da identidade, da formatação da vida e das relações sociais e culturais, dos modelos, das moldagens e das modulações é o que deveríamos valorizar (SOARES, 2013, p. 87-88).

Mas como pensar que só existem diferenças sem cair na indiferença em relação àqueles que são deixados às margens em nossa sociedade? O interessante é problematizar todo este processo de produção da diferença encarnada nos “diferentes” (SOARES, 2013).

Mecanismo que a produz diferença como desigualdade. Soares conversando com Bhabha (1998) vai dizer que

talvez, problematizando as operações que os produziram como outros, como anormais, como minorias, como diferenças mais diferentes do que as outras, para assim justificar a desigualdade produzida por essas e também por outras práticas (econômicas, bélicas etc). Desocultando esses mecanismos que permeiam diversas práticas sociais e educativas. Talvez, ainda, fazendo aparecer a complexidade e a multiplicidade que existe nos cotidianos, as negociações, as mímicas, as traduções e os usos que produzem hibridismos (BHABHA, 1998) e põem em xeque, todo o tempo, as classificações. Trata-se, como sugere e como faz Hommi Bhabha, de buscar os rastros, os vestígios do ‘outro’ no discurso da autoridade, de indicar as imagens e as representações que resistem, que confundem e que desestabilizam as totalizações instalando em seu interior processos de negociação em torno das significações e dos valores da diferença (2013, p. 88)

Trata-se, portanto, de buscar o que há de *trans* no instituído, nas normalizações. Iniciando pelo ponto que quiser, o que importa é para onde aquele enunciado te direciona, o que te faz pensar, mesmo que seja para um devaneio, uma perspectiva. Operar por deslocamentos. Em outras palavras, desterritorializar conceitos para reterritorializá-los em outros campos.

O que poderia ser mais interessante não é pensar a sexualidade por meio de suas normas constitutivas, mas como eu posso repensar, pensar novamente e diferente estas normalizações através das bifurcações que produzem as sexualidades inconformadas, “desviantes”.

6.1 *Queerizar a escola, a educação e os currículos*

A teoria *queer* pode provocar uma “reviravolta” no pensamento. Pensar *queer* questiona/problematiza/contesta todas as fôrmas, fixações e enquadramentos no que diz respeito ao conhecimento e as identidades. Uma epistemologia *queer* transborda, subverte, transpõe as fronteiras do instituído. Como também uma pedagogia e um currículo *queer* (SILVA, 1999).

Pensar uma pedagogia e um currículo *queer* não para dizer como a educação deve ser ou prescrever conteúdos, mas para potencializar a educação ser outra. Não seria “lidar” com os sujeitos *queer*, mas *queerizar* os modos de entender e de confrontar as normas que

transitam em seu interior. *Queer* não está nas pessoas, mas nas práticas e como isso pode possibilitar fissuras nas normas e nas instituições como a escola.

Uma pedagogia *queer* não seria somente a inclusão de questões sobre sexualidade no currículo, nem mesmo reivindicar que o currículo incluía materiais de combate à homofobia. Logicamente, a questão da sexualidade é necessária e uma pedagogia *queer* vai estimular uma reflexão séria como uma questão legítima de conhecimento e identidade. Isso porque a sexualidade, mesmo presente fortemente nas escolas, raramente faz parte dos currículos. E quando faz é colocada como uma questão de mera informação geralmente relacionada a aspectos biológicos e reprodutivos.

A pedagogia *queer*, com relação à homossexualidade, não busca estimular uma atitude de respeito e tolerância para com os homossexuais, o que, apesar de necessário, não é suficiente. Nem quer estimular uma atitude terapêutica, em que o foco estaria no tratamento individual de preconceitos e discriminações. Quando se fala em respeito e em tolerância não temos a problematização da produção da identidade homossexual como uma categoria anormal. Apenas é possível tolerar e respeitar. Nada mais pode ser feito. Além de criar novos binarismos e dicotomias (heterossexual tolerante e o homossexual tolerado), ainda deixa intactas as noções de heterossexualidade (norma/padrão) e homossexualidade (anormal/desvio). Do mesmo modo, a abordagem de forma terapêutica transfere para o âmbito individual uma questão que tem um caráter institucional, social e cultural. A pedagogia *queer* também não pretende simplesmente introduzir informações “corretas” sobre sexualidade nos currículos. O que ela objetiva de fato é questionar

os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais (SILVA, 1999, p. 108)

Assim como a teoria *queer*, a pedagogia *queer* também visa ampliar as compreensões e análises das identidades sexuais e da sexualidade para a questão mais ampla do conhecimento.

O currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade. Essa ênfase no pensamento é fortemente estimulada por uma pedagogia inspirada nas diversas formas de psicologia e, mais recentemente, na psicologia construtivista (SILVA, 1999, p. 108-109).

Essa ênfase no pensamento sofre um importante deslocamento em um currículo de inspiração *queer*. A questão não é mais “como pensar?”, mas “o que torna algo pensável?”. Investigar o que torna algo pensável é criar possibilidade de pensar o impensável. Aquilo que é proibido pensar. Averiguar o que torna algo pensável é problematizar o processo de produção do conhecimento não só acerca das questões da sexualidade, mas a produção do conhecimento como um todo. Um processo que produz um pensamento válido, verdadeiro e que “pode” ser reproduzido e pensado. O mesmo processo que fabrica aqueles pensamentos que são proibidos, que são impensáveis e que não devem entrar no *espaçotempo* das escolas. Examinar o que torna algo pensável é refletir e questionar este processo, o que também permite desconstruir os jogos discursivos de significação ai presentes.

Um currículo *queer* desestabiliza as estruturas dominantes do pensamento. Um currículo que não se contenta em só problematizar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura na exploração do novo, do que ainda não foi construído. “A teoria *queer* – esta coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo” (SILVA, 1999, p. 108). Mais do que respostas, o *queer* faz problematizações.

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica? (LOURO, 2001, p. 551).

A teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a fluidez das identidades sexuais e de gêneros e a multiplicidade, bem como também possibilita pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para a produção das diferenças trabalhando com a precariedade e instabilidade de todas as identidades. Além de desconstruir os processos pelos quais há a produção de normalidade e anormalidade. Colocariam em xeque, em questionamento as classificações e os enquadramentos.

Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambigüidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas *queer*, como, por exemplo, a estratégia de “mostrar o *queer* naquilo que é pensado como normal e o normal no *queer*” (LOURO, 2001, p. 551).

A reviravolta epistemológica produzida pela teoria *queer* ultrapassa o terreno da sexualidade. Ela perturba e desestabiliza as maneiras tradicionais de pensar e conhecer. Um currículo e uma pedagogia inspirados na teoria *queer* teriam de ser, assim como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que somente incluir temas e conteúdos *queer*, ou mais do que se preocupar em construir um ensino e uma pedagogia para sujeitos *queer*.

Um currículo e uma pedagogia *queer* precisam dirigir-se a todos e todas, não somente para aqueles ou aquelas que se autodenominam como *queers*. Também precisam trabalhar com os questionamentos, a desnaturalização e as incertezas como táticas potentes para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de parecer algo ruim para se tornar estimulante e produtiva. As questões não cessam em si mesmas e nem as discussões, pelo contrário, sugerem a busca por novos caminhos, incitam a produção de novas perguntas e provocam a desestabilização da zona de conforto. Não se pode deixar de mencionar que estas táticas produzem certo “tipo” de sujeito. Entretanto, sem a pretensão de atingir um modelo ideal, esse sujeito (e essa pedagogia) assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto.

Efetivamente, os contornos de uma pedagogia ou de um currículo *queer* não são os usuais: faltam-lhes as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que ‘transmitir’. A teoria que lhes serve de referência é desconcertante e provocativa. Tal como os sujeitos de que fala, a teoria *queer* é, ao mesmo tempo, perturbadora, estranha e fascinante. Por tudo isso, ela parece arriscada. E talvez seja mesmo... mas, seguramente, ela também faz pensar (LOURO, 2001, p. 552).

6.2 Por um *transpensar* os gêneros e os corpos

Camila: “As primeiras lembranças que tenho sobre a minha sexualidade se deram na escola, mais precisamente entre 7 e 9 anos. Lembro que gostava quando os meninos roçavam em mim nas filas ou eu me fazia roçar (na hora de formar, na fila da comida, enfim em todas as filas). Alguns meninos deixavam isso acontecer e outros não. Era uma descoberta pra mim e pra muitos deles também. Eu começava a perceber que aquela situação era prazerosa pra mim. Sendo um lugar que ninguém gosta (as filas), naquela época eu adorava. Era uma coisa inocente, eram descobertas da sexualidade. Eu ainda não tinha noção de tudo o que iria sofrer por conta de não desejar me relacionar com as meninas. Melhor, não sabia ainda das consequências de querer ser uma menina.”

Vamos pensar sobre as filas. A primeira fila antes de caminhar para as salas de aula. Esta operacionaliza vários mecanismos de controle e regulação dos corpos. Repete as normas de gênero, pois estabelece fila de “meninos” e “meninas”. Atualiza a ordenação e o disciplinamento, uma vez que existe uma “ordem” além da de gênero. Separação das filas por turmas, por tamanho ou por ordem alfabética. Impõe uma purificação dos corpos, visto que o objetivo “maior” é: hastear a bandeira, cantar o hino e louvar a pátria. Neste momento, os corpos são higienizados, dessexualizados.

Quando Camila utiliza a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, há uma micro quebra de todos esses mecanismos. O corpo deixa de ser dessexualizado ao mesmo tempo em que a ordenação e disciplina não são respeitadas. A pátria que deveria ser louvada é esquecida. O que importa é o prazer, o desejo.

Com isso, convém pensar numa esfera molecular, que não se trata de diferenciar as categorias, os grupos, as especialidades da mesma maneira de forma polarizada, ao contrário, pensa nos pontos de atravessamento entre todos os sujeitos produzidos como “desviantes”. Sendo assim, de alguma forma, todas as sexualidades, todas as práticas sexuais se produzem fundamentalmente aquém de oposições binárias como homo/hetero. Neste sentido, elas são mais próximas do desvio do que da norma (GUATTARI, 1985).

A sexualidade não faz parte somente da vida privada de cada um. Ela se tornou um importante mecanismo do biopoder para a governamentalidade e o controle e regulação dos corpos. Os desviantes estão promovendo uma fissura pública na lógica que enquadra a sexualidade aos sistemas de reprodução e aos mecanismos do biopoder. Trata-se, portanto de estabelecer que “somos todos *transsexuais*”. Não uma categoria médica ou de sexo/gênero, mas porque todos nós *transbordamos* as normas e nos produzimos *além, nas bordas* do instituído. “Trata-se de definir o que seria a sexualidade numa sociedade libertada da exploração capitalista e das relações de sujeição que ela desenvolve em todos os níveis da organização social” (GUATTARI, 1985, p. 41). Neste sentido, a luta pela despatologização das subjetividades também integram as lutas de libertação social.

As experiências de fronteira, de trânsito entre os gêneros perturbam a norma. Não se trata mais de oposições binárias entre homens e mulheres, mas fazer com que todos os corpos consigam livrar-se das amarras sociais (GUATTARI, 1985).

TRANSPOSIÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, conversando com pessoas *trans* procurei apresentar um pouco de suas vivências escolares, como também, o que suas narrativas me apontaram sobre gênero, sexualidade e práticas educativas e o que pude pensar a partir disso. Conversando com estas pessoas pude perceber que mesmo sob a regulação, controle e vigilância das normas de gênero produzidas por instituições sociais, como a escola, e à margem dos discursos socialmente legitimados nos *espaçostempos* escolares, elas produzem/produziram suas próprias histórias e modos de vida outros conformados ou não com os padrões dominantes (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014).

Com este trabalho foi possível pensar que a experiência/vivência *trans* é significada por meio de “representações” de um “outro” a quem não se conhece ou não se interessa conhecer (BRAGA, 2011, 2012; VIEIRA; SOARES, 2014). “Ainda assim, essas representações estão no cerne do sentido de si que vai sendo construído por essas pessoas, nos processos de subjetivação que vão sendo engendrados nesses contextos, em que mímicas, traduções e negociações, (BHABHA, 1998) são recursos utilizados para garantir a sobrevivência e a criação de novas posições de identidade e significação” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454). Conforme Bhabha (2011, p. 78) apud Vieira e Soares (2014, p. 454), a sobrevivência acarreta uma ruptura na estrutura de continuidade:

Sobreviver, em termos técnicos, é continuar depois da cessação de uma coisa, de um acontecimento ou de um processo; prosseguir na luz e na sombra de uma quebra, de um trauma, de um julgamento, de um desafio. (...) A sobrevivência também requer a coragem de viver através do fluxo e da transição do momento de cessação.

A sobrevivência na escola, o que me leva a pensar com as narrativas das pessoas com quem conversei, em alguns momentos, esteve atrelada a se conformar com a norma. Mayara optava por repetir em seu comportamento os padrões que legitimam o masculino como uma estratégia para sofrer menos preconceito e discriminação. Interessante notar que tanto Emily, Jade, Juliana e Paola elegeram como artifício a “inteligência”. Elas próprias, produzidas como abjetas, encontraram no “ser inteligente” uma forma de ser inteligível. Como Juliana disse: “tentava de alguma forma fazer algo que me desse um “valor”, porque se você não faz isso acaba não sendo nada”. Como a princípio o gênero não as “elevavam” à categoria de humanas, a “inteligência” para elas funcionava como uma forma de “ser” alguém e deixar de

“ser nada”. Ser inteligente funcionava como defesa para o preconceito. Lógica que institui certo “poder” a quem é detentor de algum saber. Camila quando diz que era melhor do que qualquer aluno de sua escola está operando por esta lógica. Passava a ter um valor atribuído, legitimado que lhe dava “respeito” e “prestígio”. Entretanto, ter “conhecimento” supostamente também é saber diferenciar o “certo” do “errado”. Emily como era muito inteligente não poderia ser “gay” ou qualquer outra forma de vivenciar a sexualidade que não esteja conforme a heterossexualidade, considerada a “correta”. Isso fica claro nas palavras da diretora da escola: “não se preocupe, isso vai passar, você é muito inteligente para ser gay!”.

Emily: “Para sobreviver eu tive de criar uma estratégia: ser a melhor em tudo o que eu fazia. Então eu me tornei a melhor aluna da turma. A melhor aluna da escola. Eu queria ser boa em tudo. Eu tenho as fotos, os prêmios. Teve um projeto na escola que os alunos deveriam tirar mais de 7 em todas as disciplinas do curso normal. E de todas as turmas eu fui a única a tirar nota maior que 7 em todas as matérias. Eu lembro que recebi uma premiação da escola e da secretaria de educação, da metropolitana na qual minha escola estava vinculada de melhor aluno do curso normal. E mesmo assim não houve o reconhecimento da Emily, melhor aluna, mas sim do Fulano de tal, embora a minha autoimagem fosse totalmente feminina. Apesar do meu esforço não houve esse reconhecimento. E a diretora me dizia: Não se preocupe, isso vai passar, você é muito inteligente para ser gay!”

“O que eu consegui com tudo isso, com o meu esforço e dedicação para ser a melhor em tudo, aqui na faculdade também, foi mostrar que apesar da minha identidade de gênero, eu sou uma menina normal que faz coisas normais e é boa no que faz.”

“Eu ainda carrego comigo essa coisa de ser a melhor em tudo mesmo já estando na universidade. Aqui eu quero ser requisitada. Quero que as pessoas digam que sou compromissada, que sou inteligente e entendo de tudo. É uma cobrança interna minha porque se eu não for a melhor penso que as pedras que tacaram na Geni, irão tacar em mim. –Nossa, mas fulana não é compromissada. Mas também né, ela nem deveria estar aqui, mas como é que passou? Como se as trans não tivessem capacidade para estarem aqui neste espaço. Então eu tento evitar este tipo de coisa. Permeio diversos espaços políticos da universidade. Sou bolsista. Eu tenho duas bolsas aqui. Uma de monitoria e outra de pesquisa. Eu acredito que se eu permear todos os espaços, a imagem da pessoa trans vai ser vista como algo natural.”

Jade: “O que me fazia não desistir da escola era a minha vontade de aprender. Eu sempre fui uma pessoa aguçada pela curiosidade. Queria saber de tudo e como as coisas funcionavam. Me interessava o porquê das coisas. O que atrapalhava era a perseguição dos colegas, o preconceito, as violências que eu sofria. Quanto a isso eu tinha que lutar todos os dias.”

Juliana: “Durante o meu período escolar, eu tive vários mecanismos de defesa. No Ensino Fundamental, optei por ser inteligente. Ser a melhor aluna da escola para me destacar de alguma forma. No Ensino Médio, optei por me dedicar às artes, ao teatro. Tentava de alguma forma fazer algo que me desse um “valor”, porque se você não faz isso acaba não sendo nada. Com tudo isso, digamos que eu conseguia momentos de “aceitação”, de “respeito”. Até minha autoestima mesmo acabava se tornando melhor porque eu era reconhecida por alguma coisa”.

Mayara: “Minha estratégia de sobrevivência era tentar me igualar aos garotos, tentar ser como eles. Não sei se conseguia sempre, mas acho até que “enganava”. Eu zoava, colocava apelidos nos meus colegas e fazia de conta que sabia “ser” um menino. Eles me respeitavam mesmo sabendo que eu era “diferente”. Era a forma

que encontrava para “sobreviver” porque na minha cidade tudo era muito conservador”.

Mayara: “Já na época da escola digamos que eu tinha a consciência do meu gênero, pra mim eu era e queria viver como uma “menina”, mas não tinha coragem de contar isso pra ninguém. Essa possibilidade pra mim não era possível. Meus pais nunca aceitariam e eu sofreria muito aqui na escola. Eu tentava a todo custo me camuflar e não demonstrar meu jeito e trejeitos mais delicados. Eu não me sentia bem com isso, mas me ajudava de alguma forma porque eu era menos zoada e sofria menos preconceitos.”

Paola: “Eu penso que o preconceito era mais velado porque por muitas vezes era visto como a mais “inteligente” e “esforçada” da turma e, com isso, as pessoas vinham me pedir explicações dos deveres ou até mesmo ficavam “comovidas” quando os professores me elogiavam. Assim, as pessoas me viam de outra maneira e meio que “esqueciam” a minha sexualidade e também achavam que eu era da Igreja ou coisa deste tipo para justificar o fato de eu ser diferente dos outros garotos.”

Esse viver “que atravessa”, “que *transborda* o instituído” talvez seja o enorme aprendizado que aponta a experiência *trans* para todos nós e também para a educação: “a *transposição* das fronteiras arbitrariamente criadas e a *transgressão* da normalização que despota a produção de subjetividades e dos corpos desejanter” (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 454-455).

A experiência *trans*, em articulação com os estudos *queer*, nos permite desnaturalizar/desconstruir as práticas educativas normalizadoras que produzem o assujeitamento às estruturas de saber-poder, como também, pensar outras possibilidades para a educação.

As experiências *trans* presentes nos espaços escolares, entendidas aqui como aquelas que *transbordam* o já instituído e transitam no limite das fronteiras (dos gêneros-sexos, das disciplinas, dos muros das escolas, etc) nos convocam a problematizar/questionar/desnaturalizar padrões, comportamentos e regras. Permite-nos *transpensar* o já instituído, além daquilo que não é permitido pensar. Aquilo que é produzido como não pensável, proibido e que, por isso, “deve” ficar “fora” das escolas. A experiência *trans*, por fim, opera deslocamentos e desestabilizações nas nossas certezas e nos convoca *transpor* as barreiras que nos limitam e nos impede de criar nossa própria existência, nossos conhecimentos e nossas práticas educativas (VIEIRA; SOARES, 2014, p. 455).

Para finalizar, trago novamente a astúcia de Camila, que utilizava a fila, local indesejado por muitos, para “roçar” e se deixar “roçar” pelos colegas, experimentando e agenciando, de forma silenciosa e clandestina, uma revolução molecular, que como ensinou Guattari (1985, p. 67) “passa por uma liberação prévia de uma energia de desejo”. Assim, concludo apontando que a presença de pessoas *trans* nas escolas, como em outras instituições, desestabiliza e ameaça à ordem social dominante, porque mina as engrenagens do sistema de saber-poder que se tornou hegemônico ao sugerir que os corpos, todos os corpos, podem se

livrar das representações e dos constrangimentos do corpo social, como assinalou Guattari (1985), instituindo uma política do desejo necessária a qualquer revolução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neil Franco Pereira de; CICILLINI, Graça Aparecida. **Histórias de vida de professoras travestis e transexuais brasileiras**: uma proposta metodológica de pesquisa. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Nacional da ANPED, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/posteres/GT23/GT23-2063_int.pdf> Acesso em: 14 jun. 2014.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008a. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

_____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **O Sentido da Escola**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008b.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008c. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

ARÁN, Márcia; LIONCO, Tatiana; MURTA, Daniela. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p. 1141-1149, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; MORSCHEL, Aline. Conhecer. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

BATISTA, Vera Malaguti. Questionar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1987.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, São Carlos, v.4, n.1, p. 165-182, jan./jun. 2014a. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/197/101>> Acesso em: 05 fev. 2015.

BENTO, Berenice. **O que é a transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 328)

_____. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Florestan**, v. 1, n. 2, p. 46-66, novembro, 2014b. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64/pdf_25> Acesso em: 15 jan. 2015.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larrisa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 569-581, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2015.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos; organização: Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAGA, Denise da Silva. **A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Nacional da ANPEd, Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. A experiência transexual: estigma, esteriótipo e desqualificação social nos intramuros da escola. **Periferia**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 5-24, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8412/6234>> Acesso em 01 fev. 2015.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Criticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida (org.). **Sexualidades transgressoras: uma antologia de estudos queer**. Barcelona: Icaria, 2002.

_____. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith; RIOS, André; ARÁN, Márcia. Desdiagnosticando o gênero. **Physis** [online], v. 19, n.1, p. 95-126. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000100006&script=sci_arttext> Acesso em: 15 jan. 2015.

CABRAL, Mauro; BENZUR, Gabriel. Cuando digo intersex: um diálogo introductorio a la intersexualidad. **Cadernos Pagu**, n.24, Campinas, p.283-304, jan./jun. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-83332005000100013>>. Acesso em 20 jan. 2015.

CABRAL, Mauro (ed). **Interdicciones**. Escrituras de la intersexualidad en castellano. Córdoba: Anarrés Editorial, 2009. p.83-100. Disponível em: <<http://www.mulabi.org/Interdicciones2.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2015.

CARRARA, Sérgio et al. (Orgs.). **Diversidade, diferença e desigualdade**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010a. 126 p. - (Curso de especialização em Gênero e Sexualidade).

_____. **Gênero**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010b. 100 p. - (Curso de especialização em Gênero e Sexualidade, 2).

_____. **Sexualidade e orientação sexual**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010c. 102 p. - (Curso de especialização em Gênero e Sexualidade, 3).

_____. **A construção do conhecimento em gênero e sexualidade: história e perspectivas**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010d. 122 p. - (Curso de especialização em Gênero e Sexualidade, 5).

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2014

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1991a.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Limited Inc**. Campinas: Papyrus, 1991b.

FONSECA, Tânia Mara Galli; COSTA, Luís Artur. Subjetivar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **História da Sexualidade 1 – a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2013.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. **Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização**: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3241_texto.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisa Econômica, MEC/INEP. **Pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

FUNDAÇÃO Perseu Abramo & Instituto Rosa Luxemburgo. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**, 2009. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/node/5392>> Acesso em: 18 jan. 2015.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introduções e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. – (Educação: Experiência e Sentido)

GUATTARI, Félix. **A revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: SWAIN, T. N. et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

LAQUER, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa (epílogo). In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra de. Afetar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

LEITE, Miriam Soares. Significação da violência e heteronormatividade no contexto da prática curricular. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, Abril. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5647/3991>> Acesso em 18 jan. 2015.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Problematizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263p.

LIMA, Maria Lúcia Chaves. **O uso do nome social como estratégia para a inclusão escolar de travestis e transexuais**. 2013. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15643> Acesso em: 09 fev. 2015.

LIONCO, Tatiana; MURTA, Daniela; ARÁN, Márcia. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p. 1141-1149, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, ano 9, 2º semestre, 2001.

_____. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Paula Sandrine. **O sexo dos anjos**. Representações e Práticas em torno do gerenciamento sócio-médico e cotidiano da intersexualidade. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14947/000672652.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. O sexo dos anjos: o olhar sobre a autonomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.24, p.249-281, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a12.pdf>> Acesso em 20 jan. 2015.

MAURENTE, Vanessa Soares. Expressar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, ano 11, n. 21, 2009.

MURTA, Daniela; ALMEIDA, Guilherme. Reflexões sobre a possibilidade da despatologização da transexualidade e a necessidade da assistência integral à saúde de transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro [online], n.14, p. 380-407, agosto, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n14/a17n14.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

MURTA, Daniela; ARÁN, Márcia; LIONCO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p. 1141-1149, 2009. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 577-599, mai./ago. 2006.

PELÚCIO, Larrisa; BENTO, Berenice. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 569-581, mai./ago. 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p. – (Coleção Estudos Culturais, 6)

PORTO, João. Vanessas na escola: não é apenas por vinte reais. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). **Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502p.

PRADO FILHO, Kleber. Desnaturalizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contra-sexual: práticas subversivas da identidade sexual**. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

_____. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 15 jan. 2015.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ROHDEN, F. **A ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

RUBIN, Gayle. *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. In: VANCE, Carole. (Ed.). **Pleasure and Danger**. New York: Routledge, 1984.

_____. *Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality*. In: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Ed.). **Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader**. New York: Routledge, 1998.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.2, p.603-625, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21601/25743>> Acesso em: 15 jan. 2015.

SCHEINVAR, Estela. Produzir. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.5-14, Jan./Jun. 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola – Currículos, conhecimentos e sentidos**. Vitória: Espaço Livros, 2009.

_____. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. In: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013.

_____. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-745, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22829>> Acesso em: 02 fev. 2015

SOUZA, Alice De Marchi Pereira de; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; CARVALHO, Júlia Dutra de. Agir. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

SPINK, Mary Jane. Reflexões sobre políticas públicas que estabelecem regimes de personalidade: o caso das certidões de nascimento. In: 16º Encontro Nacional da ABRAPSO, 2011, Recife. Anais eletrônicos. Recife: UFPE, 2011. Disponível em: <<http://www.encontro2011.abrapso.org.br/relatorios/cadernos>> Acesso em: 09 fev. 2015.

TOMASINI, Marina. Categorización sexual y socialización escolar em el nível inicial. In: MORGADE, Graciela; ALONSO, Graciela (orgs.). **Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidade a la dissidência**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

TORRES, Marco Antônio. Docência, transexualidades e travestilidade: a emergência rede trans educ Brasil. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2816_texto.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. - (Pensadores e educação, 4).

VIEIRA, Ana Letícia; SOARES, Conceição. Por um *transpensar* a educação. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de (Orgs.). **Homossexualidades: Violências, Desafios & Possibilidades Pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 502 p.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZAMBRANO, Elisabeth. **Trocando os Documentos: Um estudo antropológico da cirurgia de troca de sexo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3693/000403116.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 jan. 2015.

ZANELLA, Andrea Vieira. Escrever. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.